

Ministero per la scuola primaria

Sim

SCUOLA ITALIANA MODERNA

6 febbraio 2016



Salute, responsabilità sociale:
per una scuola etica

EDITRICE
LA SCUOLA

per informazioni postali fax e per i quesiti - passa riscossa Pubblicazione mensile - Anno 123 - ISSN 0036-9888

Teorie implicite sull'intelligenza e motivazione intrinseca

di Francesca Pedone, Università degli Studi di Palermo

Per stimolare l'apprendimento e sviluppare l'autonomia degli alunni di scuola primaria, è importante che l'insegnante conosca le teorie implicite sull'intelligenza e il ruolo essenziale che esse ricoprono nello sviluppo della motivazione ad apprendere di tipo intrinseco.

Per Deci e Ryan (1991) la motivazione intrinseca è suscitata e alimentata dal bisogno di sentirsi competenti e autodeterminati: si configura come il risultato di un equilibrio tra le predisposizioni del soggetto e l'ambiente scolastico. Essa è fondata sulla percezione della competenza di poter affrontare e svolgere un compito con successo nonché dalle convinzioni specifiche che le persone elaborano su loro stesse.

Da una parte la motivazione intrinseca dipende dalla percezione che il soggetto ha di poter controllare la situazione, dalla difficoltà del compito e dal giudizio di autoefficacia. La situazione ottimale si ha quando il compito è adeguato alla competenza del soggetto, essendo né troppo facile né troppo difficile. È quindi necessario che a scuola gli insegnanti tengano sempre in alta considerazione questa corrispondenza, in quanto la mancata corrispondenza tra competenza e compito può provocare, secondo i casi, ansia, fuga, disimpegno, noia, disinteresse (La Marca 2014; Pedone 2007). Tenendo presente questo dato è possibile mantenere e potenziare la motivazione intrinseca negli alunni di scuola primaria.

Dall'altra parte la motivazione intrinseca dipende dal sistema di convinzioni che il soggetto ha sviluppato riguardo la propria intelligenza. Le convinzioni sulla propria intelligenza sono molto importanti perché determinano gli obiettivi che gli alunni perseguono, dando così origine a stili motivazionali adattivi o disadattivi, che pro-

ducono importanti effetti in situazioni reali di studio (Dweck 2007; 2013).

Il modello proposto da C. Dweck (2000) sulle convinzioni specifiche che le persone elaborano su se stesse (teorie del sé), attraverso le quali organizzano il loro mondo e danno significato alle loro esperienze, individua due teorie dell'intelligenza che hanno rilevanti implicazioni sulla motivazione e sul rendimento scolastico: la *teoria dell'entità*, secondo la quale l'intelligenza si configura come un tratto fisso, immutabile e non soggetto a miglioramento; la *teoria incrementale*, che invece considera l'intelligenza in modo dinamico in continua crescita, una qualità modificabile e incrementabile attraverso lo sforzo.

Coloro che hanno una rappresentazione dell'intelligenza come un tratto fisso, esprimono una *teoria entitaria dell'intelligenza*. Si tratta di persone che ritengono di avere una certa quantità di intelligenza e di non poter fare nulla per poterla migliorare. In ambito scolastico affermazioni del tipo "Non posso cambiare. Sono fatto così!" o "Non ci riesco perché non sono bravo!", che esprimono una teoria entitaria dell'intelligenza, sono spesso espresse da quelli alunni che sentono le difficoltà scolastiche come una minaccia alla loro autostima e privilegiano le situazioni in cui ritengono di riuscire bene. Sono alunni che talvolta si lasciano sfuggire opportunità di apprendimento per paura di fallire in quanto, proprio a causa delle loro credenze circa la staticità dell'intelligenza, vivono l'insuccesso come la prova della loro incapacità. In altri termini si tratta di bambini che credono di avere certe capacità e non altre e di doverle costantemente dimostrare, poiché si aspettano di essere giudicati sulla base di abilità che possiedono o che non possiedono.

La teoria incrementale dell'intelligenza, invece, fa riferimento alle convinzioni per cui il rendimento mentale non è un tratto fisso ma un processo che si accresce attraverso l'impegno, una facoltà che è possibile accrescere nel corso dell'esistenza attraverso l'apprendimento. Gli alunni con una teoria incrementale sono meno preoccupati di sembrare capaci o incapaci e tendono a concentrarsi maggiormente sul compito. Pensieri tipici sono, "Amo le sfide" o "Dovrei dedicare più tempo nel cercare di comprendere le cose più difficili". L'apprendimento è concepito come occasione per costruire nuove abilità e non come un'opportunità per dimostrare ciò che si sa già: di conseguenza possono affrontare i compiti con maggiore fiducia, con la speranza di imparare e di riuscire ad affrontare le difficoltà e gli ostacoli posti dalla situazione e con minor timore di essere giudicati incompetenti.

Il successo non sta nel risultato finale, ma nel provare ad affrontare i compiti proposti, nel cimentarsi, applicarsi, dedicarsi mettendoci il massimo delle proprie conoscenze e strategie al fine di imparare.

Le diverse e opposte teorie sull'intelligenza hanno una ripercussione rilevante sulla motivazione, sul successo, sull'impegno, sull'autostima, sul *locus of control*, sulla stabilità e sulla controllabilità dell'intelligenza stessa (Tuffanelli 2006), così come sintetizzato dicotomicamente nello schema I che contiene le due polarità opposte. Ogni insegnante dovrebbe aiutare gli alunni a sviluppare una concezione d'intelligenza migliorabile. Questo intento educativo può essere realizzato mediante l'organizzazione di compiti di apprendimento che trasmettano agli alunni l'idea che la loro intelligenza, non è un tratto stabile, ma è suscettibile di continui miglioramenti attraverso l'impegno. Se questo obiettivo viene raggiunto si svilupperà la capacità di persistere e di affrontare compiti nuovi e sfidanti. Quando negli alunni si promuove una concezione d'intelligenza modificabile essi adottano scopi d'apprendimento, attuano comportamenti risolutivi efficaci, manifestano stati affettivi positivi, perdurano di fronte alle difficoltà, indipendentemente dalla capacità percepita. Se gli alunni, al contrario, sono orientati verso una concezione statica dell'intelligenza variano il loro compor-

tamento in relazione al livello di capacità percepito (Pedone 2012).

Assodato che i diversi tipi di comportamento in ambito scolastico sono riconducibili alle convinzioni degli alunni circa la loro intelligenza, è fondamentale chiedersi se sia possibile modificare queste credenze. Dagli studi si evince che le teorie implicite dell'intelligenza possono essere modificate negli alunni della scuola primaria, a partire dall'espressione di feedback efficaci da parte dell'insegnante (Dweck 2000).

Spesso erroneamente si ritiene che per incrementare la fiducia degli alunni nelle loro stesse capacità, il piacere nell'apprendimento e il loro successo scolastico, gli insegnanti debbano lodarne le capacità e, quindi, l'intelligenza. Semplici espressioni o frasi rivolte dall'insegnante, come ad esempio "Bravo!", "Sei un talento!", "Complimenti! Hai ottenuto un ottimo voto nel tema: sei un alunno veramente brillante", pongono e stimolano nell'alunno una visione entitativa dell'apprendimento. È necessario che l'insegnante distingua una lode che riguarda la persona da quella che riguarda la strategia: se l'alunno svolge un compito correttamente e riceve una lode che riguarda la persona nel suo complesso, nel caso in cui dovesse commettere degli errori in seguito, può temere di essere giudicato globalmente in modo negativo.

Al contrario, è possibile aiutare gli alunni ad acquisire gli strumenti di cui hanno bisogno per renderli autonomi e autoregolati, capaci di sviluppare un senso di controllo personale sul proprio apprendimento, comunicando espressioni di incoraggiamento focalizzate sul processo che l'alunno ha intrapreso per raggiungere un determinato risultato. Frasi articolate come "Bravo! Ho visto che hai svolto il compito nel modo corretto e utilizzando le strategie più adeguate", "Complimenti! Hai ottenuto un ottimo voto nel tema: devi aver lavorato sodo", "Il test a risposta multipla è andato molto bene: ho visto che ti sei impegnato molto e il miglioramento è evidente. Hai letto il materiale più volte, lo hai sottolineato, e ti sei autocorretto. Ha proprio funzionato!", "Mi è piaciuto il modo in cui hai provato differenti tipi di strategie per risolvere questo problema di matematica fino a quando finalmente capito", stimolano nell'alunno una visione incrementale della sua intelligenza, come carat-

teristica m
e all'impe
Le rispo
gnanti, s
orientat
vulnera

Schema I

INTE

MO

SU

IN

IN

...strategia migliorabile e legittime strategie utilizzate
 all'impegno profuso piuttosto che alla persona.
 Le risposte che gli alunni ricevono dagli inse-
 gnanti, sono spesso all'origine di una sicurezza
 orientata alla padronanza oppure di un senso di
 vulnerabilità.

Così come la lode, anche la critica può esse-
 re formulata in modi diversi: la critica che evi-
 denzia i tratti dell'alunno e lo giudica nel suo
 complesso può renderlo più vulnerabile quan-
 do incontrerà in seguito degli ostacoli, mentre
 la critica focalizzata sull'impegno e sulle strate-

Schema 1

	TEORIA ENTITARIA	TEORIA INCREMENTALE
INTELLIGENZA	L'intelligenza è una caratteristica innata e immutabile: "siamo intelligenti"	L'intelligenza si costruisce e aumenta grazie all'interazione con gli altri e l'ambiente: "diventiamo intelligenti"
MOTIVAZIONE	Obiettivi di prestazione e di conferma	Obiettivi di padronanza e di crescita
SUCCESSO	Successo e insuccesso misurano il livello delle capacità: "riesce chi è portato".	L'insuccesso spinge alla ricerca e all'affinamento delle strategie: "riesce chi si impegna"
INSUCCESSO	L'insuccesso è una misura dell'intelligenza	L'ostacolo è parte integrante dell'apprendimento
IMPEGNO	L'impegno misura l'intelligenza: successo con scarso impegno equivale a elevata intelligenza. Evitamento di compiti difficili	Chiunque può imparare se si impegna e utilizza strategie adeguate
SFIDE	Ansia nei confronti delle sfide: si è preoccupati di non apparire stupidi	Desiderio di affrontare le sfide con compiti adeguatamente difficili
AUTOSTIMA	L'autostima viene vista in modo statico, come qualcosa che si ha oppure no	Modo di sperimentare se stessi, dipendente dagli investimenti cognitivi che si fanno e dall'accettazione delle sfide.
LOCUS OF CONTROL	L'attribuzione è condizionata e falsata dall'esigenza di tutelare l'immagine di sé	Non avvertendo la minaccia all'integrità del sé, si è più propensi verso attribuzioni fondate e realistiche
STABILITÀ	Le cause dell'insuccesso sono considerate stabili	Le cause dell'insuccesso sono ritenute transitorie e dipendenti dal livello di impegno e dalla ricerca di strategie efficaci
CONTROLLABILITÀ	Le cause interne di insuccesso sono ritenute incontrollabili, perché non c'è nessuna modifica che possa rimediare	Le cause di insuccesso sono controllabili in base all'impegno che si è disposti ad assumere

gie favorisce da parte dell'allunno una risposta orientata alla padronanza anche di fronte a un insuccesso. Ad esempio, una frase come "impegnati nel migliorare rispetto a te stesso. Vediamo dove sbagli e ripartiamo da lì", può fornire un supporto strategico partendo da quello che il bambino sa già.

Un fattore che influenza la motivazione e, di conseguenza, il successo scolastico è il tipo di concezione dell'intelligenza posseduto dagli alunni che sviluppano approcci differenti all'apprendimento in relazione a essa.

Il possesso da parte di un alunno di teorie implicite entitarie o incrementali è cruciale nell'adeguata o nella mancata elaborazione di successi e fallimenti, nonché predittivo dei risultati scolastici più o meno positivi.

RISORSE

E.L. Deci - R.M. Ryan, **Motivation and education: the self determination perspective**, in «Educational Psychologist», 26 (1991), pp. 325-346

C.S. Dweck, **Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo**, Erickson, Trento 2000

C.S. Dweck, **The perils and the wrong kind of praise creates self-defeating behavior. The right kind motivates students to learn**, in «Educational Leadership», (2007), pp. 34-39

A. La Marca, **Emozioni significative a scuola: la noia**, in «Pedagogia e vita», 72 (2014), pp. 160-182

F. Pedone, **Valutazione delle competenze e autoregolazione dell'apprendimento**, Palumbo, Palermo 2007

F. Pedone, **Valorizzazione degli stili e promozione dell'apprendimento autoregolato**, Junior, Parma 2012

L. Tuffanelli, **Le diversità degli alunni**, Erickson, Trento 2006

