



Motivazione e prestazioni

Osservando gli apprendisti al lavoro, si vedono talvolta ragazzi molto impegnati, molto motivati, che si pongono obiettivi ambiziosi e ottengono buoni risultati. A volte, però, è vero anche il contrario: l'apprendista è svogliato, fa fatica a restare concentrato sui compiti da portare a termine, non prende quasi mai l'iniziativa, non avanza proposte proprie e la qualità del suo lavoro potrebbe essere migliore.

Cosa potrebbe celarsi dietro questi comportamenti?

È ovvio che non esistono risposte semplici a una domanda di questo genere. Simili comportamenti potrebbero essere la risultante di una molteplicità di fattori (→adolescenza →stress).

Di seguito viene esaminato il ruolo che la «motivazione» potrebbe avere in tali casi. Alla base dell'agire umano vi possono essere numerosi bisogni. La motivazione nasce dalla volontà di soddisfarli. Maslow, ad esempio, ha distinto tali bisogni in più categorie: bisogni fisiologici, bisogni di sicurezza, bisogni di appartenenza sociale, bisogni legati all'autostima e infine bisogni di autorealizzazione (piramide dei bisogni di Maslow). Nell'ambito di questa trattazione sarà posto l'accento sul mondo del lavoro, approfondendo pertanto in modo specifico l'aspetto della «**motivazione professionale**».

Che cos'è la «motivazione professionale»?

Una disamina della motivazione professionale può fornire le risposte ad alcune delle domande più basilari sull'agire delle persone nel contesto lavorativo. La motivazione professionale descrive **direzione**, **intensità** e **costanza** del comportamento di una persona.

- *La direzione* definisce la decisione a favore di un dato comportamento: perché l'apprendista non avanza più proposte per la scelta del colore? Perché investe tanto tempo per levigare lo stipite della porta pur sapendo che sarebbe più urgente riordinare il magazzino? Perché decide già per la seconda volta in una settimana di restare a casa invece di venire al lavoro?
- *L'intensità* quantifica l'energia e l'impegno profusi: perché l'apprendista tinteggia una stanza nel nuovo edificio svogliatamente e a rilento, mentre un suo collega affronta il compito con entusiasmo?
- *La costanza* descrive la tenacia con cui si persegue un obiettivo a fronte di ostacoli: perché l'apprendista si lascia sempre distrarre dagli allievi della scuola adiacente durante l'intervallo trascurando il lavoro? Perché fa sempre una piccola pausa già dopo 20 minuti e deve essere costantemente spronato a riprendere il lavoro?



→ Gli apprendisti con un'elevata motivazione professionale si contraddistinguono dunque per la capacità di svolgere i compiti rilevanti (direzione) con l'energia richiesta (intensità) e con lo slancio e la perseveranza necessari (costanza). Una forte motivazione professionale va a vantaggio sia dell'azienda che dell'apprendista. Numerosi studi hanno difatti evidenziato che in presenza di un alto grado di motivazione professionale...

- la produttività aumenta;
- si ottengono migliori risultati;
- la soddisfazione sul lavoro aumenta;
- i collaboratori/gli apprendisti si presentano al lavoro in modo più continuativo e vi restano per un tempo più prolungato (calo dell'assenteismo);
- diminuisce il rischio di abbandono del posto di lavoro/apprendistato (tendenza alla fluttuazione).

Ma come è possibile esercitare un influsso su questi tre elementi («direzione, intensità e costanza»)? Cosa può fare un formatore? Quale possibile contributo può provenire dagli apprendisti stessi? Esistono diverse teorie motivazionali. In questo testo vengono presentati i modelli possibilmente più utili per gestire il rapporto con gli apprendisti, esaminando nello specifico:

- in che modo l'attività/il compito influisce sulla motivazione degli apprendisti (concetto dell'organizzazione dei compiti);
- l'influenza che gli obiettivi hanno sulla motivazione e sulle prestazioni (teoria della definizione degli obiettivi);
- in che modo gli apprendisti possono iniziare e portare a termine i compiti (controllo dell'azione);
- in che modo la valutazione dei risultati da parte degli stessi apprendisti, ma anche dei formatori, può influenzare l'assegnazione dei compiti in futuro (attribuzione delle cause).

La motivazione come elemento alla base dell'organizzazione delle attività, promozione della motivazione intrinseca (concetto dell'organizzazione dei compiti)

Un elevato potenziale di motivazione è insito nell'attività stessa. La motivazione che ha origine dall'attività viene definita motivazione intrinseca. Le persone intrinsecamente motivate lavorano perché nutrono un reale interesse per il compito che devono svolgere, si divertono e sono soddisfatte. All'opposto, si definiscono estrinsecamente motivate le persone mosse da motivi esterni al lavoro (all'attività) (ad es., fattori come il denaro, lo status sociale ecc.). Gli stimoli estrinseci hanno perlopiù solo breve durata.

Quali aspetti del lavoro stimolano la motivazione intrinseca?

Nella figura seguente viene rappresentata l'origine della motivazione intrinseca:

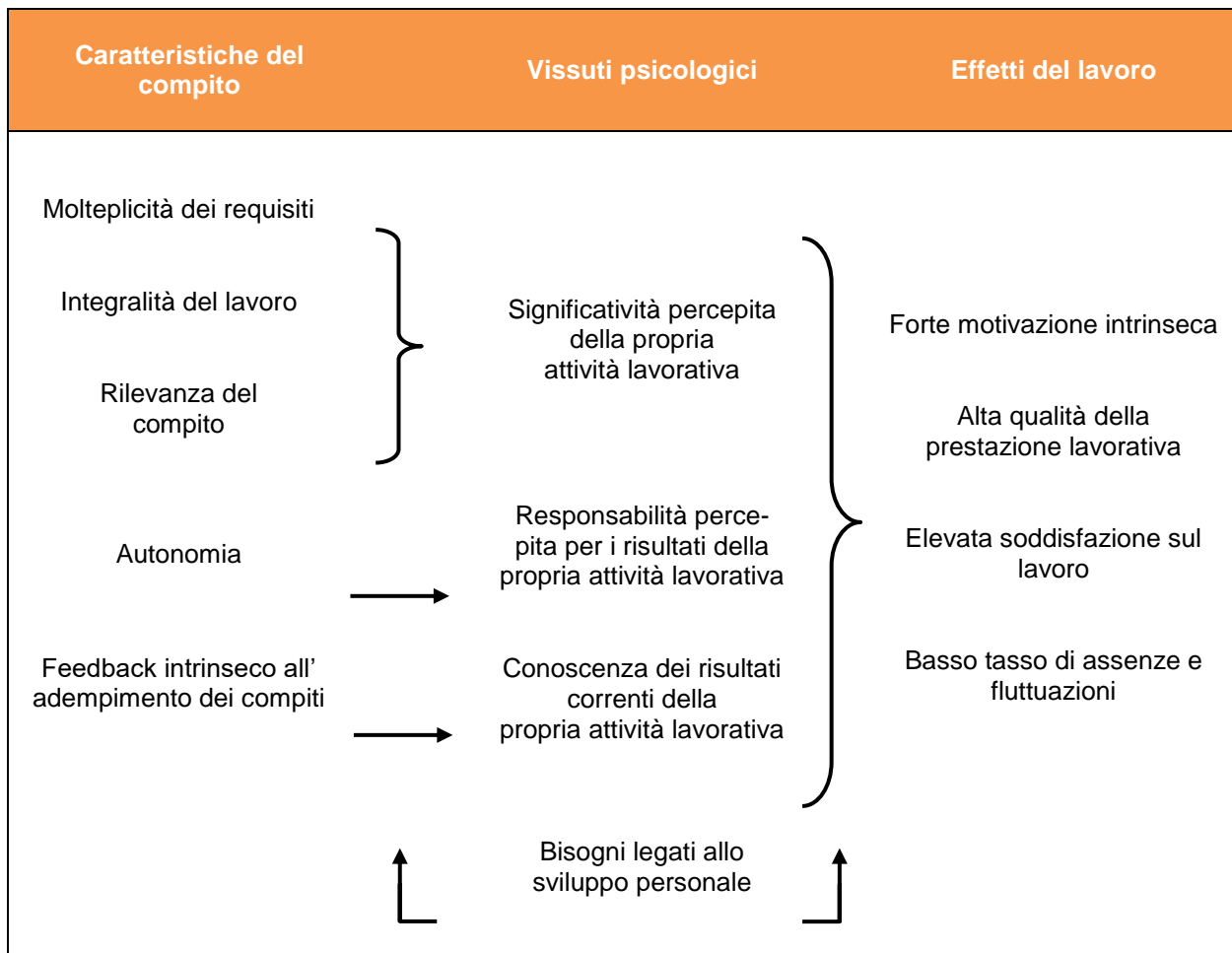


Figura 1: I fattori all'origine della motivazione intrinseca (sec. Hackman & Oldham, 1980)

I formatori esercitano un influsso diretto sull'organizzazione del compito in sé (caratteristiche del compito), tramite un'organizzazione ottimale dei compiti è possibile stimolare la motivazione intrinseca (cfr. anche significato dei compiti).



Molteplicità dei requisiti	Il compito non dovrebbe richiedere solamente una o poche capacità, bensì attivare tutta una serie di facoltà motorie, intellettuali e sociali. In tal modo, nello svolgimento del lavoro gli apprendisti possono far leva su diverse capacità e conoscenze, anziché svilupparsi in modo asimmetrico.
Integralità del compito	Si riferisce al grado di realizzazione di un prodotto o servizio a tutto tondo e si contrappone a semplici attività limitate all'esecuzione di compiti parziali. I compiti integrali trasmettono agli apprendisti il senso e l'importanza dell'attività.
Significatività del compito	Chi riconosce i vantaggi della propria attività per il cliente e i nessi sussistenti tra i propri compiti e quelli dei colleghi o di altri reparti comprende il contributo che fornisce agli obiettivi aziendali e, pertanto, il significato del proprio lavoro.
Autonomia	Consiste nella possibilità per gli apprendisti di scegliere liberamente i propri strumenti di lavoro e definire personalmente obiettivi parziali, acquisendo la consapevolezza del proprio influsso e dell'importanza del proprio ruolo. Ciò rafforza il senso di autostima e aumenta la disponibilità ad assumere responsabilità.
Feedback intrinseco all'attività	Sono i feedback risultanti direttamente dal compito. I feedback consentono agli apprendisti di correggere autonomamente eventuali derive e di stabilire il grado di raggiungimento degli obiettivi. Quando dal compito non è possibile ricavare un feedback, diventa ancor più importante ricevere dai formatori un feedback adeguato.

Un'obiezione giustamente sollevata a ogni occasione dai formatori è che non è sempre possibile tenere conto in maniera ottimale di queste caratteristiche dell'organizzazione dei compiti. È chiaro che non è sempre possibile organizzare i compiti secondo i criteri presentati. Si tratta in questo caso di un'ottimizzazione, di una ricerca creativa di modi per impostare i compiti al meglio, o per l'appunto per stimolare la motivazione. Per quanto riguarda la caratteristica «integralità» è inoltre importante tenere presente che non si devono creare situazioni di sovraccarico per gli apprendisti (→Stress/sollecitazione). Il compito deve sempre essere su misura per le capacità e il livello di sviluppo dei singoli apprendisti (→Adolescenza).

Un'importante caratteristica dell'organizzazione del compito è inoltre la possibilità di **interazione sociale** con altre persone durante il suo svolgimento. L'uomo è un essere sociale. Quando più persone lavorano insieme a un compito, in genere l'interesse e l'impegno per quel compito aumentano. Lo scambio con altre persone è stimolante, gli obiettivi comuni amplificano il senso di responsabilità del singolo e possono stimolare a dare il massimo.



Cosa fare quando gli apprendisti non puntano all'autonomia? Quando non cercano compiti integrali?

Se l'intento dell'organizzazione del lavoro è accrescere la motivazione intrinseca, è necessario di fatto tenere presente i seguenti punti. Benché, ad esempio, un nuovo compito con maggiori responsabilità possa massimizzare l'interesse di un apprendista, può al contempo suscitare in lui alcuni timori: il timore di non poter più collaborare con gli stessi colleghi che apprezza; il timore che il carico di lavoro aumenti o di non essere all'altezza del compito. Quindi, se un apprendista rifiuta maggiori responsabilità, non significa che non voglia assumersene. In questo caso i formatori hanno il compito di scoprire, nell'ambito di un colloquio, quali sono i reali motivi alla base di questo rifiuto e intervenire di conseguenza.

Conclusioni:

In una buona organizzazione dei compiti è insito un potenziale di motivazione molto elevato. Le caratteristiche dell'organizzazione sono la molteplicità dei requisiti, l'integralità, la rilevanza, l'autonomia e il feedback intrinseco all'adempimento del compito. Queste caratteristiche non sono sempre completamente attuabili. L'organizzazione dei compiti richiede creatività. Una buona organizzazione dei compiti stimola la motivazione intrinseca, migliora la qualità della prestazione lavorativa come pure la soddisfazione sul lavoro e al contempo determina un calo delle assenze e una minore tendenza alla fluttuazione.

Obiettivi motivanti (teoria della definizione degli obiettivi)

È fuor di dubbio che nel mondo del lavoro gli obiettivi giocano un ruolo importante. Gli obiettivi possono essere intesi come grandezze teoriche indicative di una situazione auspicata, che vengono confrontate con la situazione effettiva ovvero attuale. Se da tale confronto emergono delle differenze, la situazione effettiva deve essere elaborata finché non corrisponde a quella auspicata. In questo contesto è determinante chiedersi: come devono essere formulati gli obiettivi per ottenere prestazioni ottimali?

Un noto approccio alla formulazione degli obiettivi, di validità riconosciuta, è rappresentato dalla formula «SMART» (**S**pecifico, **M**isurabile, **A**ttivamente influenzabile, **R**ilevante, **T**emporalmente delimitato). Sebbene si tratti di un utile approccio, è stato tuttavia ripetutamente osservato che malgrado l'applicazione di questa formula gli obiettivi non vengono raggiunti ovvero la motivazione necessaria non è presente in misura sufficiente. La formula SMART non rispecchia pienamente la complessità dei meccanismi di definizione e raggiungimento degli obiettivi, ha una possibilità d'azione limitata.

Per comprendere quali altri fattori giochino un ruolo e quali interazioni si creino tra loro, viene qui introdotto il modello di definizione degli obiettivi secondo Locke e Latham.

Il legame tra obiettivi e prestazioni è sintetizzabile in due affermazioni:

1. gli obiettivi ambiziosi e sfidanti generano prestazioni migliori rispetto agli obiettivi mediocri o facilmente raggiungibili;
2. gli obiettivi precisi e specifici generano prestazioni migliori rispetto agli obiettivi generali e vaghi (ad esempio «da' il meglio di te»).

In questa prospettiva, l'adeguatezza della **difficoltà** degli obiettivi dipende dalla persona. Un compito che appare difficile a un apprendista può essere semplice per un altro. È dunque importante stabilire il grado di difficoltà adeguato per ogni apprendista, solo allora il compito sarà vissuto come una sfida e l'apprendista compirà uno sforzo di volontà. Se i compiti troppo ambiziosi possono sovraccaricare l'apprendista, quelli troppo semplici provocano «noia».

Anche la **specificità** è una caratteristica importante. Gli obiettivi possono essere formulati in differenti modi, da molto vaghi («C'è da fare questo lavoro») a molto specifici («Confeziona 100 pacchi nelle prossime 2 ore»). Pertanto, gli obiettivi formulati in maniera più specifica hanno effetti più favorevoli sulle prestazioni.

Gli obiettivi sfidanti e specifici tendono pertanto a generare prestazioni elevate. Per poter osservare questo effetto positivo, devono tuttavia essere rispettate alcune condizioni, rappresentate nella figura seguente:

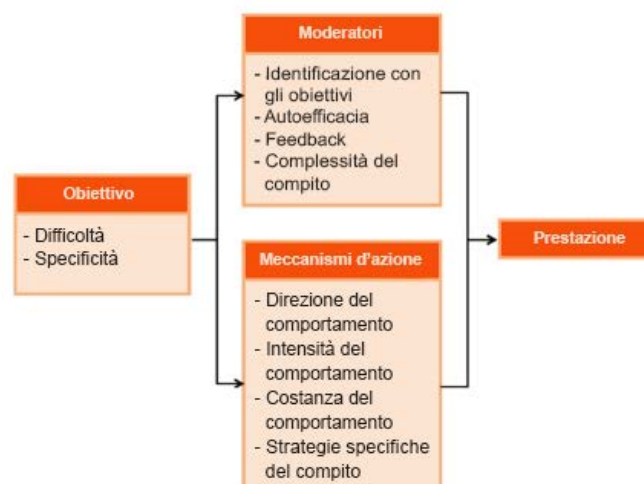


Figura 2: Obiettivi e condizioni per la loro efficacia (sec. Locke & Latham, 1990)



Affinché gli obiettivi siano efficaci, occorre tenere presente i cosiddetti **moderatori**. I moderatori influenzano la forza del legame tra due grandezze. In questo caso determinano dunque la forza del legame tra **obiettivi specifici, difficili da raggiungere** e la risultante **prestazione** degli apprendisti. I principali moderatori che intervengono nel legame tra obiettivi e prestazioni sono l'identificazione con gli obiettivi, l'autoefficacia, il feedback e la complessità del compito.

Identificazione con gli obiettivi

Il concetto di «identificazione con gli obiettivi» descrive il senso di appartenenza e impegno nei confronti di un obiettivo. Più un apprendista si identifica con i propri obiettivi, più forte sarà il legame con le prestazioni. Per i formatori è importante sapere come gli apprendisti possano giungere a identificarsi con gli obiettivi.

Si distinguono **tre generi** di identificazione.

Partecipazione: quando gli apprendisti possono contribuire alla definizione degli obiettivi sviluppano un senso di appartenenza più profondo. Solitamente ciò avviene tramite intese sugli obiettivi prese sulla scorta di un colloquio in cui si allineano le idee dell'apprendista con quelle del formatore. In questo contesto i formatori esercitano dunque un influsso diretto sull'identificazione con gli obiettivi.

Autorità: anche il fatto che gli obiettivi vengano stabiliti dai superiori (quindi, persone d'autorità) può contribuire all'identificazione con gli stessi, purché, tuttavia, siano considerati dagli apprendisti persone degne di fiducia e modelli di ruolo. In questo caso, dunque, i formatori devono riflettere sul proprio ruolo e sul proprio impatto.

Accettazione pubblica: a differenza di un'accettazione in privato, l'accettazione in pubblico degli obiettivi da raggiungere fa sì che l'apprendista si identifichi in misura maggiore con tali obiettivi, in quanto la presenza di «un pubblico» amplifica il senso di impegno. Se l'obiettivo non viene raggiunto, si rischia di «perdere la faccia» e tanto più, quante più persone erano a conoscenza degli obiettivi. In questo caso, i formatori possono dunque riflettere sul grado di diffusione «pubblica» da dare agli obiettivi (ad esempio, limitandoli alla cerchia degli apprendisti o comunicandoli a determinati quadri dirigenti dell'organizzazione). In ogni caso, la pressione risultante da ciò potrebbe diventare eccessiva e influire negativamente sulle prestazioni.

Autoefficacia

Un altro importante moderatore è l'autoefficacia, che esprime il grado di convinzione di poter svolgere un compito con esito positivo (fiducia in sé specifica di un compito). Chi ritiene di



saper portare a termine un determinato compito con successo si percepisce come autoefficace. Gli apprendisti altamente convinti della propria autoefficacia si prefiggono obiettivi sfidanti e realistici, li perseguono con più energia, mostrano maggiore costanza e resistenza allo stress, nel complesso, forniscono prestazioni migliori.

I formatori esercitano un influsso diretto anche sui vissuti di autoefficacia. Sono chiamati al difficile compito di aiutare gli adolescenti a valutare in maniera realistica le loro capacità e i loro punti di forza e debolezza, sempre in rapporto a quanto viene loro richiesto. Proprio per gli adolescenti questi è un compito ricco di sfide (link ad [Adolescenza](#) e link a [Condizione/impostazione delle relazioni](#)). I formatori devono dunque intervenire al fine di correggere la prospettiva, quando gli adolescenti si sentono troppo sicuri di sé (sovraccarico autoindotto, fallimento, ecc.) o troppo poco sicuri (obiettivi troppo semplici, tendenza ad arrendersi subito, mancanza di orgoglio, ecc.).

Per stimolare l'autoefficacia degli apprendisti, i formatori possono...

- affermare la propria autorità dimostrando competenza, conoscenze metodologiche di base e qualità umane;
- illustrare loro le possibilità di sviluppo personale e professionale grazie alla realizzazione degli obiettivi;
- spiegare che il raggiungimento degli obiettivi consente di mettere alla prova la propria efficienza;
- offrire supporto e dimostrare fiducia nella capacità di fornire prestazioni;
- motivare il livello degli obiettivi con convinzione;
- fungere da modello di riferimento per il comportamento desiderato.

Feedback

Nel percorso verso gli obiettivi è importante sapere quanta strada è già stata fatta. Questo tipo di riscontro può provenire dall'attività svolta o anche dal superiore (formatore). Se dal feedback emerge che l'apprendista è sulla buona strada, il suo rendimento (comportamento teso alla prestazione) resta generalmente invariato. Se invece il feedback evidenzia una mancanza, la prestazione migliora solo alle seguenti condizioni:

- l'apprendista non è soddisfatto di quanto ha raggiunto;
- ritiene di avere un'alta autoefficacia;
- si prefigge seriamente di migliorare le prestazioni attuali.

Un feedback positivo accresce la fiducia nelle proprie capacità e il senso di autoefficacia. Nel caso di feedback negativi, occorre formularli in maniera *costruttiva*.



È possibile tenere presente quanto segue:

Fornire un feedback

- Comunicare le proprie considerazioni, per quanto possibile, subito dopo aver osservato il comportamento in questione
- Limitarsi a fatti, compiti o progetti concreti, senza trarre conclusioni
- Limitarsi a comportamenti o risultati sul lavoro, non entrare nel merito della personalità dell'apprendista
- Prendere in considerazione la possibilità che il comportamento indesiderato dell'apprendista sia dovuto al formatore stesso (o quantomeno in parte)
- Esplorare le osservazioni personali e le motivazioni degli apprendisti (perché, a quale scopo è stato fatto, e come?)
- Interrogarsi su altre possibili condotte (come si sarebbe potuto fare diversamente?)
- Se l'apprendista non intravede altre possibilità, fornire indicazioni sul modo migliore di svolgere il compito

Complessità del compito lavorativo

I compiti complessi si caratterizzano per una serie di operazioni che devono essere pianificate e coordinate. Se la complessità dei compiti è tale da sovraccaricare gli apprendisti, il legame tra obiettivi e prestazioni positive viene messo in pericolo. È dunque importante assegnare compiti il cui grado di complessità sia commisurato alle capacità individuali, senza esagerare.

Conclusioni:

Gli obiettivi ricchi di sfide e specifici hanno un effetto positivo sulle prestazioni. Affinché ciò avvenga, svolgono però un ruolo decisivo 4 moderatori: identificazione con gli obiettivi, autoefficacia, feedback e complessità del compito. I formatori esercitano un influsso diretto su questi moderatori e pertanto sulle prestazioni degli apprendisti. Questo effetto positivo deriva dal fatto che gli apprendisti scelgono le azioni pertinenti (direzione dell'azione), vi si dedicano con energia (intensità dell'azione) e persistenza, anche in caso di difficoltà (costanza dell'azione). Come già descritto in maggiore dettaglio, sono questi i fattori che concorrono alla «motivazione professionale». È dunque possibile affermare che, se questi sono presenti, vi è una forte motivazione professionale.



Excursus: definizione degli obiettivi e «speranza di successo» vs. «paura del fallimento»

In relazione alla definizione degli obiettivi è possibile constatare continuamente che alcuni collaboratori (apprendisti) si pongono obiettivi esagerati (irrealistici, troppo ambiziosi) oppure troppo semplici (che non rivestono un carattere di sfida, «raggiungibili da chiunque»). Altri si pongono obiettivi adeguatamente complessi (sufficientemente elevati da dover compiere uno sforzo, con una componente di incertezza riguardo al loro raggiungimento, ecc.). Perché queste differenze? Una possibile spiegazione è offerta da due orientamenti contrapposti: «speranza di successo» e «paura del fallimento».

In rapporto alla motivazione a fornire prestazioni elevate, si distingue in linea di principio tra persone orientate al successo e persone orientate al fallimento. Questo orientamento molto generale alla prestazione influenza il comportamento già nei primi anni di scuola: se i bambini orientati al successo ricercano le situazioni in cui devono fornire una prestazione, considerandole come sfide (speranza di successo), i bambini orientati al fallimento cercano di evitare queste situazioni che vivono come una minaccia (paura del fallimento). L'orientamento alla prestazione si consolida nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza.

È emerso che le persone che temono di fallire hanno la tendenza a porsi obiettivi troppo ambiziosi o troppo semplici. Riguardo ai primi, se non li raggiungono, possono consolarsi: «Era un obiettivo troppo ambizioso, che praticamente nessuno avrebbe raggiunto». In tal modo preservano la loro autostima e il fallimento non li «ferisce». Tutto va bene se raggiungono l'obiettivo (perché era troppo semplice), ciò però non desta alcun moto di orgoglio né si accompagna a un senso di gratificazione. Per il lavoro di conduzione, è importante che i formatori intervengano nella definizione della difficoltà degli obiettivi ed eventualmente la correggano!



Iniziare e portare a termine un compito (controllo dell'azione)

Questa è probabilmente un'esperienza comune a tutti: si è deciso di intraprendere un compito, sapendo quali erano gli obiettivi da raggiungere, si aveva la motivazione necessaria per iniziarlo e portarlo a termine, ma alla fine si è dovuto constatare che il percorso è stato molto faticoso, disseminato di interruzioni e di ripetuti tentativi, e il risultato non è stato soddisfacente o addirittura non si è portato a termine il compito, ecc.

Cosa è successo? Perché può accadere qualcosa del genere?

In effetti è possibile che, anche quando vi sono tutti i presupposti per svolgere un lavoro/un'attività con esito positivo, tra l'inizio dell'esecuzione e il raggiungimento degli obiettivi si frappongano degli «elementi di disturbo». Nella fase di esecuzione questi fattori, che mettono a rischio la realizzazione del compito, possono essere, ad esempio:

- l'aroma del caffè proveniente dalla sala pause che distoglie l'attenzione dal compito;
- un discorso tra due colleghi in corridoio che fa perdere la concentrazione e interrompe il lavoro;
- il pensiero rivolto a un altro compito, tutt'altro che piacevole, da sbrigare entro il fine settimana;
- il non darsi pace per non aver trovato una soluzione a un conflitto durante un colloquio con un collega il giorno precedente;
- il ritrovamento, nel proprio archivio, di documenti che avrebbero dovuto essere ordinati già da tempo, per cui si decide di dare la precedenza a questo compito.

Di simili tentazioni «meschine» ne esistono a centinaia. Il concetto di «controllo dell'azione» fornisce risposte utili per comprendere come proteggersi da queste tentazioni. Le persone che riescono a proteggere l'attività che si sono proposte di portare a termine da attività concorrenti (cioè le tentazioni di cui sopra) sono più produttive, raggiungono meglio gli obiettivi, ottengono migliori risultati e si sentono meno frustrate. In fin dei conti, questo è un aspetto di forte differenziazione tra le persone.

Volendo estendere il discorso agli apprendisti, è possibile constatare che proprio nell'adolescenza la distraibilità, ovvero il rischio di seguire altri impulsi d'azione, è molto forte. I formatori possono aiutare gli apprendisti ad acquisire strategie che li aiutino a proteggersi da tali «variabili di disturbo».



Diverse strategie utili a riguardo sono state proposte dallo psicologo Kuhl.

Strategie
<p><i>Controllo dell'attenzione</i></p> <p>Rivolgere l'attenzione in modo selettivo alle informazioni / ai fattori afferenti al compito intrapreso e rilevanti per il suo svolgimento.</p> <p>Esempio</p> <p>In qualità di apprendista tirocinante, Mario si occupa delle registrazioni per conto di un cliente. Mentre svolge questo compito, sullo schermo del computer vengono ripetutamente visualizzate notifiche di messaggi in arrivo. Mario le ignora perché non sono rilevanti per le registrazioni. Una possibile strategia per aiutare Mario a non distrarsi può consistere nel disattivare il segnale acustico associato alle notifiche dei messaggi in arrivo o aprire il programma di posta solo in determinati momenti.</p>
<p><i>Controllo della decodifica</i></p> <p>Se si ottengono nuove informazioni durante lo svolgimento di un compito, decifrare (decodificare) più approfonditamente quelle utili per portarlo a termine con successo.</p> <p>Esempi</p> <p>Mentre esegue le registrazioni, Mario si imbatte in un codice che non ha mai visto prima. Poiché il codice è rilevante per la registrazione, conduce ricerche in merito finché non comprende esattamente di cosa si tratta. Questa informazione è importante per l'esecuzione della registrazione.</p>
<p><i>Controllo delle emozioni</i></p> <p>Sviluppare e stimolare le emozioni utili per lo svolgimento del compito.</p> <p>Esempio</p> <p>Oggi Mario si è svegliato piuttosto di malumore. Prima di dedicarsi alle registrazioni tenta di ritrovare il sorriso pensando a situazioni professionali e private a cui associa un senso di soddisfazione e appagamento. Grazie a questa carica positiva gli risulterà più facile effettuare le registrazioni.</p>
<p><i>Controllo delle motivazioni</i></p> <p>Passare in rassegna gli effetti positivi attesi con un esito positivo del compito: orgoglio, riconoscimento, feedback positivi, assunzione di altri compiti in futuro ecc.</p> <p>Esempio</p> <p>Mario non ha ancora effettuato spesso le registrazioni, che peraltro non sono proprio un compito stimolante e interessante. Per esperienza sa però che, se lo porterà a termine con successo, proverà orgoglio, riceverà un feedback positivo dal formatore e/o dal responsabile del team e verrà quindi preso in considerazione per altri compiti. Durante il lavoro pensa volutamente a questi aspetti, che lo aiutano a mantenere o ritrovare la motivazione.</p>
<p><i>Controllo dell'ambiente</i></p>



Adottare misure preventive per proteggersi da potenziali tentazioni/elementi di distrazione indesiderati e creare un ambiente che faciliti il lavoro.

Esempio

Per effettuare le registrazioni Mario si è seduto da solo in una stanza separata in cui l'altezza delle finestre non consente di vedere l'esterno, ha lasciato il cellulare sulla scrivania e ha appeso alla porta il cartello «Non disturbare».

Oculatezza nell'elaborazione delle informazioni

Non assimilare e riflettere su un numero eccessivo di informazioni supplementari durante lo svolgimento del compito.

Esempio

Conclusa la prima parte delle registrazioni, Mario si accinge ad affrontare la seconda, che può svolgere in diversi modi. Dopo aver riflettuto brevemente su come procedere si mette subito al lavoro. Sarebbe meno utile se invece riflettesse a lungo sul metodo da seguire, esaminasse in dettaglio tutti i vantaggi e gli svantaggi, si interrogasse sui possibili commenti del responsabile del team, in tal modo, trascorrerebbe troppo tempo prima di poter iniziare (è importante trovare il giusto equilibrio tra pianificazione e avvio/prosecuzione dell'azione).

Conclusioni utili per i formatori e modi possibili di aiutare gli apprendisti

- Si dovrebbe avere consapevolezza della difficoltà di eseguire un compito senza divagare, senza rivolgere l'attenzione ad altro, senza essere disturbati (o senza lasciare che altri lo facciano). Questa è una sfida per chiunque, e soprattutto per gli adolescenti.
- Vi sono momenti, nell'esecuzione di attività/compiti, in cui la motivazione crolla. La motivazione è un'energia dinamica, può sparire rapidamente per poi tornare altrettanto rapidamente (a volte è sufficiente un qualsiasi evento in ambito professionale, privato, un alterco con un altro apprendista, un voto negativo preso alla scuola professionale, ecc.). In questo caso, alla motivazione subentra la volontà (volizione). Ora si **vuole** portare a termine questo compito e si **vuole** avere il massimo controllo possibile dell'azione (volendo fare un esempio dal mondo dello sport, basti pensare che un maratoneta nelle fasi di calo non è realmente motivato a continuare a correre. In quel momento non trae alcun piacere. Fa leva allora sulla sua «volontà» e persevera nella corsa, questo è un atto di volizione).
- I formatori possono affrontare con gli apprendisti il concetto di «controllo dell'azione», tuttavia sono gli stessi apprendisti a dover mettere in atto le strategie necessario.
 - Comprendere le strategie
 - Osservare se stessi in situazioni simili: cosa mi distrae dal mio lavoro? Perché? A cosa penso?



- Ricorrere all'autoistruzione/al monologo come metodi utili: quando l'apprendista si accorge di non poter controllare l'azione, gli è d'aiuto parlarne con se stesso: «Sto divagando», «Non voglio farlo», «Voglio portare a termine questo compito e non fare altro», «Qual è esattamente il mio obiettivo?», «Quali sono gli effetti positivi se porto a termine questo compito?», «Cosa devo fare, per riuscire a restare concentrato sul compito?» ecc.

Conclusioni:

Quando gli apprendisti riescono a intraprendere e portare a termine un compito senza cedere alla tentazione di divagare, svolgere altre attività, lasciarsi distrarre, raggiungono più velocemente i loro obiettivi, ottengono migliori risultati, diventano consapevoli della propria autoefficacia e provano orgoglio. La motivazione non è mai costante, è un'energia dinamica che può scomparire e tornare rapidamente. Per questo motivo assumono importanza i processi volitivi: «Ora voglio portare a termine il compito senza lasciarmi distrarre continuamente». Il concetto di controllo dell'azione fornisce a questo scopo indicazioni utili in termini di strategie, che consentono appunto di controllare l'azione. Queste strategie devono essere apprese ed esercitate. I formatori hanno la possibilità di aiutare gli apprendisti a farlo.



Cause di successo e fallimento (attribuzione della causa)

Nella maggior parte dei casi, eseguiamo un'azione e poi ne valutiamo il risultato, chiedendoci se ne siamo soddisfatti, riflettendo su come l'abbiamo conseguito, su quali fattori hanno concorso al risultato, su quali cause hanno influito sul medesimo, questo processo di ricerca e riconoscimento delle cause è noto anche come «**attribuzione**». Andiamo alla ricerca delle possibili cause soprattutto quando il risultato ottenuto non è quello sperato, dunque in caso di insuccesso o fallimento.

Prendiamo l'esempio dell'apprendista Tim. Ha stabilito, d'accordo con il suo superiore, di ottenere almeno una media del 4,5 nelle valutazioni aziendali interne. Purtroppo Tim non è riuscito nel suo intento e ha ricevuto a malapena un 4.

A fare la differenza, ora, è la valutazione che lo stesso Tim farà del proprio «fallimento» ovvero a quali **cause** imputerà o attribuirà l'esito delle valutazioni. Tim può procedere in quattro possibili modi.

Stile d'attribuzione 1

«La verità è che non sono all'altezza. Non riuscirò mai a portare a termine questi compiti. Resta il fatto che non riesco a concentrarmi a dovere»

Con questa impostazione, Tim attribuisce le cause dell'insuccesso a se stesso, quindi il fallimento è colpa sua. Questa attribuzione si definisce pertanto «**interna**». A ciò si aggiunge il fatto che Tim ritiene di avere scarse capacità, pensa di non riuscire a svolgere compiti simili neppure più avanti; quindi, non si tratta soltanto di una situazione limitata al presente, ma riguarda anche il futuro. Questo aspetto dell'attribuzione è dunque definito «**stabile**».

Stile d'attribuzione 2

«Non ce l'ho fatta perché mi sono impegnato troppo poco. È tutta colpa mia. La prossima volta mi darò più da fare e avrò sicuramente successo»

Come nel primo caso (stile di attribuzione 1), Tim individua in sé le cause dell'insuccesso, l'attribuzione è anche in questo caso interna. A differenza del primo esempio, però, Tim non attribuisce il fallimento alle proprie (in)capacità bensì al fatto che non si è impegnato a sufficienza. Poiché il fallimento è circoscritto alla situazione specifica e Tim ritiene di poter fare meglio la prossima volta, questo aspetto dell'attribuzione si definisce «**variabile**».



Stile d'attribuzione 3

«I compiti erano troppo difficili e, soprattutto, non ci siamo mai esercitati. In ogni caso, la nostra formatrice non sa affatto spiegare le questioni complesse»

Tim non individua in se stesso (internamente) le cause del fallimento bensì le attribuisce al contesto esterno. La colpa è della formatrice che non sa spiegare e dei compiti che sono troppo difficili (difficoltà del compito), impossibili per chiunque. Questa prospettiva indica un'attribuzione «esterna». Poiché Tim ritiene che il tipo di compito non cambierà, la formatrice neppure, e che la situazione resterà tale anche in valutazioni future, anche in questo caso l'attribuzione è stabile.

Stile d'attribuzione 4

«Con tutto quel frastuono proveniente dal cantiere là fuori e la calura già estiva non ci si può concentrare bene»

Anche in questo esempio Tim attribuisce le cause all'ambiente (attribuzione esterna) e non alla sua persona (attribuzione interna). Inoltre le considera limitate a questa volta in particolare, mentre la prossima volta le condizioni quadro saranno differenti (casualità). In questo caso, pertanto, la causa è «variabile».

Nella tabella seguente vengono esemplificati gli stili d'attribuzione sopra descritti:

Stabilità	Origine	
	interna	esterna
stabile	capacità	difficoltà del compito
variabile	sforzo	casualità

Tali attribuzioni esercitano un influsso sulla motivazione, modificando le aspettative e i valori di obiettivi futuri. Il modo in cui Tim affronterà i compiti futuri dipende dall'origine che attribuisce alle cause del suo fallimento.



Attribuzione	Effetti sul comportamento futuro di Tim dopo gli insuccessi
Interna, stabile <i>«Non sono e non sarò mai in grado di svolgere questo tipo di compito»</i>	La motivazione di Tim crolla. Quando in futuro si tratterà di definire degli obiettivi, sarà più prudente e si porrà traguardi meno ambiziosi. Rivede al ribasso le sue aspettative circa le sue prestazioni. Tim potrebbe essere piuttosto stressato e insoddisfatto, la sua autostima cala, la sua immagine di sé è a rischio. Potrebbe reagire con irritazione nei confronti degli altri.
Interna, variabile <i>«Non mi sono impegnato a sufficienza, posso fare di meglio»</i>	Tim mantiene i suoi obiettivi, non li rivede al ribasso. Dediccherà più energie alla preparazione dell'esame e alla situazione d'esame, intensificando i suoi sforzi. L'ambizione lo sprona, diventa combattivo.
Esterna, stabile <i>«I compiti sono troppo difficili»</i>	Tim prova una certa rassegnazione, si sente alla mercé della situazione, vede poche possibilità di esercitare un influsso. Non imparerà di più né si impegnerà maggiormente. Emerge risentimento nei confronti del contesto (formatrice). Cercherà di superare il più possibile indenne questo periodo. Il suo impegno nei confronti di altri compiti che gli vengono assegnati in azienda potrebbe scemare come pure la sua disponibilità a collaborare.
Esterna, variabile <i>«È stata pura coincidenza se non ce l'ho fatta»</i>	Tim mantiene i suoi obiettivi. Continuerà a lavorare con la stessa energia mostrata ultimamente. Non può intervenire in alcun modo sul contesto, che è soggetto alla casualità. Tim spera che la prossima volta il caso sarà dalla sua parte e allora riuscirà a ottenere l'obiettivo sperato.

Le possibili attribuzioni descritte, unitamente agli effetti sul comportamento futuro, valgono in caso d'insuccesso, Tim non ha ottenuto la media desiderata.

Come già accennato inizialmente, mentre tendiamo a ricercare le cause di un insuccesso, siamo meno interessati ad analizzare i fattori che hanno contribuito a un nostro successo. Numerose ricerche hanno però indagato la modalità di attribuzione delle cause sia in caso di successo che in caso di fallimento («Secondo lei, a cosa deve il suo successo/insuccesso?»).

Queste ricerche evidenziano interessanti **modelli di attribuzione**.

In caso di **successo**, la maggior parte delle persone tende a un'attribuzione «interna, stabile»: il successo è un merito personale, si è in gamba, si possiedono buone capacità, si sa il fatto proprio, si è fieri di sé, autostima e immagine di sé ne escono rafforzate.



In caso di **fallimento**, lo stile di attribuzione cambia e prevale un'attribuzione «esterna, variabile»: il fallimento è dovuto a fattori ambientali (non alla persona), inoltre si è trattato di un'unica volta, la prossima volta sarà tutta un'altra storia, è stata sfortuna o semplice coincidenza, l'autostima e l'immagine di sé non sono minacciate, non ci si mette sotto una lente critica.

I modelli non sono un approccio fondamentalmente scorretto. Anzi, sono molto utili per sostenere e proteggere l'autostima! E ciò ha ricadute positive in vista di compiti futuri e per la motivazione e le prestazioni. Ma in caso di insuccesso è particolarmente importante discutere con gli apprendisti di quelle che essi stessi considerano le cause del loro fallimento, per poter intervenire in modo adeguato.

Finora abbiamo analizzato soprattutto le attribuzioni della causa in riferimento **al proprio comportamento/ai risultati personali**. Naturalmente queste attribuzioni possono essere usate anche nella valutazione del **comportamento di altre persone** e nella ricerca delle relative cause. Ed proprio questo aspetto ad essere centrale per i formatori e il loro comportamento nei confronti degli apprendisti.

Aspetti cui i formatori possono prestare attenzione nell'attribuzione delle cause alla base dei comportamenti degli apprendisti

Ritorniamo all'esempio di Tim. La sua formatrice gli ha posto come obiettivo un «voto medio di 4,5», che Tim ha accettato ma non è riuscito a ottenere.

Il comportamento della formatrice nei confronti di Tim varierà in funzione di quelle che considera essere le cause di questo insuccesso.

Attribuzione	Effetti sul comportamento del formatore nei confronti di Tim (in caso di fallimento)
Interna, stabile <i>«Non è e non sarà mai in grado di svolgere questo tipo di compito».</i>	La formatrice fornirà a Tim maggiore sostegno in futuro oppure gli assegnerà compiti più facili. →Attribuire l'insuccesso alle capacità dell'apprendista accresce la motivazione, se si ritiene di poter migliorare queste capacità (sono possibili l'apprendimento e lo sviluppo)! →L'atteggiamento «non imparerà mai niente» abbatte la motivazione dell'apprendista e minaccia la sua autostima.
Interna, variabile	La formatrice affiancherà più da vicino Tim nel tentativo di motivarlo (proponendogli compiti più coinvolgenti, gratificandolo, ecc.).



<i>«Non si è impegnato abbastanza, può fare di meglio, è pigro».</i>	→Se invece Tim si è impegnato enormemente, questa attribuzione della causa può essere assolutamente demotivante. →Spiegare l'insuccesso con uno scarso impegno può accrescere la motivazione solo se non è già ai massimi livelli!
Esterna, stabile <i>«Tim non ha raggiunto l'obiettivo perché i compiti erano difficili».</i>	La formatrice non critica Tim ma in futuro dovrà assegnargli compiti più facili.
Esterna, variabile <i>«È stata pura coincidenza, solo questione di sfortuna».</i>	In questo caso la formatrice non cambierà nulla.

Anche a riguardo le ricerche condotte evidenziano alcuni punti interessanti. Ad esempio, è emersa la tendenza a ricercare nell'ambiente i motivi del successo di un'altra persona (attribuzione esterna): ha solo avuto fortuna e/o è stato aiutato dalle circostanze. In caso di insuccesso la causa viene ricercata nella persona (attribuzione interna): è semplicemente incapace o dovrebbe impegnarsi di più! Questa tendenza si riscontra anche nel modo di rapportarsi con gli apprendisti ovvero nella ricerca delle cause del loro comportamento. Si tratta dunque di valutare esattamente i motivi alla base di un risultato.

In linea generale è possibile affermare che le attribuzioni delle cause sono soggettive e non sempre corrispondono alla realtà. Spesso i formatori devono valutare il comportamento degli apprendisti sulla base di informazioni insufficienti. In questo caso si corre il rischio di sbagliare attribuzione. Se i formatori intervengono sulla scorta di un'«errata attribuzione delle cause», potrebbero suscitare negli apprendisti effetti assolutamente indesiderati: frustrazione, rischio di minare l'autostima e l'immagine di sé, demotivazione, irritazione, ritiro, calo del rendimento, ecc. Un ruolo importante in questo caso è svolto anche dai **pregiudizi**. Se, ad esempio, si hanno scontri frequenti con un apprendista per motivi legati alla disciplina (arriva in ritardo, non rispetta il codice di abbigliamento, ecc.) e per di più non risulta particolarmente simpatico, si tenderà ad attribuire il successo di questo apprendista a fattori piuttosto esterni anziché interni («ma è stato solo un colpo di fortuna/l'altro apprendista gli ha dato una buona mano» vs. «ha svolto bene il compito/è in grado di farlo/in questo caso ha lavorato velocemente...»).

È dunque importante riflettere a fondo sul proprio schema di attribuzione delle cause in relazione agli apprendisti, evitare giudizi affrettati ed eventualmente raccogliere maggiori informazioni. Solo così si può assumere un comportamento adeguato nei confronti degli apprendisti (link [Complessità della conduzione](#)).



Conclusioni:

È compito dei formatori osservare il comportamento degli apprendisti e i risultati ottenuti sul lavoro, ricercandone le cause. A seconda dei motivi che si ritiene alla base del comportamento/dei risultati degli apprendisti, si hanno comportamenti diversi nei loro confronti. Questa attribuzione delle cause non interviene soltanto nell'osservazione di terzi (ovvero degli apprendisti) ma anche nell'autovalutazione degli stessi apprendisti in quanto anch'essi ricercano i motivi alla base dei loro successi o insuccessi.

È dunque opportuno procedere con prudenza all'attribuzione delle cause: ciò vale sia per gli apprendisti che valutano il proprio comportamento che per i formatori che valutano il comportamento degli apprendisti.

La situazione diventa delicata quando si ipotizzano cause «errate» (avendo una prospettiva soggettiva, è raro poter avere accesso a tutte le informazioni rilevanti). Le nostre reazioni si basano su queste valutazioni e producono negli apprendisti effetti non voluti: frustrazione, rischio di minare l'autostima e l'immagine di sé, demotivazione, irritazione, ritiro, calo del rendimento, ecc.



Bibliografia

- Nerdinger, F.W. (2003). Motivation von Mitarbeitern. Göttingen: Hogrefe
- Nerdinger, F.W. (1995). Motivation und Handeln in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer
- Weiner, B. (1994). Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kuhl, J. (1983). Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio: Springer
- Hackman, J. R. & Oldham G. R. (1980). Work redesign. Reading, Mass.: Addison-Wesley.