

5. *Teorie ingenuie della personalità, delle emozioni e della conoscenza di sé*

I progressi cognitivi che avvengono durante la media fanciullezza, i compiti intellettuali e sociali che i bambini devono affrontare con l'ingresso nella scuola elementare, e le occasioni che essa offre di confrontare le proprie prestazioni con quelle dei compagni di classe e con le valutazioni degli insegnanti, si traducono in profonde trasformazioni dell'immagine di sé, che a propria volta si riverberano nella vita emotiva.

5.1. *Lo sviluppo di una teoria ingenua della personalità*

Una conquista cognitiva che ha ampie ripercussioni sul concetto di sé è l'emergere di una teoria della personalità, cioè delle caratteristiche relativamente durevoli che differenziano le persone. La presenza di questa teoria è segnalata dall'uso crescente di termini o espressioni che indicano tratti di personalità (come *intelligente, vivace, tranquillo, timido, pauroso, nervoso, generoso*) o modi ricorrenti di comportamento («Mi arrabbio spesso», «Litiga sempre», «Picchia») nelle descrizioni che i bambini danno di se stessi [Harter, 2012] e delle altre persone [Livesley e Bromley 1973] dai 6-7 anni.

I bambini hanno idee differenti circa la stabilità nel tempo e le origini dei diversi tratti: essi affermano che la timidezza si attenua o scompare con la crescita, come se gli adulti fossero immuni dalle paure e insicurezze che tormentano i bambini, mentre considerano stabili il nervosismo e l'irritabilità. Varie sono le spiegazioni che i bambini danno delle differenze tra le persone lungo queste dimensioni. Solo una piccola minoranza nomina esplicitamente un'origine innata («Dio lo ha fatto così»; «Ha preso così dai suoi genitori»; «È fatto così»). Le risposte più frequenti, tra i 6 e i 10 anni, chiamano in causa preferenze (uno si comporta in una certa maniera perché gli piace o vuole), o fattori ambientali, come la presenza di circostanze che inducono certe reazioni (uno è sempre arrabbiato perché gli altri lo trattano male) o l'essere stati educati in un certo modo [Yuill 1997].

Il tratto di personalità più ampiamente studiato è l'intelligenza, nella convinzione che le idee che una persona (bambino o adulto) ha in proposito influiscano sulle sue motivazioni ad impegnarsi in compiti che richiedono uno sforzo intellettuale, e sulle emozioni sperimentate in caso di insuccesso. Le ricerche in questo campo sono numerosissime ed eterogenee, ma ci sono delle rassegne che cercano di sintetizzarle entro un quadro unitario [Dweck 1999; Kinlaw e Kurtz-Costes 2003].

I bambini in età prescolare non sembrano distinguere l'intelligenza da altre buone qualità, non solo intellettuali ma anche sociali e fisiche. A partire dai 6 anni, l'intelligenza viene sempre più differenziata da una generica bravura o bontà, e definita in base alla riuscita in compiti cognitivi (specie quelli scolastici), alla quantità di conoscenze possedute e alla capacità di utilizzarle. Al crescere dell'età i bambini affermano sempre più spesso di basarsi sulla difficoltà dei compiti e sul confronto con le prestazioni dei coetanei per valutare la propria intelligenza.

Oltre a non distinguere tra intelligenza e altre buone qualità, i bambini in età prescolare sembrano non aver ancora operato altre distinzioni, che sono invece presenti nelle teorie ingenuie degli adulti e dei bambini più grandi.

Le teorie ingenuie degli adulti sulla riuscita in vari ambiti formano un importante capitolo della psicologia sociale, che va sotto il titolo di **teoria dell'attribuzione** [De Grada e Mannetti 1992]. Esse sono di solito formulate mediante dei concetti che denotano **due tipi di fattori**: quelli **interni**, relativi alla persona, e quelli **esterni**. Tra i primi rientrano alcune capacità relativamente permanenti (ad esempio, intelligenza, socievolezza, sensibilità, coraggio) e lo sforzo, che può variare di momento in momento ed è sotto il controllo della persona, dal momento che è essa a decidere

quanto impegnarsi in un certo compito. Tra i fattori esterni rientrano, ad esempio, la fortuna, la difficoltà del compito, la presenza di qualcuno che ostacola o dà una mano.

Questi concetti sono interconnessi in una teoria articolata e dettagliata, che consente a chi la possiede di spiegare e prevedere le prestazioni proprie e altrui e di formulare degli obiettivi che gli sembrano realizzabili. Ci aspettiamo che, a parità di capacità, riesca meglio la persona che si sforza di più, ma siamo anche convinti che la capacità ponga un tetto ai risultati che si possono conseguire. La maggior parte di noi non pensa di poter vincere un campionato mondiale o di poter conseguire un Nobel per la scienza o la letteratura, per quanto si impegni nello sport o nello studio, e quindi non si prefigge questi obiettivi. Inoltre, sebbene convinti che capacità e sforzo siano fattori importanti per la riuscita, di solito riconosciamo che circostanze esterne la possono ostacolare o facilitare.

Una teoria così complessa non è neanche lontanamente presente nei bambini in età prescolare: essi non differenziano tra **capacità**, **sforzo** e **riuscita**, e se qualcuno riesce dicono che si è sforzato, anche se non è vero. Tra i 7 e i 9 anni i bambini distinguono tra sforzo e risultato ma si aspettano che vadano di pari passo, e non sono perciò in grado di spiegare come possa succedere che due persone che si impegnano allo stesso modo conseguano risultati diversi. Sforzo e abilità cominciano a venire distinti tra i 9 e gli 11 anni: quando la prestazione è uguale e lo sforzo diverso, i bambini dicono che è più intelligente la persona che si è impegnata di meno. Solo dopo i 12 anni queste spiegazioni diventano sempre più sistematiche e coerenti. A partire da questa età è dunque chiaramente presente l'idea che capacità e sforzo interagiscono nel determinare i risultati che una persona può raggiungere.

Come abbiamo visto in precedenza (cap. 7, par. 1.2), il peso che viene dato alla capacità piuttosto che allo sforzo, e il modo in cui vengono rappresentate le diverse abilità variano molto da bambino a bambino. Le ricerche condotte da Carol Dweck mostrano che a ogni livello di età si possono individuare i sostenitori di una **teoria incrementale** delle capacità, i quali facendole derivare dall'apprendimento e dall'esercizio attribuiscono allo sforzo un ruolo cruciale, e quelli che le considerano come delle entità, cioè caratteristiche permanenti che non vengono modificate dall'impegno (**teoria dell'entità**) [Dweck 1999].

5.2. Il concetto di sé e i suoi effetti su emozioni e motivazioni

A partire dai 7-8 anni, i bambini per descrivere se stessi usano sempre più spesso dei termini che indicano tratti di personalità (come «gentile», «birichino», «calmo», «nervoso», «timido», «egoista») e cominciano anche a parlare delle loro aspirazioni, ad esempio il lavoro che vorrebbero fare da grandi. Questa proiezione verso il futuro indica un maggiore senso della continuità del proprio sé [Harter 2012]. Queste descrizioni mostrano che adesso i bambini valutano in modo più graduato le proprie abilità (ad esempio, «Sono bravo in italiano ma in aritmetica non tanto») e riconoscono anche di possedere dei tratti negativi. Questa visione più realistica di sé e resa possibile dal fatto che essi ora essi possiedono le abilità cognitive necessarie per fare dei confronti multipli tra le proprie prestazioni e quelle dei loro coetanei [si vedano le seriazioni moltiplicative al cap. 6 par. 2.2] e tengono conto dei voti e delle valutazioni degli insegnanti e delle aspettative che gli altri hanno nei loro confronti.

Secondo Susan Harter [*ibidem*], è solo con la comparsa di queste concezioni più ricche di sfumature che è possibile attribuire ai bambini una chiara distinzione tra varie componenti del Sé, di cui abbiamo parlato in precedenza (quadro 4.1): il **Sé reale** (quello che una persona ritiene di essere), il **Sé ideale** (le caratteristiche e le abilità che una persona reputa importanti e che costituiscono gli standard per valutare se stessa) e un'**autostima globale**, ovvero un sentimento complessivo di soddisfazione o insoddisfazione per quello che si è. Ci sono vari modi per mantenere l'autostima: darsi degli obiettivi realistici e cercare di starci al passo, cercando di fare bene negli ambiti che si reputano importanti; minimizzare i propri insuccessi negando l'importanza delle attività in cui non

si riesce; sminuire gli altri, o confrontarsi solo con chi è effettivamente inferiore, in modo da trarre vantaggio dal confronto con loro; cercare di avere un ruolo dominante nelle interazioni sociali o di conquistare l'ammirazione anziché costruire autentici rapporti di amicizia. Mentre alcuni bambini hanno una visione realistica dei propri pregi e difetti e una genuina autostima, in alcuni comincia a manifestarsi l'**autostima contingente**, e una visione di grandiosa di sé, che può essere mantenuta solo cercando continue conferme da parte degli altri.

A fare la differenza è il modo in cui i bambini sono stati trattati dai genitori: elogi e indulgenza eccessivi, o freddezza e richieste troppo elevate, portano entrambi, per vie diverse, a una discrepanza tra ciò che il bambino sente di essere e l'immagine che gli viene comunicata, e all'impossibilità di sperimentare un'autostima genuina [*ibidem*].

Nella rappresentazione che una persona ha di sé incidono anche le sue teorie implicite sulle caratteristiche di personalità, le loro origini e la loro permanenza [vedi cap. 6, par. 1.2], e queste teorie influiscono anche sulla diversa frequenza con cui vengono sperimentate emozioni a tonalità positiva o negativa, sulle reazioni a difficoltà e insuccessi, sulla formulazione di obiettivi a breve e lungo termine. Secondo Carol Dweck [1999], per i bambini che aderiscono alla teoria entitaria dell'intelligenza l'insuccesso è una prova della propria incapacità, e il suo verificarsi genera uno spiacevole senso di incompetenza e di impotenza che induce a desistere dai compiti difficili, perdendo l'occasione di acquisire nuove conoscenze e abilità. Invece per chi ha una visione incrementale dell'intelligenza, i compiti intellettuali non sono delle prove per diagnosticare la propria capacità, ma occasioni di apprendimento. In questo caso l'insuccesso, anziché segnalare un proprio deficit, indica che si è in presenza di una situazione non ancora padroneggiata, dalla quale è possibile imparare qualcosa di nuovo. Il sentimento che esso suscita è un piacevole senso di eccitazione insieme al desiderio di impegnarsi di più.

Questi effetti sono documentati da una ricerca, condotta con ragazzi di 11 e 12 anni, di pari competenza matematica ma in possesso di concezioni diverse dell'intelligenza, che sono stati sottoposti a dei problemi di matematica di crescente difficoltà, invitandoli a dire a voce alta quello che passava loro per la testa. I primi problemi della serie erano facili, e sono stati risolti da tutti; gli ultimi invece erano privi di soluzione e servivano a scoprire per quanto tempo e in che modo i ragazzi si sarebbero dedicati al compito. I ragazzi che avevano un'idea incrementale dell'intelligenza hanno reagito con eccitazione alle difficoltà, si sono impegnati a lungo prima di arrendersi, e le loro verbalizzazioni erano rivolte alla soluzione del problema. Gli altri ragazzi hanno invece reagito con ansia, si sono impegnati per un tempo più breve, e le loro verbalizzazioni erano volte a esprimere il disagio o a cercare di attenuarlo rievocando dei successi in situazioni che non avevano nulla a che vedere con il compito che avevano di fronte.

Queste diverse modalità di reazione agli insuccessi, quando si presentano ripetutamente in uno stesso individuo, costituiscono degli stili o orientamenti permanenti: l'**orientamento alla padronanza**, che induce a rimanere concentrati sul compito e a padroneggiare la situazione nonostante le difficoltà, e l'**impotenza appresa**, che induce invece a rifuggire dalle difficoltà. Questi orientamenti si possono identificare già durante le elementari, ma non hanno grandi conseguenze sul successo scolastico, perché a questo livello scolare di solito gli insegnanti sono molto attenti alle capacità e alle esigenze emotive dei bambini, prevenendo le loro difficoltà. I loro effetti si fanno invece sentire in misura crescente con il passaggio alla scuola media, a partire dal quale i ragazzi che hanno uno stile di impotenza appresa vanno incontro a un deterioramento progressivo dei loro risultati scolastici. È dunque di fondamentale importanza prevenire la formazione dell'orientamento di impotenza appresa e della teoria dell'entità a cui esso è correlato.

Le reazioni di impotenza sono favorite da critiche rivolte alla persona (da «sei stupido» a «non sei portato per questa materia») anziché all'impegno («dovresti impegnarti di più») o alla strategia usata («forse dovresti farlo in un'altra maniera»).

Ma anche le lodi, quando sono rivolte alla persona («sei proprio intelligente»), pur risultando gradite sul momento, motivano chi le riceve ad abbattersi e arrendersi facilmente quando incontra delle difficoltà, perché suggeriscono l'idea, tipica della teoria dell'entità, che l'intelligenza (o

qualsiasi altra qualità oggetto dell'elogio) possa essere rapidamente valutata sulla base di una singola prestazione. E' questa la conclusione a cui portano le indagini che hanno esaminato gli effetti a breve termine a lungo termine degli elogi. Il primo tipo di effetto è stato rilevato in ricerche condotte sia in laboratorio, esaminando le conseguenze immediate dei commenti che gli sperimentatori rivolgevano ai bambini, sia nelle case dei bambini, osservando in che modo le madri elogiavano i loro comportamenti. Gli effetti a lungo termine sono stati messi in evidenza in una ricerca longitudinale. I bambini a cui le madri si avevano fatto un maggior numero di elogi rivolti alle loro prestazioni anziché alle qualità personali alle età di 1, 2 e 3 anni, quando ne avevano 7/8 mostravano maggiormente una teoria di tipo incrementale [Gunderson *et al.* 2013]. Questi risultati consigliano dunque insegnanti e genitori di stare molto attenti al modo in cui usano le lodi come incoraggiamento e rinforzo positivo, specie quando si rivolgono a studenti che presentano delle difficoltà e nei confronti dei quali la tentazione di enfatizzare i loro successi per accrescere la loro fiducia in se stessi potrebbe essere forte.

Quando gli studenti hanno successo, l'attenzione e l'approvazione dovrebbero essere dirette agli sforzi prodigati e alle strategie impiegate. In questo modo viene insegnata loro l'importanza dell'impegno e delle strategie come mezzi per avere successo e come strumenti per superare gli insuccessi.

È particolarmente importante per gli studenti che incontrano delle difficoltà imparare questa lezione. Essi non hanno bisogno di lodi esagerate quanto di sapere come interpretare le difficoltà quando si presentano. Poiché essi affronteranno sfide su sfide, devono imparare che la sfida è qualcosa che favorisce l'apprendimento, non qualcosa che giudica le loro capacità [Dweck 1999; trad. it. 2000, 180].