

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
FACOLTA' DI PSICOLOGIA

TESI DI LAUREA

LA TEORIA SOCIALE COGNITIVA
E IL CONCETTO DI EMPOWERMENT

Relatore : Chiar.mo Prof. DORA CAPOZZA

Laureanda: FABIA ISELLA POLO

Matricola 332779

ANNO ACCADEMICO 1999-2000

INDICE

Introduzione

Capitolo 1 : Il costrutto dell'empowerment, origini, sviluppi e approcci

- 1.1 – Significati del termine empowerment
- 1.2 – Origini del costrutto dell'empowerment
- 1.3 – L'empowerment nei contesti organizzativi
- 1.4 – Empowerment e potere
- 1.5 – Livelli di analisi dell'empowerment
 - 1.5.1 – Livello di analisi individuale:
approccio di self-empowerment
 - 1.5.2 – Livello di analisi organizzativo:
approccio psico-socio-politico
- 1.6 – Conclusioni

Capitolo 2 : La teoria sociale cognitiva

- 2.1 – La teoria sociale cognitiva: causalità reciproca triadica
- 2.2 – L'azione umana e le sue forme
- 2.3 – Lo sviluppo di conoscenze e competenze
- 2.4 – Regolazione di motivazione e azione

Capitolo 3 : Le credenze di autoefficacia

- 3.1 – Le credenze di autoefficacia: il fondamento dell'azione
 - 3.1.1 – Scopi: proprietà e funzioni
 - 3.1.2 – Autoefficacia percepita e attribuzioni causali

- 3.1.3 – Funzione regolatrice degli stati affettivi dell'autoefficacia
- 3.1.4 – Dimensioni delle credenze di efficacia e generalizzazione dell'autoefficacia
- 3.2 – Fonti delle credenze di autoefficacia e implicazioni
- 3.3 – Efficacia percepita nell'azione collettiva
- 3.4 – Sviluppo ed espressione dell'autoefficacia professionale
 - 3.4.1 - Sviluppo professionale e progressione di carriera
 - 3.4.2 - Apprendimento dei ruoli professionali
 - 3.4.3 – Donne e autoefficacia professionale
- 3.5 – Efficacia professionale collettiva
- 3.6 – Conclusioni

Capitolo 4 : I concetti di empowerment e autoefficacia a confronto

- 4.1 – Una prima proposta di causalità
- 4.2 – Altri lavori che hanno accostato i due concetti di empowerment e autoefficacia
- 4.3 – La teoria dell'empowerment psicologico di Zimmerman

Conclusioni

Bibliografia

INTRODUZIONE

Il presente lavoro intende analizzare il concetto di **empowerment** – esprimibile con le espressioni “sviluppo e aumento delle capacità”, “acquisizione di potere e responsabilità”, “partecipazione e coinvolgimento” - nell’ipotesi che la teoria sociale cognitiva possa dare un importante aiuto alla comprensione dei meccanismi che lo determinano.

Il primo passo è stato quello di esaminare gli approcci che hanno analizzato il concetto di empowerment assumendo l’individuo quale oggetto di analisi. Nel primo capitolo sono esposti i principali orientamenti e le loro proposte di intervento di empowerment, sottolineando le matrici teoriche da cui traggono spunto.

Nei due capitoli successivi è stata esaminata la teoria sociale cognitiva di Bandura, approfondendo il concetto centrale, quello di autoefficacia, allo scopo di rilevarne le determinanti e i processi in cui è coinvolto. Nell’ambito di questa ricerca sono stati ritrovati molti spunti che facevano intuire l’influenza che le credenze di autoefficacia hanno sul processo dell’empowerment.

Nel quarto capitolo sono stati considerati i lavori più recenti in cui sono stati utilizzati entrambi i concetti di **empowerment** e **self-efficacy** per verificare quali relazioni avessero riscontrato tra i due costrutti i diversi autori e se erano state avanzate ipotesi circa una connessione diversa dall’inclusione dell’autoefficacia nel costrutto dell’empowerment.

In questo lavoro ci si è posto l’obiettivo di fornire una spiegazione più approfondita ed esaustiva del processo di empowerment, utilizzando, appunto, l’autoefficacia quale costrutto fondamentale non solo per spiegare il sentimento di empowerment, ma tutta l’azione umana.

Sono stati sottolineati i risultati di diverse ricerche svolte nell'ambito della teoria sociale cognitiva, i quali offrono interessanti spiegazioni relative al funzionamento umano, per suggerire nuovi spunti che potrebbero rendere più efficaci gli interventi formativi, soprattutto in ambito lavorativo.

CAPITOLO 1 – IL COSTRUTTO DELL’EMPOWERMENT

ORIGINI, SVILUPPI E APPROCCI

Cap. 1.1 Significati del termine empowerment

Il termine *empowerment* è stato utilizzato in molti lavori, sia di matrice organizzativa sia di impronta più strettamente psicologica, attribuendogli, di volta in volta, significati diversi e non univoci, tra cui: potenziamento - inteso come sviluppo e aumento delle capacità - trasferimento e acquisizione di potere attraverso la condivisione o la delega, apertura a nuovi mondi possibili e a realtà ancora da esplorare e responsabilizzazione.

La società globale e postindustriale in cui viviamo ci chiede un coinvolgimento di tipo nuovo, una responsabilità individuale e collettiva, nella constatazione che “il centro della creatività – polo strategico dell’agire sull’ambiente e sul futuro – non è il lavoro materiale bensì un lavoro divenuto inventivo e che non ha più come oggetto principale la produzione di utensili bensì quello dell’innovazione sulle idee e sull’informazione” (Hegedus, 1993, p.39). Come suggerisce Piccardo, “se l’oggetto del lavoro diventerà vieppiù l’invenzione e la realizzazione di futuri possibili” e “la *manodopera* diverrà vieppiù la *mentedopera*” (1995, p.5), questo ci incoraggia, in un certo senso, a vivere nel presente sognando ad occhi aperti, per trovare nella scoperta, nella creatività e nell’immaginazione le nuove forme che daremo al nostro futuro.

I lavori più recenti che hanno investigato il costrutto dell’empowerment e l’uso che ne è stato fatto negli ambiti organizzativi hanno messo, a ragione, in discussione la sua validità universale. Ciò che va riconosciuto è l’importante contributo che l’empowerment ha dato ad una teoria della motivazione professionale ormai antiquata e priva di nuovi stimoli, come vedremo in seguito.

Cap. 1.2 Origini del costrutto dell'empowerment

Il costrutto dell'empowerment – aumento di capacità, sviluppo di potenzialità, acquisizione di potere e controllo – è iniziato a comparire in alcuni ambiti già dalla fine degli anni Sessanta, assumendo connotati specifici:

- nella letteratura politica, più precisamente all'interno del movimento dei diritti civili e nella teoria della democrazia (Clegg, 1960), nei movimenti di liberazione delle donne e delle minoranze, nelle associazioni di volontariato e nello sviluppo del terzo mondo. In quest'area il concetto di empowerment si riferisce al processo attraverso cui le categorie sociali più deboli, svantaggiate ed emarginate sono aiutate ad emanciparsi e ad assumersi le proprie responsabilità; l'empowerment, in questo significato, consiste nell'aiutare le persone ad acquisire e sviluppare le capacità che consentiranno loro di accedere ad opportunità prima precluse;
- nella letteratura pedagogica degli adulti, in cui viene sottolineata l'importanza e la necessità, ora indiscussa, per l'individuo dell'apprendimento continuo, che viene considerato un processo che dura per tutta la vita. In quest'area l'obiettivo è di limitare il ruolo del docente promuovendo, nelle situazioni di apprendimento, una dinamica relazionale; l'individuo viene sollecitato ad acquisire una autonomia che lo porta a scegliersi la sua strada (Knowles, 1975). In quest'ambito l'attenzione viene posta sulla rilevanza dei contenuti che vengono trasmessi nella relazione, sul clima che, per promuovere un apprendimento stabile, deve essere supportivo e non valutativo, sul coinvolgimento attivo dell'individuo rispettandone, al contempo, le sue caratteristiche distintive e i ritmi di apprendimento;
- nella letteratura di psicologia di comunità, in cui l'empowerment è considerato addirittura l'obiettivo principale, anche se viene definito dai vari autori in

modi diversi: accesso e controllo delle risorse chiave (Hasenfeld & Chesler, 1989, Katz, 1984), processo attraverso il quale gli individui ottengono, grazie alla partecipazione attiva nella loro comunità, influenza sulle decisioni che riguardano la loro vita (Zimmerman & Rappaport, 1988); controllo percepito, influenza personale, padronanza della propria vita, *learned hopefullness* (fiducia in sé appresa) (Zimmerman, 1990a) in contrapposizione alla situazione di *learned helplessness* (impotenza, passività, depressione appresa);

□ nella letteratura medica e psicoterapeutica, in cui l'obiettivo è ridurre la dipendenza dal medico e garantire una certa rapidità dell'intervento riabilitativo. In quest'area troviamo un esplicito riferimento alle teorie della *learned helplessness* e della *self-efficacy*. La prima teoria (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Maier & Seligman, 1976) definisce la *learned helplessness* la condizione caratterizzata da sentimenti di abbandono, di sfiducia e sconforto che gli individui vivono, ritenendo esclusivamente esterno il *locus of control* (Rotter, 1966, 1975). In questa posizione, utilizzando come riferimento la teoria attribuzionale di Heider (1958), gli individui reputano gli eventi incontrollabili, pensano di non aver alcuna influenza o controllo su essi e vivono esprimendo atteggiamenti di passività e apatia, in una condizione opposta rispetto a ciò che promuove l'empowerment. La teoria della *self-efficacy*, invece, si riferisce al processo terapeutico messo a punto dagli psicologi cognitivo-comportamentali allo scopo di aiutare gli individui ad uscire dalla condizione di helplessness, promuovendo l'acquisizione di una maggiore fiducia nelle proprie possibilità e capacità.

Cap. 1.3 L'empowerment nei contesti organizzativi

Il termine **empowerment** appare nei contesti organizzativi alla fine degli anni Settanta con la sociologa americana Kanter (1977), la quale volge la sua attenzione a quelle persone, soprattutto donne e che lei definisce *powerlessness*, che operano all'interno delle organizzazioni senza avere alcuna possibilità di influenza; i suoi sforzi sono rivolti affinché questi individui riescano, grazie ad interventi che modificano anche la struttura organizzativa, a sviluppare le loro potenzialità e capacità e ad avere un certo controllo sul loro ambiente; renderle, in una parola, *empowered*.

Agli inizi degli anni Ottanta il termine assume una connotazione più legata al concetto di potere; *empowered* è il dipendente dell'impresa "eccellente", il quale è dotato dei poteri necessari per assumere il ruolo di "ambasciatore vivente" dell'organizzazione che rappresenta (Peters & Waterman, 1982); probabilmente è stato proprio questo approccio (o, piuttosto, come è stato interpretato negli obiettivi economici di quegli anni) a far nascere le maggiori critiche verso l'empowerment; infatti, nella richiesta rivolta ai dipendenti di identificarsi con il sistema di valori dell'organizzazione è facile cogliere un aspetto di manipolazione che ha ben poco in comune con il fine più elevato dell'empowerment, cioè con l'emancipazione dell'individuo.

Da allora il termine **empowerment** diventa sempre più popolare, divenendo una *buzz-word* (Burdett, 1991), un concetto "ombrello" che è in grado di adattarsi alle più disparate occasioni, sostituendosi, di volta in volta, a termini quali delega, potere, autorità, controllo o, ancora, partecipazione, decentramento, coinvolgimento, responsabilizzazione, motivazione o fiducia, rispetto, autonomia e libera iniziativa o, infine, aumento e sviluppo di capacità e abilità, potenziamento.

I precursori dell'approccio di empowerment organizzativo possono essere identificati:

- nei teorici dei sistemi sociotecnici che operavano negli anni Cinquanta e Sessanta al Tavistock Institute di Londra (Trist, 1981) - i quali consideravano l'organizzazione un'interazione dinamica di aspetti tecnici e sociali;
- nell'orientamento dell'Organization Development - OD - sistematizzato all'interno del National Training Laboratories Institute (NTL Institute, 1968; Rogers, 1983) - il quale focalizza la sua attenzione sia sulla salute dell'organizzazione sia sul benessere e lo sviluppo dell'individuo;
- nella teoria Z di Ouchi (1981) - la quale promuove relazioni interpersonali significative basate sulla fiducia, sull'onestà e sulla libertà di espressione;
- nella teoria dell'azione di Argyris e Schon (1978) - anch'essa ispirata ad una visione umanistica dell'organizzazione;
- nei sostenitori della Qualità Totale, del processo di re-engineering e della *learning organization*, per gli aspetti di autonomia e discrezionalità che questi promuovono.

L'aspetto che oggi è riconosciuto fondamentale da tutti gli studiosi dell'organizzazione, allo scopo di gestire efficientemente la complessità sociale ed economica, è la irrinunciabile necessità di dare effettivamente uno spazio maggiore agli individui, consentendo loro di sviluppare le potenzialità e gli interessi personali e di esercitare una reale influenza sulle decisioni che li riguardano. Ma questo obiettivo è realizzabile solo cambiando il modo di concepire l'impresa e tutti gli elementi che la costituiscono: l'immagine del dipendente, le relazioni di lavoro che si instaurano al suo interno, il modello di leadership e, soprattutto, la gestione del potere, come approfondiremo nel prossimo paragrafo.

Nei sostenitori dell'empowerment riecheggia il modello di una reale partecipazione democratica degli individui alla vita dell'impresa, nell'assoluta convinzione che per ottenere un'elevata produttività sia indispensabile un elevato coinvolgimento degli attori impegnati nelle diverse fasi del processo produttivo e che la carta vincente delle organizzazioni in grado di sostenere efficacemente vantaggi competitivi durevoli sia la condivisione non solo delle conoscenze e delle informazioni ma, soprattutto, del potere e del profitto.

L'azienda che persegue i valori dell'empowerment offre ai suoi dipendenti un'esperienza che è, prima di tutto, occasione di crescita, non solo in termini professionali e di carriera. La crescita è ravvisabile soprattutto nelle opportunità che vengono offerte agli individui per sviluppare ed esprimere le potenzialità che sono racchiuse in loro.

I **concetti organizzativi** legati all'empowerment sono così riassumibili:

- **visione** degli obiettivi che l'organizzazione persegue;
- **comunicazione interna** libera e aperta per condividere le informazioni e le strategie;
- **dialogo** tra gli attori coinvolti e **sostegno** reciproco in caso di difficoltà;
- **apertura alla critica e alla discussione** per risolvere i conflitti;
- **partnership** quale modalità di relazione privilegiata;
- **delega** e **decentramento** delle responsabilità e dei poteri;
- **accesso e controllo delle risorse** da parte dei membri.

D'altra parte, gli attori coinvolti in un'organizzazione di questo tipo devono essersi lasciati alle spalle la concezione classica di dipendente per adottarne una di tipo nuovo, quella del **dipendente empowered**, che risulta:

- **disposto ad accettare il potere** per dare vita a nuove **iniziative**;
- **entusiasta** del ruolo che occupa e teso a migliorare le sue prestazioni;

- **partner partecipe** del gruppo a cui appartiene;
- **rispettoso della vita umana**, propria e altrui;
- **capace di rischiare** da autentico imprenditore di sé stesso;
- **presente psicologicamente e intellettualmente** in modo integrato;
- **autentica risorsa** da valorizzare, nel rispetto della sua identità;
- **desideroso di partecipare in modo attivo** alla vita organizzativa;
- **capace di autocontrollo e di responsabilità personale**, maturo nei suoi atteggiamenti e nei suoi comportamenti;
- **vitale e creativo.**

In queste caratteristiche scorgiamo l'immagine di individui che amano il proprio lavoro, che sanno di poter cogliere le occasioni che esso offre per sviluppare al meglio le loro potenzialità, individui che affrontano i loro compiti con ottimismo e con l'assoluta fiducia nel sostegno che l'ambiente professionale darà loro in caso di difficoltà; sono persone che hanno un'elevata autostima e che percepiscono le sfide che incontrano come opportunità per esercitare il controllo sul proprio destino e su quello dell'organizzazione a cui appartengono.

Una cultura e un clima organizzativo di questo tipo non si ottengono limitandosi ad incoraggiare l'adozione di nuove modalità di comportamento; al contrario occorre intervenire in maniera profonda sulle regole che vengono adottate e su cui ci deve essere consenso, sui significati che vengono attribuiti al potere e al controllo e sul sistema di valori che viene promosso entro l'organizzazione e che plasma gli individui che ne fanno parte.

Cap. 1.4 Empowerment e potere

E' opportuno, a questo punto, analizzare il rapporto che il concetto di empowerment ha con il potere, parola chiave contenuta nel termine. Rosabeth Moss Kanter (1977, p.258) sostiene che "il problema del potere è cruciale al fine di un comportamento efficace degli individui nelle aziende..." in quanto "... i soggetti che ne sono privi sono costretti ad una situazione di impotenza". In questa asserzione è implicita un'immagine del potere molto comune: il potere come "cosa" che si possiede o di cui si è sprovvisti, un bene che si può acquisire, misurare con appositi indici, condividere con altre persone o, piuttosto, gestire in maniera esclusiva e, infine, perdere. Questa è la concezione del potere che ha caratterizzato l'intera storia organizzativa e tutte le rivoluzioni che essa ha attraversato. Si tratta di un potere che rimanda, inevitabilmente, alla disparità tra le posizioni occupate, alla manipolazione degli individui, ai trattamenti caratterizzati da ingiustizia e all'avidità di chi il potere lo detiene.

Nei lavori che si occupano di empowerment e che specificano il concetto di potere, esso si rivela ambiguo, alla stessa stregua della definizione che viene data al concetto di empowerment, oppure viene espresso utilizzando termini normativi e positivisti, carichi di ingenuo ottimismo. Questi studi, per ottenere un funzionamento organizzativo ottimale, prescrivono il trasferimento del potere dall'alto verso il basso, lungo i livelli della scala gerarchica, oppure la sua completa abolizione come ha proposto l'organizzazione snella, la quale riduce ad un unico livello la piramide organizzativa; in tutti questi lavori, comunque, l'empowerment assume il significato di condivisione del potere oppure quello di trasferimento del potere ai subalterni, i quali possono, così, sperimentare un sentimento di padronanza e di controllo sul proprio lavoro. In tutti i casi il potere continua ad essere visto come qualcosa di unilaterale e unidirezionale.

Sono indubbiamente più rari i lavori che considerano l'aspetto democratico del potere (Bacharach & Lawler, 1980) e che lo definiscono in termini relazionali. Il potere infatti è sempre un'esperienza interpersonale, la quale appartiene alla vita sociale di ogni essere umano e contraddistingue tutti gli aspetti della sua esistenza, non solo lavorativi. In questa prospettiva viene riconosciuta la funzione creativa del potere poiché esso contribuisce a costruire la realtà in cui viviamo; il potere è di chi lo esercita "all'interno di una relazione reciproca, anche se certamente non simmetrica, dove si giocano i diversi gradi di libertà degli individui: nessuno è totalmente libero, nessuno è totalmente determinato, la dipendenza è in qualche misura reciproca" (Piccardo, 1995, p.39).

Il potere viene riconosciuto come capacità di agire (Friedberg, 1993) e si esprime nella possibilità di mettere in atto i corsi di azione richiesti per raggiungere gli obiettivi di sviluppo personale e collettivo stabiliti e nella capacità di ottenere le risorse necessarie a costruire quei sistemi sociali in cui si è fortemente impegnati. Questa posizione è sostenuta da Torbert (1991), il quale riconosce nelle organizzazioni la presenza di una attività politica a cui è attribuibile un indiscusso connotato negativo – in quanto mira a manipolare gli altri, ad utilizzare le informazioni secondo il proprio interesse e a gestire le relazioni in maniera calcolata e opportunistica – ma ne individua una seconda, anch'essa politica, in cui il potere è qualcosa di positivo, caratterizzato da aspetti intersoggettivi e di interazione. Questo tipo di potere si pone l'obiettivo di far acquisire agli attori organizzativi il maggior livello possibile di conoscenze utili per il lavoro, di aiutarli ad essere l'autorità di sé stessi affinché incoraggino l'espressività propria e altrui e siano in grado di ammettere i propri errori e di assumersi le proprie responsabilità. Torbert propone la faccia "buona" del potere, quella che promuove l'apprendimento proveniente dalle esperienze preservando l'integrità dei soggetti coinvolti, quella a somma maggiore di zero; si tratta di un

potere che non è un bene “finito”, il quale può essere assegnato o tolto e che limita la libertà degli individui ma di un potere che si rigenera e moltiplica, che crea nuove possibilità di sviluppo e di espressività individuale; un potere che è risorsa, che cerca l'accordo e la cooperazione senza, comunque, negare le conflittualità promuovendo una pace, spesso apparente, a tutti i costi.

In questo senso l'empowerment è una funzione fondamentale dell'organizzazione che promuove il *potere dell'equilibrio*, il potere che sostiene l'apprendimento continuo e il coinvolgimento dei suoi membri e che favorisce l'instaurarsi di relazioni basate sulla lealtà, sulla fiducia e sullo scambio di informazioni.

L'empowerment che nasce da questa qualità di potere, che Torbert definisce *trasformativo*, è innanzitutto capacità di cogliere, nel contesto storico presente, i cambiamenti di valori che si stanno verificando e che caratterizzeranno il futuro; quindi, una volta individuati e rimossi gli ostacoli che impediscono lo sviluppo nella direzione che i valori emergenti indicano, gli individui e l'organizzazione vengono guidati nel cammino intrapreso, arrivando al paradosso di dover forzare le persone a percorrerlo perché possano raggiungere una vera autonomia. Il potere dell'equilibrio è *empowering* in quanto promuove lo sviluppo delle potenzialità espressive e cognitive degli individui, sostiene le loro iniziative e favorisce l'instaurarsi di relazioni basate sul rispetto e il sostegno reciproco.

Piccardo (1995) attribuisce a questo potere caratteristiche di giustizia e bellezza, in quanto è un gioco non competitivo e a somma positiva, un potere che solo individui emotivamente equilibrati e saggi possono esercitare. E' un potere che, attribuendo all'altro la dignità che merita e sostenendo le sue potenzialità, viene riconosciuto e legittimato spontaneamente. E' un potere, infine, che

riconosce i suoi limiti in quanto lo sviluppo e la crescita di ogni individuo non seguono un modello prestabilito e imposto.

E' perfettamente legittima, in questo senso, la definizione che avanza Piccardo, secondo cui *“l’empowerment è un processo di utilizzo totale delle potenzialità insite nella dinamica degli scambi intersoggettivi degli attori organizzativi a tutti i livelli”* (1995, p.47).

L’empowerment, a questo punto, non deve più essere identificato con l’apprendimento e neppure con l’attività di formazione (la quale è senza dubbio importante per le nuove conoscenze e abilità che trasmette e che si traducono in sviluppo di competenze). L’empowerment, al contrario, si realizza entro i sistemi organizzativi e nei contesti formativi grazie alle modalità con cui si sviluppano ed evolvono quotidianamente le relazioni interpersonali.

L’empowerment non è un nuovo ingrediente, un integratore che è possibile aggiungere agli altri elementi che compongono il sistema organizzativo, come molti guru del management hanno suggerito; l’empowerment presuppone, invece, l’adesione profonda ad un modello di valori che ne condivide gli assunti, spesso radicalmente diverso dal sistema di valori che regola l’organizzazione.

Cap. 1.5 Livelli di analisi dell'empowerment

L'empowerment è un concetto multidimensionale (Zimmerman & Rappaport, 1988) in cui è possibile distinguere tre diversi livelli di analisi:

un 1^o livello **individuale**,

un 2^o livello **organizzativo**,

un 3^o livello **sociale** o **di comunità**.

A livello di analisi **individuale** il tema dell'empowerment viene affrontato servendosi di un approccio denominato *empowerment psicologico* o *self-empowerment*. In questo ambito, come vedremo nel Par.1.5.1, l'empowerment si pone come obiettivi il potenziamento dell'individuo, l'aumento e lo sviluppo delle sue capacità.

All'interno del livello **organizzativo** è possibile distinguere due proposte: un approccio *socio-organizzativo* – che non approfondiremo in questa sede in quanto assume come nucleo centrale il rapporto individuo-organizzazione; seguendo la proposta avanzata dalla teoria dei sistemi sociotecnici questo approccio propone un intervento che opera contemporaneamente sui due livelli, individuale e organizzativo, un approccio *psico-socio-politico* – il quale si pone come obiettivo principale il recupero dell'individuo dallo stato di powerlessness e dall'emarginazione, condizioni di partenza da cui hanno origine, come vedremo nel Par.1.5.2, gli interventi di empowerment che propone.

Cap.1.5.1 Livello di analisi individuale – approccio di self-empowerment

A questo primo livello l'approccio di **self-empowerment** o **empowerment psicologico** persegue lo sviluppo delle potenzialità individuali; ritroviamo le origini di questo orientamento nei “training-group” (T-Group) e nella proposta avanzata da Kurt Lewin alla fine degli anni Quaranta con il Centre for Group Dynamics del MIT – Massachusetts Institute of Technology.

Questo approccio ha come obiettivo principale lo sviluppo dell'individuo, su cui investe tutte le sue attenzioni ed energie nell'assoluta certezza che, una volta sviluppate al meglio le sue potenzialità - in altre parole, una volta che l'individuo è *empowered* – egli potrà contribuire più efficacemente a realizzare le condizioni organizzative indispensabili per promuovere i comportamenti che consentono di affrontare in maniera eccellente l'attuale complessità. Secondo tale orientamento solo in questo modo è possibile osservare negli individui quei comportamenti - caratterizzati da collaborazione, fiducia e sostegno reciproco, in cui le informazioni vengono liberamente trasmesse e condivise, contraddistinti dalla capacità di reggere il conflitto in un rapporto di autentica partnership e dall'assunzione di responsabilità - che esprimono il modello di valori promosso dall'empowerment e che gli individui hanno fatto proprio.

Spesso, sostiene Mayer (1991, p.28), “la maggior parte degli individui non sono in grado di sostenere l'impegno necessario per stabilire e mantenere un gruppo efficace... perché non hanno raggiunto il livello di maturità individuale necessario”. Il messaggio centrale che Mayer trasmette è: “per cambiare il mondo devi innanzitutto cambiare te stesso” (1991, p.122) e il suo modello di intervento mira a promuovere in primo luogo la crescita individuale per trasferirla, successivamente, nei contesti lavorativi.

Per Brusaglioni – lo studioso italiano più rappresentativo di questo approccio - il concetto centrale è quello di possibilità. Infatti egli definisce l'empowerment **“il processo di ampliamento, attraverso il miglior uso delle proprie risorse attuali e potenziali acquisibili, delle possibilità che il soggetto può praticare e rendere operative e tra le quali può quindi scegliere”**(1994, p.124).

In questa descrizione, come osserva giustamente Piccardo (1995), è riproposto il pensiero di Bloch secondo cui “per vivere in modo significativo...occorre avere in sé un qualche possibile, averlo davanti a sé, renderlo visibile e pensare di penetrarlo” (1959, p.263). E' la possibilità che viene intravista intorno a sé e che offre nuovi corsi alla propria esistenza, è l'opportunità in cui vi si scorge la propria rinascita e che si fa desiderio. Quel desiderio a cui Brusaglioni riconosce il potere di ampliare le esperienze, di apprendere e di innovare, in una tensione creativa senza fine.

L'empowerment, in questa prospettiva, ha l'arduo, ma entusiasmante compito di consentire il passaggio dal mondo indistinto di possibilità al mondo delle cose realizzate, in cui il seme della potenzialità mette le sue radici grazie alle capacità e alle competenze che vengono acquisite e aziona il meccanismo di potere interno che traduce il “può essere fatto” nell'attività vitale e ambiziosa del “io posso farlo”.

Brusaglioni, in questo processo, pone l'empowerment come l' “anello di collegamento tra la formazione e il cambiamento”(1992, p.23); infatti non si deve confondere l'obiettivo della formazione con il traguardo di ogni intervento di empowerment - dare nuove possibilità tra cui scegliere - senza escludere l'esito del “mantenimento della permanenza nella situazione attuale, con più soddisfazione e consistenza però, se c'è possibilità di scelta” (1992, p.29-30).

Il self-empowerment, come possiamo rilevare, è un'esortazione che si rivolge a tutti ma che viene colta, con particolare convinzione, soprattutto da quegli individui che ospitano dentro sé la fiamma dei molti desideri per cui sanno esistere, che vivono proiettando nel loro futuro le loro speranze, che sanno sognare senza perdere il contatto con la realtà, anzi, convinti che ciò che è interno esista anche all'esterno; individui che intuiscono come cambiare il mondo.

Bruscaglioni ha messo a punto, a tale scopo, un percorso che attraversa le seguenti tappe operative:

1^a fase - *insorgenza della percezione di un nuovo bisogno, o meglio, desiderio*; l'individuo che sperimenta un nuovo desiderio deve innanzitutto verificare che dentro sé vi siano certe condizioni e requisiti, quali la consapevolezza circa la propria immagine personale, la capacità di creare le risorse personali di tipo motivazionale per acquisire le capacità necessarie, il riconoscimento delle difficoltà personali (i cosiddetti *killer* perché ci uccidono dal di dentro e non ci lasciano neppure tentare: problemi storici soggettivi, emozioni negative, blocchi interni, incertezze) per "aggirarle";

2^a fase - *costruzione di una "pensabilità" positiva di sé nella situazione desiderata*. In questa fase di pre-azione l'individuo arriva a prefigurarsi in maniera dettagliata nella situazione desiderata, in un certo senso egli "gira il proprio film" così potrà riconoscere quello che cerca quando lo vedrà nella realtà;

3^a fase – *identificazione delle risorse esterne ed interne necessarie a realizzare concretamente il film visto*;

4^a fase - *azione sperimentale*, o formazione all'azione; sono i primi tentativi, reversibili, di mettere in atto il desiderio da realizzare, i quali comprendono anche il recupero delle risorse necessarie; a questo punto sono importanti i feedback valutativi, soprattutto emotivi, che seguono i risultati ottenuti e che provengono dagli altri e da sé stessi;

5^ fase – a seguito dei primi tentativi e degli esiti ottenuti diventano ora più chiare quali altre risorse interne devono essere mobilitate e quali sono le risorse esterne che mancano e che occorre acquisire; a questo punto vengono fatti ulteriori tentativi e le riflessioni prodotte dall'analisi degli errori, dei successi e degli insuccessi ottenuti danno il via a nuovi “film” e a nuove possibilità;

6^ fase – (ma non certo ultima poiché, secondo la prospettiva di una continua ricerca, il percorso è visto teso all'infinito) si sperimentano le nuove possibilità concretizzate .

Questo percorso prevede diversi risultati finali: l'individuo adotta il cambiamento consolidandolo, oppure decide di ritornare alla situazione iniziale, questa volta però con maggiore soddisfazione poiché l'ha scelta, oppure inizia un nuovo percorso seguendo nuovi desideri e pensabilità.

Cap.1.5.2 Livello di analisi organizzativo – approccio psico-socio-politico

L'approccio *psico-socio-politico* - identificato all'interno del livello **organizzativo** - sostiene che non è possibile favorire la crescita e lo sviluppo dell'individuo nell'ambiente lavorativo a meno che non si intervenga sulle dimensioni individuali - dinamica intrapsichica - e, contemporaneamente, su quelle organizzative -negli aspetti sia "micro": le dinamiche d'interazione tra gli attori coinvolti, sia "macro": il disegno organizzativo e le strategie scelte, i processi produttivi e le modalità di gestione adottate.

Questo orientamento assume, come condizione di partenza per l'intervento di empowerment che suggerisce, il recupero degli individui dall'alienazione, dall'emarginazione, dalla depressione e dalla bassa prestazione che ne consegue, in altre parole dalla condizione di powerlessness (impotenza) che rende i soggetti *disempowered*. Questi individui esprimono atteggiamenti negativi di indifferenza, apatia e rinuncia o, all'opposto, aggressività e competizione, arrivando ad esibire difese di tipo psicologico (ad esempio la proiezione su altri dei propri errori e responsabilità, le razionalizzazioni, ecc.), che ne diventano i "sintomi" tipici.

A causa delle condizioni psico-organizzative di squilibrio su cui questo secondo approccio ha inquadrato le sue ipotesi e che rappresentano il punto di partenza per l'intervento di empowerment proposto, gli esponenti dell'orientamento individuale hanno attribuito all'approccio psico-socio-politico una funzione prettamente terapeutica, individuando il loro obiettivo principale nella cura dei mali che la moderna civiltà ha prodotto sui sistemi organizzativi e sugli individui che vi operano, accogliendo con un certo scetticismo le proposte che esso formulava, le quali venivano interpretate come rimedi-tampone di matrice clinica.

E' vero che l'approccio psico-socio-politico si rifà alle teorie su cui si basano la psicoterapia di matrice cognitivo-comportamentale di scuola americana e la psicologia di comunità ma, nella traduzione dei contenuti da questi ambiti disciplinari alla scienza del management, l'empowerment diviene il processo che promuove l'aumento dell'autoefficacia dei membri che operano nell'organizzazione (Conger & Kanungo, 1988). In quest'ottica diventare *empowered* significa diventare *not-disempowered*, cioè ricostruire una valutazione positiva della propria efficacia personale; a tale scopo le proposte di intervento sostengono il cambiamento dalla *learned helplessness* (impotenza appresa) alla *learned hopefulness* (fiducia in sé appresa) degli individui.

Questo approccio riconosce nel processo di empowerment sia un aspetto relazionale - infatti, come il potere, anch'esso è caratterizzato da aspetti intersoggettivi e richiede l'interazione con altri individui - sia un aspetto motivazionale - individuando nelle caratteristiche intrinseche del lavoro una importante fonte di motivazione.

Come abbiamo accennato, per i sostenitori dell'orientamento psico-socio-politico l'obiettivo dell'empowerment è aumentare il livello di autoefficacia percepito, il quale, secondo questa interpretazione, risulta determinato da diversi fattori: la storia personale, le esperienze educative, l'autostima, il contesto organizzativo e la sua cultura, le esperienze di lavoro dirette e quelle vicarie (l'osservazione di altre persone), la persuasione verbale di persone esperte e il dialogo interno (cioè la conversazione mentale con sé stessi costituita da pensieri razionali e irrazionali; Ellis, 1975).

Secondo questo approccio gli individui adotteranno comportamenti *empowered* (la capacità di assumersi responsabilità e di cooperare, l'espressione creativa delle proprie potenzialità, il coinvolgimento nelle attività professionali, ecc.) grazie agli stimoli prodotti da alcuni fattori, tra cui le percezioni positive

del proprio senso di autoefficacia e di autostima, il sentimento di controllo sul proprio destino e su quello dell'organizzazione, il significato che viene dato al proprio compito, ecc.

In questa prospettiva l'intervento sviluppato per promuovere il processo di empowerment si articola nelle seguenti fasi:

1^a fase – vengono identificati i fattori che possono aver creato la condizione sfavorevole (o di powerlessness), sia individuali (relativi alle caratteristiche soggettive degli attori) e sia organizzativi.

2^a fase – il sentimento di powerlessness viene ridotto attraverso l'adozione di alcune strategie di empowerment (che approfondiremo tra poco).

3^a fase – vengono rafforzate sia le credenze di autoefficacia che le aspettative di risultato complessivo (in altre parole, la capacità di produrre la prestazione richiesta per raggiungere i risultati attesi).

4^a fase – si verifica, a distanza di tempo, la stabilità delle nuove condizioni emotive e comportamentali.

Per quanto riguarda le strategie di empowerment, Thomas e Velthouse (1990) individuano quattro fattori cognitivo-affettivi responsabili della condizione di empowerment (la cui assenza sarebbe la causa dei sentimenti di powerlessness e della condizione di disempowerment in cui vivono gli individui):

- l'impatto che la propria prestazione ha sul risultato finale;
- il sentimento di competenza personale;
- il significato e l'importanza che vengono attribuiti alle proprie azioni;
- la possibilità di scelta e di autodeterminazione;

Questi fattori determinano come le persone valutano il proprio lavoro, soprattutto in una prospettiva più ampia che comprende l'intero sistema organizzativo, determinando infine la motivazione intrinseca del compito.

A tale valutazione contribuiscono, inoltre:

- le caratteristiche organizzative intersoggettivamente condivisibili (tra quelle che influiscono negativamente vi sono le attese irrealistiche verso il proprio ambiente organizzativo, una comunicazione debole riguardo le strategie organizzative e il significato del proprio compito, un disegno dei ruoli inadeguato, lo stile di supervisione che crea dipendenza, un sistema premiante incoerente, ecc.) e
- gli stili interpretativi personali (i quali vengono adottati inconsapevolmente ma possono essere resi coscienti, in modo da essere valutati, controllati e modificati).

Secondo l'approccio psico-socio-politico i processi psicologici che determinano i diversi stili interpretativi personali sono gli stessi che generano il sentimento di **autoefficacia** o self-efficacy; questo orientamento descrive l'autoefficacia come la fiducia nelle proprie possibilità e capacità; essa è responsabile della sicurezza con cui si affrontano le attività pianificate, certi di poter produrre la prestazione necessaria ad ottenere un certo risultato (*outcome expectation*).

I processi individuati da questo approccio e che partecipano alla costruzione della realtà sono:

- il **processo di attribuzione**,
- il **processo di valutazione** della propria autoefficacia,
- il **processo di prefigurazione del futuro**.

Vediamoli in dettaglio:

1. il **processo di attribuzione** è il processo attraverso cui l'individuo cerca di dare una spiegazione agli insuccessi o alle difficoltà che ha incontrato e che hanno ostacolato la realizzazione di una certa prestazione e il raggiungimento dei risultati stabiliti. Riferendosi alla teoria dell'attribuzione formulata da Heider negli anni Cinquanta, l'analisi dello stato clinico di helplessness,

ovvero la condizione di depressione che segue l'esperienza di difficoltà, messa a punto da Abramson et al., (1978) e da Kammer (1983) ha rilevato che le attribuzioni causali possono essere di tre tipi:

- *interne*, di natura personale, attribuite a caratteristiche della persona (“non sono capace”) vs *esterne*, di natura ambientale, attribuite a caratteristiche del contesto (“il compito era troppo difficile”);
- *permanenti o stabili*, cioè le cause sono viste come immodificabili (“non ci riuscirò mai”) vs *transitorie o instabili*, ovvero le cause sono contingenti (“non ero in forma” o “sono stato sfortunato”);
- *globali*, ovvero viene eseguito un processo di generalizzazione (“è sempre così”) vs *locali, specifiche*, dove le cause vengono invece identificate caso per caso (“questa volta è andata così”).

A seconda di come l'individuo interpreta gli eventi è possibile identificare gli elementi, da elaborare e rimuovere, che sono all'origine di una bassa autostima e che determinano la condizione di helplessness - la quale, sottolineano gli autori, solitamente si verifica quando le cause rinvenute sono *interne, stabili e globali*. Inoltre tali attribuzioni sono fortemente influenzate dalle aspettative e dalle credenze preesistenti dell'individuo, non sempre fondate.

L'intervento di empowerment, previsto relativamente a questo processo, tende a favorire un esame di realtà ed al superamento del ruolo giocato dai pregiudizi; soprattutto mira a rendere i soggetti *helpless* consapevoli delle cause più profonde degli eventi e dell'importanza che lo sforzo e l'impegno personale hanno sul controllo degli avvenimenti.

2. il **processo di valutazione** dell'autoefficacia (Bandura, 1986; Gist, 1989; Gist & Mitchell, 1992) si riferisce ai sistemi di credenze personali relativi alla capacità di mobilitare le risorse cognitive e le abilità personali per eseguire le prestazioni richieste. In relazione a questo processo sono stati messi a punto alcuni metodi per aumentare la valutazione della propria autoefficacia, i quali aiutano a correggere le distorsioni cognitive e gli errori di valutazione in atto; questi metodi sono il modellamento cognitivo (Gist, 1989) e il modellamento comportamentale (Gist, Schwoerer & Rosen, 1989), i quali consistono nell'osservazione di altri individui che riportano i loro pensieri o che eseguono certe attività ottenendo i risultati attesi; in questo modo vengono offerti all'osservatore degli esempi concreti e reali da apprendere.

Secondo l'approccio psico-socio-politico la percezione dell'efficacia personale è influenzata, oltre che dalla difficoltà del compito e dal contesto ambientale (inteso come le opportunità, le risorse e i vincoli che esso presenta), anche dalla personalità e dalla motivazione degli individui. A questo riguardo Ellis (1975, 1980) ha identificato, nella conversazione mentale con noi stessi, la presenza di certi pensieri che egli chiama "irrazionali", i quali producono stati disfunzionali e di insoddisfazione; queste disposizioni negative e pessimistiche influiscono sui sentimenti di bassa autostima e di incapacità che, a loro volta, incidono pesantemente sul fallimento dei risultati stabiliti.

L'intervento di empowerment qui proposto promuove la capacità degli individui di analizzare e ridefinire il loro livello di autoefficacia affinché diventino consapevoli dei propri pensieri irrazionali e delle conseguenze negative che questi hanno per sé e per l'organizzazione; i soggetti vengono aiutati a sostituire i loro pensieri negativi con schemi interpretativi della realtà più positivi e costruttivi.

3. il **processo di prefigurazione del futuro** si riferisce al modo in cui gli individui immaginano il futuro, lo anticipano mentalmente dando una forma agli eventi che possono accadere e fanno previsioni sulle situazioni che dovranno affrontare. Alcune ricerche volte ad indagare cosa favorisca le prestazioni eccezionali hanno messo in evidenza che gli individui di successo hanno immagini mentali positive e si prefigurano l'ambiente costellato di opportunità e possibilità interessanti, mentre gli individui che si percepiscono perdenti hanno immagini mentali negative e anticipano il loro ambiente prefigurandolo cosparso di difficoltà e di imprevisti (Garfield, 1984). Queste e altre ricerche cliniche di matrice sociale cognitiva dimostrano l'importanza delle *illusioni positive*, una sorta di autoinganno a cui la mente umana ricorre in alcune situazioni; “esse sono alla base di quell'ottimismo, magari ingiustificato, di quella fiducia in sé e autostima, di quel sentimento di controllo di noi stessi e delle situazioni, in assenza dei quali non saremmo motivati ad agire, a osare, a sperare, facendo appello e mobilitando tutte le nostre energie per affrontare situazioni difficili e risolvere problemi gravi e importanti...E' quella saggezza di pensiero che dà luogo alla speranza e all'ottimismo realistico che è l'altra faccia del pessimismo realistico, ovvero l'esatto opposto del realismo deprimente e della sfiducia cronica dei depressi.” (Piccardo, 1995, p.74).

L'intervento di empowerment, relativamente a questo terzo processo, si oppone alla modalità cognitiva dell'individuo caratterizzata dal pessimismo realistico (o, più spesso, dal realismo deprimente) e propone, seguendo la prospettiva delle profezie che si autoavverano, l'adozione di una modalità cognitiva e affettiva caratterizzata dall'ottimismo e dalla speranza, nell'ipotesi che le visioni positive aumentino la motivazione e rinforzino la valutazione di rilevanza del proprio compito.

Allo scopo di favorire il processo di empowerment e superare la condizione di powerlessness, Piccardo (1992), principale esponente italiana dell'approccio psico-socio-politico, propone un interessante modello di intervento ispirato alla filosofia della ricerca-azione che si estende per un periodo di circa un anno e mezzo; il primo passo consiste nell'individuare i fattori che generano le situazioni di disempowerment - a livello sia organizzativo sia individuale, per intervenire su entrambi i livelli - che vengono quindi rimossi e reinterpretati. Successivamente si aiutano gli individui ad avere una fiducia maggiore in sé stessi e a credere nel controllo che possono avere sul proprio destino e sugli eventi che dovranno affrontare, intervenendo anche sui tre processi appena analizzati: di attribuzione, di valutazione della propria autoefficacia e di prefigurazione del futuro. Tale intervento è realizzabile a condizione che l'organizzazione e il top management offrano un massiccio sostegno; infatti il loro coinvolgimento è indispensabile affinché i fattori che hanno determinato la condizione percepita di disempowerment possano essere reinterpretati e ridefiniti. La modalità adottata "in aula" è quella degli autocasi - realizzata con piccoli gruppi di persone (8-10) accomunate da un elevato grado di interdipendenza (family-group) - privilegiando contenuti molto vicini alla situazione lavorativa dei partecipanti; in questa fase nascono le proposte di nuovi modelli concettuali e comportamentali che vengono poi sperimentati *on the job*; successivamente si torna a valutare in aula i modelli adottati, i risultati raggiunti e le difficoltà incontrate per generare nuove proposte.

Cap. 1.6 Conclusioni

Riassumendo, nell'*approccio di self-empowerment* il destinatario del discorso è il singolo individuo e l'oggetto principale di analisi e intervento è la leadership di sé, ovvero l'espansione delle proprie capacità e possibilità; nell'*approccio psico-socio-politico* il destinatario è ancora l'individuo ma questa volta inserito nel suo contesto organizzativo e l'oggetto di analisi è rappresentato dal malessere psichico e operativo che è vissuto all'interno dell'organizzazione; l'intervento proposto da questo secondo approccio tende a rimuovere le cause individuali e organizzative che stanno alla base della condizione di helplessness.

Il costrutto dell'empowerment - attribuzione di responsabilità e potere, aumento di capacità e abilità, sviluppo di potenzialità - in tutte le sue proposte teoriche offre un'alternativa interessante alle teorie motivazionali classiche proponendo un concetto di motivazione inteso come un particolare modo di stare entro l'organizzazione, paragonabile al concetto di *presenza psicologica* (Kahn, 1990, 1992): l'individuo empowered, nel suo posto di lavoro e nello svolgimento del suo ruolo, porta tutto sé stesso e si lascia assorbire in ciò che fa rendendosi disponibile a un livello personale profondo.

Questa condizione è possibile quando il lavoro è vissuto in modo significativo – cioè lo sforzo e l'impegno investiti vengono considerati essenziali per i risultati ambiziosi che ci si pone, sia a livello organizzativo che personale – e in una condizione psicologica di sicurezza - la quale permette ai soggetti di esprimersi in maniera libera e creativa, intellettualmente ed emotivamente, senza temere ripercussioni negative. In questo senso la motivazione si riferisce alla possibilità di esserci realmente e completamente, anima e corpo; come descrive Kahn (1990, 1992), "to be fully there".

Piccardo definisce l'essere individui *empowered* come “essere presenti psicologicamente, ovvero essere vigilanti, autentici, vibranti, collegati empaticamente agli altri” (1995, p.139) e che in termini descrittivi significa:

- essere attenti, essere cioè aperti e ricettivi a sé e agli altri, senza subire gli effetti limitanti dell'ansia e delle preoccupazioni;
- essere collegati, per mezzo di rapporti empatici, con sé e con gli altri, identificandosi nella situazione professionale che si sta vivendo sino al punto di *perdersi* nel lavoro;
- essere integrati, sentirsi completi in senso fisico, mentale ed emozionale, senza per questo rimanere distaccati o assenti;
- essere focalizzati, vivere cioè il ruolo tenendo sempre presenti gli obiettivi a cui si tende; riconoscere i propri errori e i propri bisogni, specie di tipo formativo, cogliendo le occasioni per potenziare le proprie capacità e possibilità.

CAPITOLO 2 – LA TEORIA SOCIALE COGNITIVA

Cap. 2.1 La teoria sociale cognitiva: causalità reciproca triadica

L'**autoefficacia** – self-efficacy - è un concetto centrale all'interno della **teoria sociale cognitiva** (Bandura, 1997, 1999), la quale descrive l'azione umana entro una struttura di causalità reciproca triadica in cui fattori personali - cognitivi, affettivi e biologici - modelli comportamentali ed eventi ambientali operano come determinanti interagenti influenzandosi l'uno con l'altro bidirezionalmente.

Una distinzione importante che la teoria sociale cognitiva fa a proposito dell'elemento *ambiente* – individuando in maniera eccellente i molteplici aspetti che esso presenta - è quella tra ambiente imposto, ambiente selezionato e ambiente costruito. L'ambiente imposto, inteso sia in senso fisico sia in senso sociostrutturale, è considerato essenzialmente una potenzialità che, attivata da appropriati corsi d'azione, rivela i suoi aspetti premianti e punitivi: la parte dell'ambiente potenziale che diviene l'ambiente effettivamente sperimentato dipende, in questo processo, dal comportamento messo in atto delle persone. L'ambiente selezionato è costituito, invece, dai partner con cui gli individui scelgono di interagire e dalle attività che essi intraprendono. L'ambiente costruito, infine, è l'ambiente sociale e istituzionale creato dagli sforzi individuali e collettivi degli individui allo scopo di esercitare un maggiore controllo sulle proprie esistenze. L'interpretazione, la selezione e la costruzione di ambienti influenza la natura delle interazioni reciproche che avvengono tra i fattori personali, comportamentali ed ambientali (Bandura, 1999).

E' ormai accertato che la maggior parte delle influenze ambientali opera per mezzo di processi cognitivi, i quali determinano la salienza degli eventi

ambientali, il significato che viene loro attribuito, l'impatto emozionale con cui sono sperimentati e come sarà organizzata l'informazione che essi trasportano per un utilizzo futuro.

La teoria sociale cognitiva, inoltre, riconosce nella vita delle persone la presenza di un importante elemento di casualità, il cui impatto sulle vite umane è determinato dall'interazione reciproca delle caratteristiche personali e degli eventi ambientali interpretati, selezionati e costruiti (Bandura, 1982a). E' vero che molti incontri sociali accadono più per caso che intenzionalmente ma gli individui, favorendo quegli attributi personali che incoraggiano un maggior numero di opportunità, possono esercitare un'influenza determinante su ciò che possono ottenere da quelle esperienze fortuite e dare, in questo modo, un enorme contributo nel plasmare i loro stessi destini. E' proprio il peculiare modello di cambiamenti biopsicosociali, intessuto delle esperienze e degli eventi fortuiti incontrati durante il corso della propria vita, che contribuisce all'unicità dell'esistenza dell'individuo e alle direzioni che egli darà alla sua vita di volta in volta.

Cap. 2.2 L'azione umana e sue forme

L'esercizio del controllo è consonante con la definizione classica di azione, secondo cui essa è "il potere di produrre risultati" e non il semplice possesso di una serie di mezzi.

La teoria sociale cognitiva fa un'importante premessa riguardo l'azione umana, che considera radicata nei sistemi sociali e operante entro un'ampia rete di influenze sociostrutturali. Le strutture sociali, infatti, sono create dagli individui allo scopo di organizzare, regolare e guidare le questioni umane utilizzando regole e sanzioni stabilite; a loro volta queste stesse strutture sociali impongono dei limiti e forniscono le risorse necessarie allo sviluppo personale e al funzionamento quotidiano senza, comunque, stabilire a priori cosa diventeranno gli individui. In tal modo le persone sono riconosciute sia come produttori sia come prodotti dei sistemi sociali.

Per comprendere il comportamento umano è necessaria una prospettiva causale integrata secondo cui, per produrre effetti comportamentali, le influenze sociostrutturali - che includono, ad esempio, condizioni e status socioeconomico, struttura familiare, ecc. - operano per mezzo di **meccanismi psicologici di autoregolazione** – i quali governano la natura e la qualità del funzionamento. Questi meccanismi psicologici di autoregolazione comprendono

- la valutazione delle proprie capacità nelle diverse attività,
- le aspirazioni personali,
- il senso di autoefficacia,
- le aspettative di risultato per i diversi corsi di azione e il valore posto su questi risultati,
- le limitazioni e le opportunità percepite,
- il grado in cui è possibile influenzare o controllare il proprio ambiente.

In altre parole le persone devono gestire e, nel contempo, adattarsi a situazioni in continuo mutamento e per farlo nel modo più efficiente e produttivo esse costruiscono i corsi d'azione che potrebbero produrre i risultati desiderati. A tale scopo essi organizzano strategicamente le opzioni selezionate e, infine, valutano l'adeguatezza del loro pensiero sulla base degli effetti che le loro azioni hanno prodotto, provvedendo a realizzare tutti i cambiamenti che si rivelassero necessari. L'io, in questa prospettiva, agisce in maniera generativa, creativa e autoriflessiva, non solamente reattiva, sui sistemi sociali.

La teoria sociale cognitiva propone una interessante classificazione delle forme che può assumere l'azione umana, la quale è vista produrre i suoi effetti per mezzo

- dell'azione diretta,
- dell'azione di procura - che fa affidamento sugli sforzi di intermediari - e
- dell'azione collettiva, la quale, grazie alle credenze di efficacia condivise, conta sulle conoscenze messe in comune e sulle aspirazioni di gruppo per ottenere i risultati che solo un'attività coordinata può conseguire (come vedremo in maniera più approfondita nel Par.3.3).

Tutte queste forme di azione poggiano sulla credenza del proprio potere, individuale o collettivo, di far accadere le cose.

L'azione diretta o controllo personale non è intesa come la semplice esecuzione meccanica e routinaria di abilità; la sua caratteristica principale coincide, piuttosto, con il potere di causare azioni per scopi prestabiliti, cioè con le credenze di autoefficacia (Bandura, 1997).

L'azione personale si trova a dover affrontare un mondo complesso, fatto di situazioni in continuo mutamento, la cui gestione richiede la selezione e l'orchestrazione di risorse, di conoscenze e di abilità - cognitive, comportamentali, emozionali e motivazionali - per poter comprendere

efficientemente le richieste del compito e per costruire corsi di azione alternativi e appropriati che, con probabilità, porteranno al raggiungimento degli obiettivi stabiliti; in questo processo sono essenziali le capacità dell'individuo di creare autoincentivi - i quali sostengono e guidano i suoi sforzi, soprattutto nelle attività più impegnative - e di gestire lo stress e i pensieri intrusivi che lo assalgono.

L'azione diretta viene esercitata su eventi di diverso tipo, sia interni - la regolazione della propria motivazione, degli stati affettivi o dei processi di pensiero - sia esterni - la regolazione dei propri comportamenti o il cambiamento delle condizioni ambientali.

I molteplici aspetti interessati dal controllo diretto portano Bandura (1997) ad affermare che, grazie all'azione personale, gli individui sono, in buona parte, gli architetti del loro stesso destino.

In molti aspetti della vita, però, non c'è la possibilità di esercitare un controllo diretto, soprattutto in situazioni sociali e nelle pratiche istituzionali di ampia portata; in queste circostanze le persone ricorrono, quando è possibile, ad una modalità di azione mediata socialmente, l'**azione di procura**, in cui esse cercano di ottenere ciò di cui hanno bisogno per il loro benessere da coloro che esercitano influenza e potere di azione per proprio conto (Bandura, 1997).

Le persone, molto spesso, si rivolgono all'azione di procura anche nei casi in cui potrebbero esercitare il controllo diretto ma preferiscono servirsi di questa modalità mediata per diversi motivi: ad esempio perchè non sono disposti a spendere il tempo, gli sforzi e le risorse necessarie per sviluppare le conoscenze e le abilità necessarie per fronteggiare la situazione oppure perchè rifuggono le pesanti responsabilità, gli stress e i rischi che l'esercizio dell'azione diretta richiede o, ancora, perchè credono che gli altri possano fare meglio di quanto farebbero loro e ottenere così risultati migliori.

In ogni caso un'azione di procura efficiente richiede un elevato senso di efficacia personale per poter influenzare gli intermediari i quali, a loro volta, opereranno come agenti diretti dei cambiamenti desiderati. Un debole senso di efficacia personale, all'opposto, alimenta la dipendenza dal controllo di procura che diviene così la modalità di azione privilegiata; in questo modo vengono ridotte ulteriormente le future opportunità di sviluppo delle abilità necessarie ad un controllo personale.

Cap.2.3 Lo sviluppo di conoscenze e competenze

La struttura causale triadica proposta dalla teoria sociale cognitiva indirizza sia lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze sia la regolazione della motivazione e dell'azione (Bandura, 1986).

Le competenze necessarie nelle diverse aree di funzionamento richiedono conoscenze e abilità specifiche; a questo riguardo la teoria sociale cognitiva considera i particolari modelli di competenze che le persone acquisiscono come il prodotto della loro dotazione naturale, dell'ambiente socioculturale che sperimentano e delle circostanze fortuite che modificano i percorsi del loro sviluppo. Naturalmente le persone esercitano la loro efficacia entro le occupazioni in cui hanno scelto di impegnarsi e sviluppano le loro competenze in queste aree a livelli differenti.

Le **strutture di conoscenza** rappresentano le regole e le strategie che sottostanno alle azioni efficaci e hanno la funzione fondamentale di guidare la costruzione cognitiva dei modelli di comportamento complessi.

La conoscenza è costituita dai modelli di pensiero e di comportamento che prendono forma grazie alle esperienze dirette (tra cui le attività esplorative, le istruzioni verbali ricevute e le riflessioni introspettive di tipo cognitivo) e, soprattutto, attraverso le esperienze vicarie – modellamento- in cui l'informazione necessaria allo sviluppo delle abilità viene trasmessa osservando i comportamenti di altri individui o modelli (Bandura, 1986; Rosenthal & Zimmermann, 1978).

Il meccanismo del modellamento consente alle persone di impadronirsi, attraverso l'osservazione, delle regole che governano giudizi o azioni specifiche; una volta che queste regole sono state acquisite è possibile produrre anche comportamenti generativi e innovativi. L'essere umano infatti apprende

moltissimo, deliberatamente o involontariamente, osservando il comportamento messo in atto dagli altri e le conseguenze che tale comportamento produce. Inoltre negli ultimi anni ha assunto un'importanza sempre maggiore l'enorme quantità di informazioni riguardo a valori umani, stili di pensiero, di comportamento e di vita trasmesse dai mass media elettronici. Questi sistemi di comunicazione diffondono ambienti simbolici che trascendendo i confini fisici dell'ambiente sperimentato direttamente dagli individui, arrivando persino ad imporsi come il mezzo dominante per la trasmissione di cultura.

Le strutture di conoscenza vengono trasformate in **azione competente** per mezzo di due tipi di operazioni: le operazioni trasformative utilizzano i modelli cognitivi esistenti per produrre azioni competenti, le operazioni generative sfruttano quanto è stato appreso dal confronto tra i risultati ottenuti con la prestazione e i criteri interni che l'hanno prodotta per eseguire gli aggiustamenti correttivi necessari allo sviluppo di una migliore competenza comportamentale; questo secondo tipo di operazione promuove le modifiche necessarie alle abilità per adattarsi alle nuove situazioni.

Una volta che le conoscenze e le pratiche innovative sono state acquisite i nuovi stili di comportamenti si diffondono grazie alle reti sociali che legano le persone l'una all'altra (Bandura, 1986; Granovetter, 1983; Rogers & Kincaid, 1981); queste reti sociali costituiscono dei potenziali percorsi di influenza di ciò che i fattori psicosociali (le aspirazioni personali, l'autoefficacia percepita nel padroneggiare le competenze richieste, il possesso delle risorse necessarie, le aspettative del risultato riguardo i costi e i vantaggi che conseguono l'adozione di nuovi stili di comportamento, le opportunità e i limiti percepiti) hanno selezionato e interpretato come azioni competenti.

Cap.2.4 Regolazione di motivazione e azione

Come abbiamo detto, la struttura causale triadica proposta dalla teoria sociale cognitiva indirizza sia lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze sia la regolazione della motivazione e dell'azione (Bandura, 1986).

Le persone, secondo questa prospettiva, non sono viste solamente come esseri conoscitori ed esecutori ma sono soprattutto esseri che agiscono grazie alla capacità di costruirsi delle norme personali che poi utilizzano per motivare, guidare e regolare le loro attività e il loro comportamento.

La teoria sociale cognitiva riconosce nel sistema di credenze autoreferente l'elemento fondamentale del funzionamento umano; essa, inoltre, sostiene che le credenze di autoefficacia delle persone influiscono su ogni aspetto della loro vita: come reagiscono, si motivano, si sentono e si comportano.

Tra le dotazioni degli individui la **capacità di simbolizzazione** rappresenta uno strumento di importanza eccezionale in quanto consente di comprendere l'ambiente in cui essi sono immersi; la comprensione dell'ambiente, a sua volta, è la premessa indispensabile per sviluppare, successivamente, le condizioni che consentono agli individui di adattarsi ai diversi aspetti della vita. Questo processo dà struttura, significato e continuità alle esperienze umane.

La teoria sociale cognitiva identifica nei **fattori psicologici di autoregolazione** – che, ricordiamo, sono: la valutazione delle proprie capacità, le aspirazioni personali, l'autoefficacia percepita, le aspettative di risultato e il valore posto sul risultato stesso, le opportunità e le limitazioni percepite – i principali regolatori e motivatori delle abilità cognitive, affettive, sociali e comportamentali. Essi sono anche i responsabili della traduzione di conoscenze e abilità in azione competente, determinando, in questo processo, i modelli di comportamento che gli individui adottano.

Questi fattori psicologici - responsabili della regolazione dell'azione e della motivazione - operano attraverso il **meccanismo di previsione anticipativo**; secondo questo processo gli individui anticipano le probabili conseguenze delle azioni future; inoltre essi si pongono degli obiettivi e delle mete da raggiungere e programmano i corsi di azione che, secondo le loro valutazioni, produrranno, con probabilità, gli esiti desiderati evitando quelli dannosi.

In altre parole il futuro che le persone progettano viene rappresentato cognitivamente nel presente attraverso previsioni; in questo meccanismo gli stati futuri ideati diventano i motivatori e i regolatori del comportamento attuale sulla base dei risultati attesi - aspettative di risultato - che si presume di ottenere adottando determinati corsi di azione (Bandura, 1986, 1997; Feather, 1982). Le azioni che conducono a risultati positivi vengono ripetutamente adottate ed eseguite, mentre quelle che non producono alcun compenso o sono, addirittura, sanzionate vengono subito scartate. Le persone, quindi, contribuiscono proattivamente alle loro azioni e non si limitano soltanto a prevederle; possiamo dire che c'è un'enorme differenza tra fare qualcosa e subirla.

I **risultati attesi** - aspettative di risultato - che conseguono ai diversi corsi d'azione esaminati possono avere valenze positive (e servire quindi come incentivo) o negative (e fungere, invece, da disincentivo); inoltre possono assumere la forma di risultati esterni diretti, prodotti dalle azioni personali, di risultati esterni vicari, i successi e insuccessi conseguenti ai comportamenti messi in atto da altre persone e di reazioni autovalutative al proprio comportamento, le quali agiscono come sanzioni interne personali e sono alla base della capacità di autodirezione che mostrano gli individui. Un'altra distinzione che la teoria sociale cognitiva fa a proposito delle aspettative di risultato esterne è tra effetti fisici - esperienze sensoriali piacevoli o sgradevoli - ed effetti sociali - le risposte di altri sociali intese come espressioni di interesse, approvazione,

riconoscimento sociale, compenso monetario, conferimento di status e potere o, all'opposto, come espressioni di disinteresse, riprovazione, rifiuto sociale, privazione di privilegi e imposizione di sanzioni. Tutti questi tipi di risultati attesi operano congiuntamente nella costruzione dell'azione.

In altri termini, una volta che gli individui hanno elaborato e costruito i loro criteri personali di valutazione, essi regolano la propria motivazione e il proprio comportamento a seguito delle aspettative di risultato positive e negative che le azioni pianificate, probabilmente, produrranno. Essi intraprendono le azioni che danno loro soddisfazione personale ed elevano il loro senso di valore e autostima mentre si astengono dal compiere azioni che produrranno insoddisfazione personale, svalutazione e autoriprovazione. La forza connessa ai risultati attesi, cioè la motivazione potenziale che questi hanno (la quale, ovviamente, dipende dal valore soggettivo posto sui risultati stessi dal singolo individuo), determina quali corsi di azione vengono infine perseguiti.

Negli ultimi tempi, grazie allo sviluppo delle tecnologie elettroniche, si è diffuso l'utilizzo di realtà virtuali prodotte da programmi computerizzati, le quali consentono di estendere la capacità di verificare i risultati di decisioni e di corsi di azioni alternativi senza dover eseguire realmente le attività progettate. Comunque la capacità informativa di queste esecuzioni simulate dipende da quanto bene il modello concettuale che le dirige rappresenta i fattori che governano il fenomeno di interesse.

Occorre distinguere tra il comportamento (la prestazione o performance o esecuzione di una certa azione) e gli effetti che questo produce (cioè il risultato, l'esito ottenuto) poiché essi appartengono a classi di eventi differenti; indubbiamente il comportamento può essere influenzato dai risultati – positivi o negativi - che esso produce, ma l'elemento che determina le azioni che vengono eseguite è la credenza di autoefficacia.

Possiamo rappresentare la relazione causale tra credenze di efficacia e aspettative di risultato in questo modo (Bandura, 1997):



- l'**efficacia percepita** è un giudizio che riguarda la propria capacità di organizzare ed eseguire i comportamenti competenti richiesti,
- l'**aspettativa di risultato** è un giudizio delle probabili conseguenze che tali prestazioni produrranno.

Tra i fattori psicologici che la teoria sociale cognitiva ha identificato la credenza di autoefficacia è quello che gioca il ruolo centrale nel complesso meccanismo di regolazione della motivazione e dell'azione.

CAPITOLO 3 – LE CREDENZE DI AUTOEFFICACIA

Cap.3.1 Le credenze di autoefficacia: il fondamento dell'azione

L'autoefficacia percepita si riferisce alle **credenze nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire i corsi di azione richiesti per produrre i risultati prestabiliti** (Bandura, 1997).

Innanzitutto occorre precisare che il livello di motivazione delle persone, i loro stati affettivi e le azioni che esse perseguono si basano su ciò che esse credono e non su ciò che è vero oggettivamente. Da questo consegue che, fra tutti i meccanismi che possono avere una qualche influenza nel regolare le attività, nessuno è più centrale o pervasivo delle credenze di efficacia personale, al punto che la teoria sociale cognitiva le ha identificate come il fondamento dell'azione umana. Infatti, per quanto gli altri fattori psicologici di regolazione possano servire da motivatori, essi nascono tutti dalla credenza centrale che si ha il potere di produrre certi risultati con le proprie azioni. Al contrario, se le persone non credono di poter produrre, con il proprio comportamento, gli effetti desiderati esse non hanno molti incentivi ad intraprendere un'azione e a perseverare di fronte alle difficoltà.

La teoria sociale cognitiva assegna all'autoefficacia percepita un ruolo importantissimo in quanto è ritenuta responsabile del controllo sull'azione sia direttamente sia indirettamente, attraverso l'influenza che questa credenza ha sui processi di pensiero cognitivi, sulla motivazione e sugli stati affettivi e fisiologici.

L'autoefficacia percepita esercita la sua influenza soprattutto sulla motivazione plasmando le aspirazioni e i risultati che ci si attende per le azioni che vengono messe in atto (aspettative di risultato). Questa forma di motivazione

è stata concettualizzata nella teoria del valore-aspettativa (Ajzen & Fishbein, 1980; Atkinson, 1964; Rotter, 1982; Vroom, 1964). Secondo questa prospettiva la motivazione è il prodotto dell'aspettativa che un dato corso di azione produrrà certi risultati e il valore posto su quei risultati. Ma questa teoria include solo uno dei due sistemi di credenze che governano la motivazione, in quanto le persone agiscono sulla base delle credenze che hanno sia per quanto riguarda i probabili risultati che conseguiranno alla loro prestazione, sia per quanto concerne *cosa sono in grado di fare*. Infatti, sono molte le attività che, ben fatte, producono risultati ambiti e molto apprezzati ma non vengono neppure prese in considerazione da coloro che hanno riserve circa le loro capacità di riuscire a fare quanto è necessario per avere successo. In altre parole, le persone escludono intere classi di opzioni, valutando semplicemente la loro autoefficacia percepita, senza scomodarsi ad analizzare costi e benefici. Quindi, i modelli razionali di presa di decisioni che dimenticano di considerare, tra i fattori in esame, il giudizio di efficacia perdono ogni potere esplicativo e predittivo (Bandura, 1997). In breve, le persone perseguono certe azioni quando possiedono le aspettative di risultato che fanno sembrare lo sforzo necessario commisurato al valore posto sugli effetti che vogliono raggiungere e credenze di efficacia, ovvero ritengono di poter eseguire quelle prestazioni.

Bandura (1997) fa una distinzione interessante ed opportuna riguardo l'influenza: gli individui, infatti, possono esercitare il **controllo**:

- 1) **sui risultati** che i loro comportamenti producono, oppure
- 2) **sui sistemi sociali** che prescrivono quali sono i risultati, soprattutto di tipo sociale, che conseguono alle loro azioni.

Tenendo presente questa precisazione e combinando le credenze di efficacia con la rispondenza dei sistemi sociali riusciamo a comprendere meglio i comportamenti che le persone adottano e gli stati affettivi e motivazionali che

determinano le loro azioni.

Un ambiente rispondente, che ricompensa le stesse azioni apprezzate anche dall'individuo, alimenta le sue aspirazioni e stimola un maggiore impegno nelle attività che egli intraprende, promuovendo la sua autoefficacia percepita. In questo tipo di ambiente le persone che hanno un elevato senso di autoefficacia e che non raggiungono i risultati ambiti continuano a provare e intensificano l'impegno per migliorare le loro capacità; in queste condizioni gli individui sanno di poter esercitare sulla loro vita un certo controllo e sono incoraggiati a cogliere le diverse opportunità di autosviluppo che vengono loro offerte; invece coloro che si percepiscono inefficaci e che, nonostante i loro sforzi, non riescono ad ottenere i risultati prestabiliti, rinunciano rapidamente; inoltre, vedere altre persone ottenere risultati positivi provoca depressione e un'accanita autocritica.

Nelle condizioni in cui non c'è rispondenza ambientale - quando cioè i sistemi sociali premiano risultati che non sono apprezzati dagli individui o sanzionano negativamente i comportamenti che essi eseguono - le persone molto efficaci reagiscono con risentimento e protesta e tentano, tramite l'azione collettiva, di cambiare le pratiche istituzionali esistenti (Bandura, 1973; Short & Wolfgang, 1972); se tali riforme sono difficili da realizzare e gli individui hanno altre opportunità di scelta, essi abbandonano l'ambiente che non risponde in maniera adeguata ai loro sforzi e intraprendono altrove le attività che considerano importanti; questo ambiente non rispondente, invece, rende le persone che si percepiscono poco efficaci apatiche e rassegnate ad una vita desolata.

Da quanto esposto emerge che possono esserci condizioni in cui i risultati attesi sono indipendenti dalle credenze di efficacia; in alcune occupazioni rigidamente segregate per sesso, razza, età o qualche altra caratteristica accade, infatti, che il sistema sociale sia strutturato in maniera talmente restrittiva che nessun livello di competenza può produrre i risultati desiderati.

Nelle circostanze in cui nessuno può avere successo le persone maturano un sentimento di impotenza e, per quanto possano giudicarsi efficaci, si aspettano dalle loro azioni solo risultati negativi; di conseguenza esse non mettono alcun impegno per migliorare le loro condizioni di vita.

Cap. 3.1.1 Scopi: proprietà e funzioni

Come abbiamo visto, le credenze di efficacia influenzano la motivazione plasmando le aspettative di risultato. Un altro importante meccanismo di motivazione è la capacità di esercitare una certa influenza sulle mete stabilite che sono vissute come sfide personali (Bandura, 1991; Locke & Latham, 1990). L'adozione di uno scopo coinvolge nell'azione anche l'investimento personale; esso porta a trovare soddisfazione nella stessa esecuzione dell'attività, non accontentandosi di prestazioni sotto lo standard.

Questo approccio, noto come teoria del goal setting, suggerisce che gli effetti motivazionali non provengano dagli scopi in sé, ma da alcuni processi di autoregolazione: il primo è la valutazione che la persona fa della sua prestazione, il secondo riguarda la percezione di autoefficacia per il raggiungimento dell'obiettivo e il terzo processo è costituito dall'aggiustamento delle norme personali a seguito dai risultati ottenuti.

La teoria del goal setting ha verificato che solitamente gli scopi sono strutturati in modo gerarchico: scopi prossimali che motivano e guidano azioni nel qui e ora contribuiscono a realizzare scopi di livello superiore e di più ampia portata, i quali hanno delle importanti ripercussioni su questioni di valore personale. C'è da precisare, comunque, che gli scopi prossimali non sono semplici servi subordinati degli scopi considerati più elevati, anzi, proprio perché i primi impegnano il sistema dell'Io – cioè l'investimento personale – essi impregnano di significato la ricerca stessa. Infatti, le soddisfazioni personali che provengono dai progressi compiuti e dall'aver raggiunto una certa padronanza nell'attività sono una sorgente importantissima di motivazione e uno stimolo insostituibile per il perseguimento degli scopi di livello più elevato.

Gli scopi non attivano automaticamente i processi di autoregolazione che governano il livello di motivazione; in realtà sono certe proprietà degli scopi che

determinano quanto profondamente sarà coinvolto il sistema dell'Io nelle diverse attività prestabilite. Tali proprietà rilevanti sono:

- la specificità degli scopi – che dirige la prestazione indicando il tipo e la quantità di impegno necessari; il feedback ricevuto sulla performance eseguita dà origine al senso di soddisfazione;
- il livello a cui sono posti gli scopi – che determina la quantità di impegno richiesta e la soddisfazione che ne consegue. Come è noto, più gli obiettivi sono ambiziosi, più le persone lavorano duramente per raggiungerli e migliore è la loro prestazione (Locke & Latham, 1990);
- la prossimità degli scopi – scopi vicini nel tempo richiedono una regolazione dell'azione e dei propositi più efficienti di scopi proiettati più lontano.

L'efficacia percepita è un'attività generativa che da un lato organizza e dirige nella maniera più efficiente possibile tutte le abilità - cognitive, sociali, emotive e comportamentali - necessarie a raggiungere i diversi scopi e, dall'altro, come ha verificato la teoria sociale cognitiva, influenza il livello a cui vengono posti gli obiettivi, le strategie che vengono impiegate per raggiungerli e la quantità di energia mobilitata. Gli individui che si pongono gli obiettivi più ambiziosi, i quali producono strategie d'azione alternative prima di adottare e perseguire quella che, a loro avviso, si rivelerà la più efficiente e che di fronte alle difficoltà intensificano i loro sforzi sono coloro che hanno un senso di autoefficacia più elevato.

Bandura ha mostrato che le credenze di efficacia, una volta formate, regolano, oltre la motivazione, le aspirazioni, le aspettative di risultato e l'adozione di scopi, anche la mobilitazione e il mantenimento dello sforzo necessario ad ottenere i risultati desiderati. E' su tali basi, infatti, che le persone scelgono quali sfide intraprendere, quanto sforzo investire nella ricerca e quanto perseverare di fronte alle difficoltà (Bandura, 1991; Locke & Latham, 1990).

Quando si trovano di fronte ad ostacoli o a sconfitte, le persone con un debole senso di efficacia dubitano delle loro capacità riducendo, quindi, i loro sforzi, arrivando persino ad abbandonare le attività o, nella migliore delle ipotesi, accontentandosi di soluzioni mediocri. Al contrario, le persone che hanno un forte senso di efficacia credono fermamente nelle loro capacità, raddoppiano gli sforzi e l'impegno che mettono nell'impresa ed escogitano strategie migliori per gestire con più efficienza le sfide che devono affrontare, rimanendo, nello stesso tempo, flessibili ai demoralizzanti effetti delle avversità.

Abbiamo visto come le persone, attraverso il meccanismo di previsione anticipativo, costruiscono e visualizzano i futuri e gli scenari cognitivi che poi utilizzano per guidare i loro comportamenti. Alcuni studi hanno mostrato che le persone con un'efficacia elevata visualizzano più facilmente scenari di successo, i quali forniscono loro una importante guida positiva durante l'esecuzione dell'attività; all'opposto le persone che sono assalite da dubbi circa la loro efficacia divagano su come le cose possono andare male e tendono a visualizzare più facilmente scenari fallimentari che minano la prestazione. Si è visto, inoltre, che gli individui sicuri della loro efficacia vedono nelle opportunità soprattutto gli aspetti positivi, mentre sembrano ignorare gli eventuali rischi che queste presentano (Krueger & Dickson, 1993, 1994), interpretando gli ostacoli come sfide superabili grazie allo sviluppo personale e allo sforzo perseverante.

Una recente ricerca ha voluto indagare gli aspetti che favoriscono la costruzione di conoscenza più efficiente. Nell'era attuale l'informazione viene immagazzinata sempre più in maniera elettronica e sempre meno in supporti cartacei. La costruzione di conoscenza necessaria per molte attività, dalla presa di decisioni alla risoluzione di problemi, conta enormemente sulla ricerca elettronica che è considerata un'abilità cognitiva complessa - pensiamo ad esempio ai motori di ricerca di Internet. Questa abilità richiede un senso di

efficacia elevato e flessibile: infatti piccole variazioni nelle strategie di ricerca possono portare a labirinti di informazioni, spesso inutili, con notevole spreco di sforzi in analisi improduttive. La ricerca ha confrontato soggetti che differivano nel senso di autoefficacia percepito: rispetto a quelli che affrontavano tali compiti con dubbi circa le proprie capacità, i ricercatori con un elevato senso di efficacia personale facevano un uso migliore delle strategie di ricerca, fornivano all'indagine un'ampiezza e una profondità maggiori, sprecavano meno tempo in passi falsi e ridondanze e ottenevano, infine, più conoscenza (Debowski, Wood & Bandura, 1998).

L'autoefficacia percepita non riguarda il numero di abilità che una persona ha ma cosa crede di poter fare con quelle abilità nelle diverse circostanze che si trova ad affrontare. In altre parole le credenze di efficacia influiscono sugli aspetti più efficienti del funzionamento, ad esempio quanto bene gli individui usano i mezzi a loro disposizione e la sicurezza con cui si avvicinano e gestiscono i compiti difficili, mentre l'insinuarsi di dubbi su sé può annientare con facilità anche le abilità migliori. Possiamo dire che le capacità necessarie ad eseguire con successo un compito contribuiscono senza dubbio al giudizio di efficacia ma non lo sostituiscono; è ormai chiaro che spesso il problema non è la mancanza di mezzi ma il modo inadeguato in cui vengono utilizzati.

Va riconosciuta, infine, una conseguenza importante delle credenze di efficacia: influenzando le attività che le persone scelgono di intraprendere e la loro motivazione, la quale regola lo sforzo richiesto per raggiungere gli scopi prefissati, le credenze di autoefficacia contribuiscono ad identificare e ad acquisire le conoscenze necessarie a sviluppare le abilità richieste per ottenere il successo in quelle attività; in questo modo agiscono come un fattore chiave nel sistema generativo delle competenze.

Cap. 3.1.2 Autoefficacia percepita e attribuzioni causali

L'autoefficacia percepita – la credenza che si possono produrre certe azioni - e il locus of control interno - ovvero la credenza che le proprie azioni influiscono sui risultati - rappresentano fenomeni differenti.

Un'attribuzione causale interna può essere sia demoralizzante sia *empowering* a seconda che si creda, oppure no, di poter produrre il comportamento richiesto. Infatti tra quanti credono che i risultati desiderati sono raggiungibili grazie alle proprie azioni, gli individui che credono di non possedere le abilità necessarie hanno un basso senso di efficacia e vedono quelle attività con un senso di impotenza; invece gli individui che si sentono autoefficaci e pensano di essere in grado di eseguire in modo competente le attività richieste mostrano più impegno e convinzione nell'esecuzione della prestazione. L'autoefficacia percepita è un buon predittore delle diverse forme di comportamento che gli individui metteranno in pratica, mentre non lo è il locus of control.

Weiner (1986) ha messo in evidenza che le attribuzioni causali relative alle proprie prestazioni, di successo e non, influiscono enormemente sulla motivazione. La teoria sociale cognitiva ha dimostrato che le attribuzioni causali sono plasmate dalle credenze di efficacia, indipendentemente dalle attività. Le persone che si considerano molto efficaci attribuiscono i loro fallimenti a cause quali lo sforzo insufficiente, le strategie inadeguate o le circostanze sfavorevoli, tutte condizioni che sostengono un orientamento di successo e, nel caso di attribuzioni interne, possono essere corrette con un maggior impegno o elaborando strategie migliori (Alden, 1986; Courneya & McAuley, 1993; Grove, 1993; Matsui, Konishi, Onglatco, Matsude & Ohnishi, 1988; McAuley, Duncan & McElroy, 1989; Silver, Mitchell & Gist, 1995); questi individui, inoltre, si riprendono rapidamente dagli eventuali insuccessi. Coloro che hanno un basso

senso di efficacia, invece, attribuiscono i loro fallimenti alla scarsa abilità e in questo modo si demotivano. Molti studi hanno dimostrato che gli effetti delle attribuzioni causali sull'impegno che le persone mettono nell'esecuzione dei loro compiti sono quasi interamente mediati dalle credenze di efficacia (Relich, Debus & Walker, 1986; Schunk & Gunn, 1986; Shunk & Rice, 1986).

Cap. 3.1.3 Funzione regolatrice degli stati affettivi dell'autoefficacia

La teoria sociale cognitiva ha rivelato l'importantissimo ruolo delle credenze di autoefficacia nella regolazione degli stati affettivi.

Le credenze di efficacia di coping influenzano l'interpretazione cognitiva delle minacce e delle richieste gravose presenti nelle diverse situazioni mediando la regolazione degli stati affettivi: le persone con un elevato senso di efficacia nella loro capacità di coping ritengono di essere in grado di gestire i pericoli, non sperimentano grande ansia e agiscono plasmando l'ambiente a loro piacimento, mentre le persone che non si sentono all'altezza percepiscono gli ambienti in cui vivono pieni di minacce, esagerano i possibili rischi e si preoccupano di pericoli che raramente accadono: con questi pensieri esse si angosciano danneggiando il proprio funzionamento; queste persone, di conseguenza, sono più vulnerabili allo stress e alla depressione (Bandura, 1997; Sanderson, Rapee & Barlow, 1989).

La principale considerazione che emerge da queste ricerche è che le persone vivono in un ambiente costruito in gran parte da loro stessi e molte delle sofferenze umane derivano dall'insuccesso nel controllo di pensieri negativi o ruminanti. C'è da dire, comunque, che la causa della sofferenza non è il semplice accadimento di pensieri disturbanti ma l'impotenza percepita nel riuscire a neutralizzarli e a mandarli via (Kent, 1987; Kent & Gibbons, 1987).

Come già accennato, un basso senso di efficacia personale nelle attività che sono più apprezzate può produrre stati depressivi. Ciò accade tramite le aspirazioni insoddisfatte; infatti le persone che si impongono criteri personali difficilmente raggiungibili svalutano ciò che riescono a fare e si deprimono (Bandura, 1997); la depressione, a sua volta, indebolisce le credenze nella propria efficacia personale innescando un circolo vizioso (Kavanagh & Bower, 1985). Un'altra modalità che può condurre a stati emotivi depressi è un basso senso di efficacia sociale; le relazioni sociali contribuiscono a rendere la vita più

soddisfacente per il sostegno che offrono e, nel contempo, aumentano l'efficacia personale degli individui in quanto favoriscono il modellamento di atteggiamenti di coping più efficaci e di strategie adeguate a gestire le situazioni difficili, rendendo gli agenti di stress più sopportabili e facili da gestire (Cultrona & Troutman, 1986; Major, Mueller & Hildebrandt, 1985). Una terza modalità che può generare depressione è, infine, tramite un controllo inefficace sulle tracce di pensiero depressive (Nolen-Houksema, 1991). Tutte le persone sperimentano, di quando in quando, episodi depressivi a seguito di perdite, fallimenti o contrattempi, ma esse variano per la rapidità con cui li superano; la maggior parte delle persone si riprende rapidamente, mentre alcune affondano in un profondo sconforto che dura a lungo; è stato dimostrato che un basso senso di efficacia nel controllo di pensieri ruminanti contribuisce all'accadimento, alla durata e alla ricorrenza degli episodi depressivi (Kavanagh & Wilson, 1989).

Le persone possono riuscire a controllare i loro stati affettivi negativi anche in modi palliativi, senza per questo rimuovere o modificare le cause che hanno provocato l'attivazione emotiva spiacevole, ad esempio rilassandosi oppure facendosi assorbire in attività coinvolgenti o calmandosi con pensieri rassicuranti e con il sostegno di amici o familiari (Arch, 1992a, 1992b).

Cap. 3.1.4 Dimensioni delle credenze di efficacia e generalizzazione dell'autoefficacia

La teoria sociale cognitiva ha individuato tre dimensioni su cui variano le credenze di efficacia, il **livello**, la **generalità** e la **forza**, le quali hanno importanti implicazioni sulle prestazioni degli individui;

- le credenze di efficacia non sono un tratto decontestualizzato ma variano nel livello a seconda delle abilità richieste dal compito;
- inoltre le credenze variano nella generalità in quanto le persone possono giudicarsi efficaci in un'ampia gamma di attività oppure solo in certe aree;
- infine la terza dimensione su cui variano le credenze di efficacia è la loro forza, la quale determina la perseveranza dell'impegno delle persone di fronte alle difficoltà e agli ostacoli che esse incontrano.

Da quanto riportato emerge che non è possibile misurare e valutare l'efficacia utilizzando scale globali in cui viene chiesto alle persone di giudicare, in generale, le loro capacità; in altre parole l'efficacia non è una disposizione o un tratto di personalità ma il risultato di determinanti personali (come viene meglio compreso utilizzando un approccio fondato sulle relazioni funzionali tra fattori dinamici personali e le capacità di adattamento e di cambiamento dell'uomo).

Le credenze di efficacia specifiche sono più predittive in quanto sono i tipi di credenze che guidano le attività intraprese e i risultati ottenuti. Inoltre le credenze di efficacia, oltre ad essere modellate in modo differente nei diversi individui, non sono immutabili nel tempo; ciò sostiene la fiducia negli interventi formativi che mirano ad aumentare la forza e la portata dell'autoefficacia.

Ovviamente c'è un certo trasferimento delle credenze di autoefficacia nelle diverse attività e scenari (se così non fosse lo sviluppo e l'esercizio delle capacità ne sarebbe enormemente limitato); si tratta di una generalizzazione discriminativa che avviene secondo alcuni processi (Bandura, 1997):

- 1) comunanza di abilità – attività diverse sono eseguite con abilità simili, anche se la percezione di similarità delle richieste del compito è una costruzione personale;
- 2) somiglianze percepite - certe comunanze di abilità in attività diverse sono ottenute accentuandone la somiglianza per mezzo di una strutturazione cognitiva (Cervone, 1989).
- 3) cosviluppo temporale – lo sviluppo di competenze è strutturato solitamente in modo che le abilità richieste nei diversi domini vengano acquisite nello stesso periodo;
- 4) trasferimento di strategie – certe abilità di coping sono generalizzabili e consentono di esercitare un certo controllo in situazioni diverse;
- 5) ristrutturazione trasformativa – il potere di controllare certe esperienze sperimentato in un certo ambito testimonia la propria capacità di realizzare dei cambiamenti personali; questa capacità viene poi trasferita, in modo metacognitivo, anche ad altre aree di funzionamento.

Al contrario, le credenze di efficacia generali non generano credenze di efficacia specifiche, come erroneamente si potrebbe pensare.

La formazione dovrebbe approfondire e utilizzare questi processi di generalizzazione allo scopo di aumentare le credenze di autoefficacia degli individui; a mio avviso essi possono divenire dei potenti strumenti al servizio dei processi formativi.

Cap. 3.2 Fonti delle credenze di autoefficacia e implicazioni

La teoria sociale cognitiva (Bandura, 1997) ha individuato quattro fonti principali di informazioni che generano credenze di efficacia personale:

- 1) la prima di tali fonti è rappresentata dalle **esperienze dirette**, che rappresentano un indicatore importantissimo delle capacità personali;
- 2) una seconda fonte di informazione è costituita dalle **esperienze vicarie**, cioè dalle attività di modelli che sono osservate; queste esperienze trasmettono, attraverso il modellamento, le loro competenze agli osservatori e favoriscono il confronto tra le realizzazioni dei modelli e quelle proprie;
- 3) la terza fonte delle credenze di autoefficacia è formata dalle **persuasioni verbali** e da altri tipi di influenze sociali, in cui viene promossa la convinzione che l'individuo possieda determinate capacità;
- 4) infine, un'ultima sorgente è rappresentata dagli **stati fisiologici e affettivi** da cui le persone estraggono giudizi di capacità, forza e vulnerabilità personali.

Ogni informazione, a seconda della forma che assume, può operare attraverso una o più fonti di efficacia. Ovviamente la capacità di influenza che l'informazione ha dipende dal processamento cognitivo realizzato dagli individui; infatti può esserci una notevole differenza tra l'informazione trasmessa dai diversi eventi e l'informazione selezionata, interpretata e integrata in giudizi di autoefficacia, poiché quest'ultima è mediata da una serie di fattori personali, sociali e situazionali.

- 1) Le **esperienze dirette** rappresentano la principale fonte di informazione da cui hanno origine le credenze di efficacia poiché forniscono la prova più autentica del fatto che si può, oppure no, avere successo in una certa attività.

Le ricerche realizzate in quest'ambito hanno verificato che i successi consentono di costruire una forte credenza nella propria efficacia personale mentre i fallimenti la compromettono, specialmente se questi ultimi accadono prima che il senso di autoefficacia si sia stabilito fermamente. Questi risultati suggeriscono di assegnare ai formandi, all'inizio del loro percorso formativo, compiti adeguati alle capacità che hanno acquisito perché siano eseguiti con successo.

Va detto, comunque, che un flessibile senso di efficacia ha bisogno di sperimentare anche le difficoltà e il loro superamento grazie all'intensificazione dello sforzo; le sconfitte hanno un effetto benefico poiché insegnano che il successo richiede perseveranza e impegno; sono proprio le difficoltà a fornire le opportunità più interessanti per imparare a gestire gli ostacoli, affinare le proprie capacità e trasformare i possibili fallimenti in successi.

La formazione deve riconoscere che costruire un senso di efficacia personale attraverso questa modalità non significa dotare gli individui di un corpus di conoscenze ma implica l'acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e autoregolatori necessari a creare ed eseguire corsi di azione in grado di gestire situazioni in continuo mutamento. Una volta che le persone sono convinte di possedere quanto serve per avere successo, esse sono anche in grado di perseverare di fronte alle avversità e di riprendersi rapidamente dalle inevitabili sconfitte che si troveranno ad affrontare.

Non c'è una semplice equivalenza tra prestazione e autoefficacia percepita. Infatti non sono le prestazioni in sé a modificare l'efficacia percepita ma il modo in cui viene processata cognitivamente l'informazione sui contributi personali e situazionali che le prestazioni trasmettono. La valutazione dell'efficacia personale è un processo inferenziale in cui vengono considerati diversi fattori - di abilità e non - e il loro contributo al conseguimento di successi o fallimenti.

I fattori che influiscono sulla valutazione di efficacia sono:

- i preconcetti riguardo le proprie capacità e abilità,
- la percezione della difficoltà dei compiti che devono essere svolti,
- la quantità di sforzo che viene impiegato nell'esecuzione dei compiti,
- la misura di aiuto esterno a cui si può ricorrere,
- le circostanze in cui ci si trova ad operare,
- il modello temporale dei propri successi e fallimenti (cioè se gli eventuali fallimenti hanno preceduto i successi o li hanno seguiti)
- il modo in cui queste esperienze sono organizzate cognitivamente e, quindi, memorizzate.

2) Le **esperienze vicarie** rappresentano la seconda fonte di informazioni che generano credenze di autoefficacia identificata dalla teoria sociale cognitiva. Le esperienze vicarie creano e modificano le credenze di efficacia personale attraverso l'osservazione delle realizzazioni di altre persone.

La teoria sociale cognitiva ha descritto ampiamente le determinanti e i meccanismi psicologici che determinano il modellamento (Bandura, 1986; Rosenthal & Zimmerman, 1978); l'apprendimento di competenze comportamentali e sociali e di abilità cognitive ed emotive attraverso l'osservazione è realizzato attraverso i seguenti processi:

- i processi attenzionali – essi determinano cosa viene osservato in maniera selettiva nella grande quantità di influenze modellanti presenti nell'ambiente – *esplorazione* - e quali informazioni verranno estratte dagli eventi in corso – *interpretazione*. In queste funzioni sono coinvolte sia le caratteristiche dell'osservatore (le sue abilità cognitive, i preconcetti e le preferenze di valore, ecc.), sia le caratteristiche degli eventi modellanti (la loro salienza, l'attrattiva e il valore funzionale), sia le reti sociali in cui avvengono le interazioni e che determinano i tipi di modelli a cui le persone hanno accesso e gli stili di

comportamento – atteggiamenti e competenze - che osservano e apprendono ripetutamente;

- i processi di ritenzione - le persone non possono essere influenzate da eventi modellati che non ricordano. La ritenzione implica l'interpretazione e la ristrutturazione cognitiva dell'informazione che viene osservata e, infine, la sua rappresentazione in memoria sotto forma di regole e concetti;

- i processi di produzione di comportamenti - questi processi consentono la traduzione dei concetti in corsi di azione appropriati; i concetti guidano la costruzione di modelli complessi di comportamento i quali, una volta messi in atto, forniscono un feedback che viene confrontato con il modello concettuale esistente, consentendo di effettuare gli aggiustamenti più opportuni;

- i processi motivazionali – essi operano sotto forma di incentivi diretti, vicari e autovalutativi; come abbiamo visto nel Par.2.4 a proposito della regolazione della motivazione, le persone mettono in atto i comportamenti modellati che producono risultati positivi e si astengono dall'eseguire le attività che non portano alcun incentivo o che provocano addirittura sanzioni. I costi e i benefici conseguenti ai comportamenti attuati dai modelli influenzano la propria prestazione come se fossero stati sperimentati personalmente. Anche le norme personali di condotta rappresentano un'importante incentivo motivazionale e le reazioni valutative regolano quali saranno le attività modellate che gli individui eseguiranno con più probabilità.

A seconda delle attività cambiano anche i modelli con cui ci si confronta; per la maggior parte delle attività ordinarie, le norme e i principi generali che servono ad eseguirle in maniera competente vengono estratte osservando gruppi rappresentativi con i quali si determina la propria posizione relativa; nella vita di tutti i giorni le persone si confrontano spesso con partner specifici - compagni di

classe, colleghi di lavoro, concorrenti – che vivono situazioni analoghe oppure che si trovano in circostanze diverse ma sono impegnati in sforzi simili. Naturalmente la valutazione di autoefficacia sarà diversa a seconda dell'abilità che viene scelta per il confronto sociale (Bandura & Jourden, 1991; Wood, 1989).

Tra i processi con cui il modellamento esercita i suoi effetti sulle credenze di efficacia il più importante è, senza dubbio, l'inferenza comparativa sociale, in cui le realizzazioni di individui simili a sé sono considerate diagnostiche delle proprie capacità: vedere persone simili a noi eseguire con successo certe attività eleva le nostre credenze di autoefficacia e ci convince che anche noi possediamo le capacità per eseguire quelle attività; all'opposto, vedere persone simili a noi riportare un fallimento nonostante un elevato impegno abbassa il giudizio sulle nostre capacità. L'aspetto fondamentale di questo processo è la similarità percepita con i modelli: più essi sono considerati simili a noi e più persuasivi sono i loro successi o fallimenti; all'opposto, percepire i modelli come individui molto diversi da noi fa sì che le nostre credenze di autoefficacia non vengano influenzate molto dal comportamento che i modelli mettono in atto e dai risultati che essi ottengono.

La teoria sociale cognitiva ha individuato alcune condizioni che rendono le valutazioni di autoefficacia particolarmente sensibili all'informazione vicaria; una di queste condizioni è la quantità di incertezza che i soggetti hanno riguardo le proprie capacità: quando le persone sono molto insicure e non riescono a valutare autonomamente le proprie capacità esse fanno grande affidamento sulle capacità dei modelli e sui risultati che essi ottengono con le loro azioni (Takata & Takata, 1976). Anche l'alternarsi di successi e fallimenti può instillare negli individui pesanti dubbi sulle proprie capacità e indurli a ricercare, attraverso il confronto sociale, periodiche rivalutazioni personali.

Le persone che sono molto efficaci si rivolgono all'informazione vicaria quando riconoscono nei modelli individui particolarmente competenti che possono insegnare loro nuove abilità e strategie per eseguire al meglio certe attività; in questo modo esse aumentano ulteriormente la loro competenza e le credenze di autoefficacia.

Questa modalità, comunque, non si limita ad esibire, attraverso il comportamento dei modelli, uno standard sociale con cui vengono valutate le capacità personali; in realtà le persone ricercano attivamente i modelli che possiedono le competenze a cui esse aspirano le quali, a loro volta, dirigeranno, attraverso processi motivazionali, il loro autosviluppo.

I modelli competenti, tramite il loro comportamento e lo stile di pensiero che manifestano, svolgono un'importante funzione educativa e motivazionale; essi, inoltre, trasmettono implicitamente molte informazioni sull'ambiente e insegnano abilità e strategie per gestire in maniera efficiente le richieste ambientali e le difficoltà che devono essere affrontate (Bandura, 1986).

Alcuni studi (Ruble & Frey, 1991) hanno dimostrato che l'attenzione dei soggetti verso le informazioni veicolate dalle esperienze vicarie varia a seconda della fase raggiunta nell'acquisizione di abilità e conoscenze: il confronto sociale è particolarmente ricercato – e, quindi, influente - nelle prime fasi di sviluppo delle abilità, quando le competenze devono ancora formarsi; non appena è possibile ravvisare un certo miglioramento nelle abilità personali gli individui si rivolgono preferibilmente al loro giudizio di autoefficacia poichè il progresso ravvisabile nell'eseguire l'attività è una continua fonte di soddisfazione personale. Quando le abilità si sono formate in modo pressoché stabile oppure il miglioramento non è più così evidente le persone tornano a cercare il confronto sociale; esse prestano nuova attenzione alle esperienze vicarie per valutare e validare le loro capacità.

La formazione può trarre importanti suggerimenti dal modo in cui operano le influenze del modellamento; esse possono essere strutturate in maniera da rafforzare il senso di efficacia personale senza incorrere nei possibili costi che i confronti sociali sfavorevoli possono provocare; questo risultato è ottenibile massimizzando la funzione istruttiva del modellamento e, nel contempo, minimizzando la funzione valutativa di confronto. In altri termini l'esperienza vicaria deve essere interpretata dai soggetti in formazione come un'opportunità per apprendere e sviluppare le conoscenze e le abilità necessarie ad eseguire in maniera ottimale determinate attività; questo presuppone, ovviamente, situazioni modellate competenti. In questo setting formativo i soggetti non devono vedere le proprie abilità come indicatori di capacità – che comunicherebbero loro un messaggio di inefficacia - ma devono considerarle in un'ottica di transitorietà, valutandole come caratteristiche che stanno evolvendosi in un processo di sviluppo. Nei setting formativi le capacità non devono essere svalutate in confronti svantaggiosi; piuttosto deve essere sostenuta una valutazione delle proprie capacità ottimistica nonostante le inevitabili deficienze dovute all'inesperienza (Frey & Ruble, 1990).

Le regole e le strategie trasmesse dall'esperienza vicaria, una volta apprese, possono essere utilizzate anche per generare comportamenti innovativi che vanno oltre a ciò che gli osservatori hanno visto o sentito.

Alcuni studi sull'influenza vicaria hanno suggerito diverse tecniche che elevano le credenze di efficacia e migliorano le prestazioni degli individui. Oltre all'esperienza vicaria classica – trasmessa, cioè, dell'osservazione di modelli - e al modellamento simbolico – che avviene attraverso i mass media elettronici – gli altri tipi di influenza vicaria che si sono rivelati particolarmente efficienti sono l'automodellamento videoregistrato – le persone vengono videoriprese mentre eseguono certe prestazioni; successivamente esse hanno la possibilità di vedere,

in maniera più oggettiva, come hanno eseguito le attività – e l'automodellamento cognitivo - le persone visualizzano sé stesse mentalmente mentre affrontano ripetutamente situazioni specifiche, progressivamente più impegnative, in maniera competente. Queste tecniche hanno dimostrato che il livello a cui veniva aumentata l'efficacia percepita era un buon predittore del successo con cui venivano eseguite le successive prestazioni dei soggetti.

Come abbiamo visto per la modalità precedente - le esperienze dirette – anche qui vi sono alcuni fattori responsabili del processamento cognitivo dell'informazione vicaria; questi fattori determinano l'impatto dell'informazione sulla valutazione di autoefficacia; essi sono:

- la somiglianza con la prestazione del modello; vedere eseguire attività simili a quelle che devono essere apprese trasmette informazioni essenziali che, con il solo approccio diretto, sarebbero ottenute con un elevato dispendio di tempo e con notevoli rischi di fallimenti;
- la somiglianza con il modello; percepire il modello simile a sé - sia per quanto riguarda le sue caratteristiche personali, sia riferendosi alle conoscenze che egli possiede; entrambe le informazioni vengono interpretate come predittive dell'abilità questione – promuove l'influenza del modellamento; a questo proposito le ricerche hanno dimostrato che le caratteristiche del modello più influenti per l'osservatore sono l'età e il genere; nei casi, non rari, in cui tali caratteristiche siano irrilevanti per il compito, la loro salienza può determinare una sopravvalutazione predittiva che diviene autolimitante;
- la quantità di modelli; molti individui che eseguono prestazioni simili hanno un potere persuasivo maggiore, aumentano l'effetto dell'influenza vicaria e instillano una credenza più forte nella propria efficacia di apprendere;

- le diversità di modellamento; vedere persone differenti tra loro eseguire lo stesso tipo di prestazioni con successo dimostra che possedere caratteristiche molto diverse non compromette l'esecuzione di quelle attività;
- il formato di modellamento che può contare su modelli eccellenti, ovvero soggetti che eseguono la loro prestazione in maniera perfetta e senza mostrare alcuna difficoltà o indugio, oppure su modelli di coping, ossia individui che affrontano il compito timorosamente e con molta cautela e successivamente, grazie al loro sforzo e all'apprendimento, superano gradualmente le difficoltà che incontrano; questo secondo modello promuove l'interpretazione degli eventuali fallimenti come la conseguenza di uno sforzo insufficiente o di inesperienza - interpretazione che, come abbiamo visto, non intacca il senso di autoefficacia – senza considerarli come l'inevitabile prodotto di una carente abilità di base;
- la competenza del modello; rimanda all'attendibilità delle informazioni che vengono trasmesse; questo fattore è particolarmente importante quando gli osservatori sono inesperti e i modelli possono insegnare loro molte abilità e strategie.

La formazione può trarre importanti suggerimenti dalla conoscenza di questi fattori e realizzare tecniche formative improntate sul modellamento volte ad aumentare le credenze di autoefficacia dei soggetti.

Un aspetto che non va mai dimenticato è l'interdipendenza di azione personale e struttura sociale; il modo in cui una società è strutturata e differenziata lungo confini di età, di genere, etnici e socioeconomici determina anche i tipi di modelli a cui i suoi membri hanno accesso e a cui sono più sensibili. E' pur vero che il modellamento simbolico fornito dalla televisione e da altri media visivi sta diventando, soprattutto in questi ultimi anni, la fonte più importante di influenza vicaria.

3) La **persuasione verbale** è la terza fonte di informazione attraverso cui vengono rafforzate le credenze di efficacia personale. Un elevato senso di efficacia è mantenuto più facilmente, anche di fronte a difficoltà, se altri significativi esprimono grande fiducia nelle nostre capacità e ci incoraggiano, invece di manifestarci i loro dubbi riguardo le nostre abilità.

Il potere della persuasione verbale sulle credenze di autoefficacia è vincolato da una condizione importante: la valutazione che viene espressa deve rimanere entro confini realistici, altrimenti si risolve in un semplice incoraggiamento indulgente.

I principali effetti che le persuasioni verbali producono sugli individui sono:

- l'incremento dei loro sforzi,
- la maggiore perseveranza di fronte a difficoltà ed ostacoli.

Schunk (1983) ha trovato risultati interessanti riguardo gli effetti opposti che hanno sull'autoefficacia le persuasioni verbali quando vengono comunicate con i feedback valutativi delle prestazioni delle persone; le credenze di autoefficacia sono incrementate quando viene detto ai soggetti che il miglioramento prodotto è la dimostrazione delle abilità che possiedono - senza accennare all'impegno che hanno messo - mentre non si hanno incrementi nell'autoefficacia quando viene sottolineato il duro lavoro che essi hanno dovuto fare per ottenere quei risultati. Ritroviamo in questo lavoro gli effetti motivazionali prodotti dalla convinzione di possedere le abilità necessarie - le quali sono ritenute, erroneamente, dei tratti innati - che sono viste sostituire l'impegno perseverante a cui deve invece ricorrere chi non ha queste abilità.

La formazione può trarre grande vantaggio dai risultati di ricerche come questa; ad esempio essa potrebbe presentare le attività che devono essere eseguite come il risultato di abilità acquisibili, eliminando nei soggetti la falsa convinzione che dotazioni innate di abilità sostituiscano l'impegno e il

coinvolgimento nell'azione; allo stesso tempo devono essere sostenute le credenze dei formandi nella loro capacità di conseguire le abilità necessarie; utilizzando tecniche di modellamento possono venire insegnate le abilità richieste strutturando il setting formativo in fasi di difficoltà progressiva che assicurano un'elevata probabilità di successo nelle fasi iniziali; infine devono essere forniti ai soggetti i feedback dei continui miglioramenti raggiunti.

Gli studi di Tversky & Kahneman (1981) hanno rivelato che le persone, generalmente, preferiscono evitare le perdite che si prospettano nel presente piuttosto che assicurarsi guadagni potenziali nel futuro; sono stati condotti alcuni studi per indagare gli effetti delle persuasioni verbali sulle credenze di autoefficacia nell'adozione di comportamenti che salvaguardano la salute; le argomentazioni persuasive che premevano sui possibili rischi immediati ottenevano un aumento delle credenze di efficacia personale e l'adozione di pratiche comportamentali più salutari mentre le dissertazioni sui vantaggi futuri che le stesse pratiche avrebbero portato non ottenevano alcun cambiamento. Va sottolineato, comunque, che gli effetti della persuasione dipendono anche dalla forza delle credenze di efficacia preesistenti.

Un'altra strategia che può essere utilizzata proficuamente nei setting formativi per aumentare l'influenza delle persuasioni sulle credenze di efficacia personale, è quella che si basa sul riferimento assunto per valutare le prestazioni; prendere come riferimento il punto di partenza sottolinea le conoscenze e le abilità che mancano, accentuando le deficienze personali; in questo caso il senso di efficacia risulta notevolmente inferiore rispetto alla condizione in cui viene assunto come riferimento il punto di arrivo desiderato e viene fornito ai soggetti un feedback che sottolinea i progressi compiuti (Jourden, 1991); l'esperienza in cui un buon lavoro è dato per scontato e passa sotto silenzio mentre gli eventuali deficit, non appena balzano all'occhio, sollevano immediate critiche, è molto

comune nella vita quotidiana; ciò che viene danneggiato è, appunto, il senso di efficacia degli individui e la loro autostima.

C'è da dire che le valutazioni persuasive sono sperimentate abbastanza frequentemente da chiunque nella vita di tutti i giorni poiché esse vengono usate per molti scopi; di conseguenza gli individui sanno che devono pesare attentamente le valutazioni che vengono rivolte a loro, considerando soprattutto chi sono i persuasori, quale credibilità hanno e quanto sono competenti nelle abilità che giudicano. Quando gli individui hanno una fiducia elevata nella loro capacità autovalutativa non vengono influenzati facilmente dai giudizi relativi alle loro abilità espressi da altre persone. Ovviamente se le abilità richieste mancano, la persuasione sociale non può certo sostituirsi al loro sviluppo.

Un altro elemento che determina l'effetto che le persuasioni verbali hanno sulle credenze di efficacia è il grado di disparità della valutazione; le valutazioni che si discostano poco dalle credenze personali di autoefficacia vengono prese in maggiore considerazione rispetto alle valutazioni che sono ritenute irrealistiche;

4) l'ultima fonte di informazione che consente alle persone di giudicare le loro capacità è rappresentata dagli **stati fisiologici e affettivi**.

Nelle attività di tipo fisico gli indicatori somatici sono essenziali per una corretta valutazione del proprio funzionamento. Nelle altre attività, invece, l'attivazione fisiologica – arousal – che le persone sperimentano nelle situazioni stressanti e impegnative viene interpretata come un segno di vulnerabilità e di mal funzionamento. Le persone possono innescare un tipo di attivazione anticipatoria, che genera stress, quando esse prevedono di non riuscire ad esercitare un controllo efficace sulle situazioni che devono affrontare.

La psicologia si è dedicata molto allo sviluppo di tecniche che mirano a ridurre le reazioni emotive sperimentate dagli individui a seguito di percezioni

soggettive di situazioni minacciose; le tecniche più efficaci - e che migliorano la prestazione - sono quelle che operano attraverso l'azione diretta e che elevano le credenze personali nell'efficacia di coping (Bandura, 1988b).

Anche gli stati d'umore influiscono sui giudizi di efficacia personale poiché essi accompagnano spesso il modo in cui vengono eseguite le attività: eseguire un'attività in maniera eccellente predispone un umore positivo che, a sua volta, viene interpretato come soddisfazione per ciò che si sta facendo. In alcune ricerche provocando un umore positivo si aumentava l'efficacia percepita, mentre inducendo un umore scoraggiato la si diminuiva; inoltre, più intenso era l'umore instillato, maggiore era l'impatto che questo aveva sulle credenze di efficacia (Forgas, Bower & Moylan, 1990; Salovey & Birnbaum, 1989).

Questi studi ci consigliano di fare grande attenzione, durante il setting formativo, allo stato d'umore delle persone quando chiediamo loro di far appello alle credenze di autoefficacia per mobilitare i meccanismi psicologici responsabili della motivazione e dell'apprendimento. Inoltre, come abbiamo visto, anche la depressione può diminuire le credenze di autoefficacia personale.

Gli stati d'umore, a loro volta, influenzano l'attenzione, incidendo sul modo in cui gli eventi vengono cognitivamente interpretati e organizzati e, infine, recuperati dalla memoria (Bower, 1981, 1983; Eich, 1995; Isen, 1987). In alcuni studi si è dimostrato che gli stati affettivi possono influenzare il giudizio di efficacia sia direttamente, attraverso l'informazione veicolata dalla condizione affettiva stessa, sia indirettamente, attraverso il ricordo selettivo di eventi che sono congruenti con l'umore del momento (Schwartz & Clore, 1988).

Anche in questa modalità le credenze di efficacia personale vengono mediate attraverso alcuni processi cognitivi; i più importanti sono la valutazione cognitiva degli eventi che causano l'attivazione psicologica e il riconoscimento percettivo delle circostanze in cui avviene l'attivazione.

Cap. 3.3 Efficacia percepita nell'azione collettiva

Come abbiamo visto nel Par.2.2 l'azione umana, per produrre i suoi effetti, opera attraverso diverse forme: l'azione diretta, l'azione di procura e per mezzo dell'azione collettiva. Le persone vivono una accanto all'altra e collaborano per raggiungere i risultati che desiderano ma che non potrebbero realizzare da sole. La teoria sociale cognitiva individua l'ingrediente cruciale dell'azione collettiva nelle credenze condivise delle persone riguardo le loro capacità di organizzare ed eseguire i corsi di azione che producono gli obiettivi stabiliti (Bandura, 1997).

Il funzionamento di un gruppo è il prodotto di dinamiche interattive e coordinate messe in atto dai suoi membri e non la somma delle azioni che ognuno esegue; allo stesso modo l'efficacia collettiva percepita non è la somma delle credenze di autoefficacia dei singoli individui ma, piuttosto, una proprietà emergente a livello di gruppo.

Il funzionamento di un gruppo, nel complesso, varia notevolmente per effetto delle diverse dinamiche interattive. I fattori che contribuiscono agli effetti interattivi che le credenze di efficacia collettiva producono sono: la combinazione di conoscenze e di competenze presenti nel gruppo, il modo in cui il gruppo è strutturato, le attività che esso coordina, il modello di leadership, le strategie che il gruppo adotta e se i membri interagiscono l'uno con l'altro collaborando o, al contrario, in maniera competitiva. Ovviamente i singoli membri possono influire diversamente sui risultati che il gruppo ottiene, a seconda dell'efficienza con cui coordinano e guidano le loro abilità peculiari e dell'impegno che mettono nelle attività collettive.

La forza di certi gruppi istituzionali - le famiglie, le comunità, le organizzazioni e le nazioni - dipende, in larga parte, dal senso di efficacia collettivo delle persone, ovvero dalla credenza che esse hanno nella capacità di

risolvere i problemi e di migliorare la loro vita attraverso uno sforzo congiunto.

L'efficacia personale e quella collettiva differiscono nell'unità di azione, ma in entrambe le forme i due tipi di credenze hanno fonti di informazione simili, servono funzioni analoghe e operano attraverso processi simili. Le credenze condivise delle persone nella loro efficacia collettiva influenzano gli ambienti che esse cercano di realizzare attraverso l'azione collettiva, quanto bene usano le risorse a loro disposizione, i piani e le strategie che costruiscono, quanto impegno mettono nelle attività di gruppo, la loro capacità di persistere quando gli sforzi collettivi non producono, in tempi brevi, risultati rilevanti oppure quando incontrano ostacoli difficili da superare e la vulnerabilità allo sconforto nei momenti più duri.

Diversi studi hanno dimostrato che le credenze di efficacia collettiva sono dei predittori attendibili del livello di prestazione che il gruppo raggiunge (Bandura, 1993; Feltz & Lirgg, 1998; Hodges & Carron, 1992; Little & Madigan, 1994; Prussia & Kinicki, 1996; Spink, 1990). Più sono elevate le credenze delle persone sulle loro capacità collettive, maggiori sono i risultati che ottengono.

Le credenze di efficacia collettiva e, di conseguenza, il contributo che esse danno alla prestazione del gruppo, sono riprodotte, in gran parte, dai sistemi sociali, attraverso le scuole, le organizzazioni di affari, le squadre sportive, ecc.

C'è da fare un'importante precisazione circa il rapporto che esiste tra il sistema di credenze e il tipo di struttura sociale; le persone vivono entro sistemi sociali che possono essere orientati in modo individualistico, come, ad esempio, gli Stati Uniti, oppure in modo collettivistico, come il Giappone e la Cina (Triandis, 1995). Alcuni autori associano, in maniera inappropriata, l'autoefficacia con l'individualismo e la oppongono al collettivismo (Schooler, 1990). In realtà va riconosciuto l'insostituibile contributo che le credenze di efficacia personale danno alle realizzazioni collettive. Per lavorare insieme con

successo, gli individui appartenenti al gruppo devono eseguire, singolarmente e in maniera efficace, i ruoli che vengono loro assegnati e, inoltre, partecipare collettivamente al coordinamento delle diverse attività. Un forte senso di efficacia personale è apprezzato ovunque, non certo per sostenere posizioni individualistiche, ma perché esso è un fattore essenziale per il funzionamento di successo, a prescindere dal fatto che sia eseguito individualmente o da un gruppo di individui che lavorano insieme.

Una ricerca cross-culturale sul funzionamento organizzativo ha dimostrato il valore funzionale universale delle credenze di efficacia (Earley, 1993, 1994). Le credenze di efficacia personale, infatti, sono un fattore essenziale per la produttività sia dei membri di culture collettivistiche sia di quelli di culture individualistiche. Naturalmente il modo in cui sono sviluppate le credenze di efficacia dipende molto dal contesto culturale in cui vivono gli individui, il quale plasma anche gli obiettivi verso cui tali credenze saranno rivolte e le modalità attraverso cui saranno meglio espresse. Le persone che provengono da culture individualistiche si sentono più efficaci - ed operano meglio - in un sistema sociale orientato individualmente. Quelle che provengono da culture collettivistiche, al contrario, si giudicano più efficaci - e lavorano più produttivamente - in un sistema sociale orientato al gruppo.

Comunque le culture non sono entità statiche e uniformi; esse subiscono notevoli influenze, interne ed esterne, che ne modificano i valori, i costumi e i significati; inoltre gli individui che appartengono a qualsiasi cultura sono sempre più eterogenei e presentano anche notevoli differenze intraindividuali, a seconda del ruolo che rivestono e delle persone con cui interagiscono (Matsumoto, Kudoh & Takeuchi, 1996). Inoltre le persone raggiungono un'efficacia personale più elevata e la massima produttività quando il loro orientamento personale è congruente con quello del sistema sociale (Earley, 1994).

Cap. 3.4 Sviluppo ed espressione dell'autoefficacia professionale

Tutti noi sperimentiamo ripetutamente, nel corso della nostra vita, che le opportunità, le aspirazioni, le prospettive sociali e gli eventi ambientali possono modificare i nostri progetti influenzando il nostro funzionamento cognitivo, emotivo e comportamentale. I diversi percorsi che scegliamo o che dobbiamo intraprendere (i quali, spesso, impressionano profondamente la nostra esistenza), ci richiedono di saper gestire con successo le diverse situazioni. Le credenze che noi abbiamo riguardo le capacità di produrre risultati attraverso le nostre azioni sono la risorsa fondamentale di cui disponiamo per guidare la nostra esistenza.

La teoria sociale cognitiva ha sottolineato come accade che, nei diversi periodi di vita, ci impadroniamo di determinate competenze indispensabili per affrontare efficientemente certe richieste prototipiche. In questo percorso essa ha analizzando i cambiamenti che avvengono nello sviluppo dell'autoefficacia percepita. L'ambiente in cui viviamo è una successione di eventi transazionali in cui è determinante il ruolo che abbiamo nel plasmare il corso del nostro sviluppo personale (Baltes, 1983; Brim & Riff, 1980). Alcuni di questi eventi implicano cambiamenti biologici (la crescita, lo sviluppo nell'adolescenza, la maternità, l'invecchiamento, ecc.). Altri sono eventi disciplinati socialmente e collegati allo status e ai ruoli che ricopriamo nei sistemi istituzionali educativi, familiari e professionali (essere genitori, ricoprire un certa carica, svolgere un determinato lavoro, appartenere ad una associazione ecc.). Altri ancora sono eventi imprevedibili che si realizzano nell'ambiente fisico o eventi eccezionali, non premeditati ma a cui occorre far fronte (cambiamenti di carriera, divorzi, trasferimenti, incidenti, malattie ecc.). Inoltre le diverse esistenze sono situate storicamente e si sviluppano socialmente in ambienti che presentano opportunità, costrizioni e minacce uniche.

Ciò che interessa ai fini di questo lavoro sono i processi che influenzano le scelte professionali e il modo in cui gli individui affrontano le richieste lavorative. Le scelte occupazionali hanno un significato importantissimo per gli individui non solo perchè forniscono il reddito necessario al proprio sostentamento ma, soprattutto, perché articolano una parte fondamentale della loro realtà. L'attività professionale, inoltre, ha un enorme contributo nella formazione dell'identità personale; il lavoro, infine, è un'attività che struttura relazioni sociali significative, le quali concorrono a determinare il proprio senso di valore influenzando, così, sul benessere personale.

Cap. 3.4.1 Sviluppo professionale e progressione di carriera

Il periodo formativo cruciale è quello dell'adolescenza; in questa fase il giovane deve indirizzare i ruoli adulti in quasi tutte le dimensioni della vita e la scelta della futura professione acquista un'importanza centrale. Alcuni studi hanno dimostrato che le credenze di efficacia dei giovani influenzano le diverse possibilità di carriera che sono prese in considerazione, il livello di preparazione che essi acquisiscono e il percorso professionale che perseguiranno (Betz & Hackett, 1986; Lent & Hackett, 1987; Lent, Brown & Hackett, 1994). Al contrario, un basso senso di efficacia percepito nell'affrontare certe materie scolastiche porta i giovani a convincersi di non essere portati verso alcuni compiti, precludendosi una varietà di scelte professionali. Ritroviamo la credenza, distorta, che le capacità siano il frutto di abilità innate e che un forte impegno non riesca a compensare le presunte mancanze nella dotazione personale; la conseguenza di questo stile di pensiero è la rinuncia prima di avere fatto alcun tentativo.

Bandura ha sottolineato il ruolo fondamentale che hanno genitori autoefficaci nel promuovere lo sviluppo delle capacità dei figli; i genitori che credono nelle potenzialità dei loro figli danno un contributo essenziale alla costruzione del loro senso di efficacia intellettuale e delle loro aspirazioni; questi fattori, a loro volta, contribuiscono all'instaurarsi di relazioni sociali positive, al loro benessere emotivo e ai progressi nel rendimento scolastico (Bandura et al., 1996). Anche l'autoefficacia dei nonni assume un ruolo molto importante nella vita dei loro nipoti (King & Elder, 1996).

Con il passaggio all'età adulta il senso di efficacia determina il tipo di realtà sociale che gli individui costruiscono per sé stessi; coloro che arrivano a questa fase assillati da persistenti dubbi circa le loro capacità sono inclini a considerare molti aspetti della loro vita scoraggianti e pieni di difficoltà.

La strutturazione dei percorsi professionali è favorita sia dalle opportunità che vengono offerte agli individui, sia dagli incentivi positivi che raffigurano tali occupazioni allettanti; ma le opportunità, da sole, non assicurano che quei percorsi saranno intrapresi in quanto gli individui sanno che le competenze necessarie non vengono acquisite senza sacrifici personali e un duro lavoro; la scelta di intraprendere quelle attività richiede un elevato livello di efficacia di autoregolazione per poter sostenere l'impegno necessario e prepararsi adeguatamente per affrontare le richieste che quella professione comporta.

Alcuni studi hanno dimostrato che i giovani adulti si astengono dal perseguire certe attività, nonostante i vantaggi e le ricompense che esse offrono, se ritengono di non possedere le capacità necessarie a soddisfare i requisiti d'ingresso (Wheeler, 1983); un basso senso di efficacia preclude così anche solo l'esame di scelte occupazionali, nonostante le opportunità e gli incentivi attraenti che queste possono offrire.

La teoria sociale cognitiva assume che vi sia una relazione reciproca tra l'efficacia percepita (che gioca il ruolo predominante) e gli interessi professionali; le credenze di autoefficacia portano gli individui a lasciarsi assorbire nelle attività che intraprendono; queste attività vengono così eseguite in maniera sempre più competente e forniscono agli individui un'elevata soddisfazione intrinseca la quale, a sua volta, alimenta e amplia l'interesse verso l'occupazione. Gli interessi, infine, sostengono l'impegno investito dagli individui nell'attività aumentando ulteriormente, in un circolo virtuoso, l'efficacia personale.

Crites (1974) ha indagato l'influenza che le abilità coinvolte nella decisione della professione da intraprendere – raccogliere le informazioni pertinenti alle diverse occupazioni, valutare le proprie capacità e gli interessi verso cui si protende, analizzare gli stili di vita conseguenti alle varie opzioni,

progettare i corsi di azione e le strategie necessarie ad ottenere i risultati che queste professioni si prefiggono – hanno sulla risolutezza con cui sono fatte le scelte occupazionali; gli individui con un'elevata autoefficacia decisionale eseguono le attività esplorative in maniera più accurata, sono più determinati nella loro scelta e non hanno ripensamenti una volta che la loro decisione è stata presa.

La società in cui viviamo è in continua evoluzione e provvede a far nascere nuovi lavori che richiedono agli individui nuovi adattamenti e una riqualificazione senza fine; i rapidi cambiamenti che avvengono in tutti gli ambienti di lavoro premiano soprattutto le abilità generiche più elevate e un flessibile senso di efficacia personale; sono proprio le credenze di autoefficacia che consentono agli individui di gestire in maniera efficiente le richieste sempre diverse che accompagnano le nuove posizioni di lavoro e le ristrutturazioni che caratterizzano tutte le attività professionali. Alcuni studi longitudinali hanno dimostrato che l'efficacia personale percepita è il fattore più significativo e che influisce maggiormente sia nel processo di ricerca del primo lavoro, sia nel reimpiego successivo alla perdita del lavoro (Kanfer & Hulin, 1985). Questi studi hanno evidenziato l'effetto delle credenze di efficacia sulle attività di ricerca di occupazione: gli individui con un elevato senso di autoefficacia percepiscono nel loro ambiente maggiori opportunità di impiego, utilizzano strategie migliori per trovare occupazione senza scoraggiarsi per i rifiuti che ricevono e hanno più successo di coloro che partono già sfiduciati valutando i loro sforzi inutili.

Da questi risultati si può concludere che la comprensione sia dello sviluppo professionale sia delle ricerche e degli esiti occupazionali deve prevedere l'interazione dinamica tra fattori socioculturali e fattori personali, primo fra tutti il senso di autoefficacia percepito degli individui.

L'avanzamento professionale entro una stessa organizzazione ha delle richieste particolari: agli individui viene chiesto di apprendere e gestire in maniera competente i nuovi ruoli e le abilità che consentono loro di svolgere efficientemente i compiti appena assegnati. Anche in queste situazioni sono le credenze di efficacia, nella fattispecie quelle nelle proprie capacità di apprendimento, che aiutano gli individui ad essere recettivi e a cogliere tutte le opportunità per ampliare le loro conoscenze; sono proprio le persone che hanno credenze di autoefficacia elevate a trarre il profitto maggiore dai programmi di formazione (Gist et al., 1989; Hill & Elias, 1990).

Questi risultati suggeriscono che il successo di un iter formativo fa grande affidamento sull'efficacia dei soggetti nella loro capacità di apprendimento; questa condizione è la base su cui poggiano i contenuti che vengono trasmessi, gli obiettivi che si intende raggiungere e la validità delle metodologie prescelte per conseguirli.

Cap. 3.4.2 Apprendimento dei ruoli professionali

Per eseguire con successo una qualsiasi attività lavorativa le persone devono impadronirsi di alcuni tipi di competenze (Betz & Hackett, 1987; Hackett, Betz & Doty, 1985), più precisamente:

- di abilità tecniche richieste dal compito specifico,
- di abilità di autoregolazione – ad esempio la capacità di programmare e gestire le richieste del lavoro e di affrontare lo stress in maniera efficiente,
- di abilità interpersonali – che, attraverso la comprensione delle realtà sociali, permettono un funzionamento efficiente e dinamico: l'abilità di comunicare, la capacità di mettersi in relazione con gli altri e di esercitare la leadership.

Nel determinare lo sviluppo della carriera e le opportunità di successo le abilità interpersonali e di autoregolazione hanno un peso maggiore delle abilità tecniche. Infatti le persone, una volta assunto un ruolo lavorativo, devono apprendere la natura e gli obiettivi dei compiti a loro assegnati, cosa ci si aspetta dal loro contributo, come possono gestire efficientemente il carico di lavoro e le pressioni che diversi tipi di stressor esercitano e a lavorare armoniosamente con i collaboratori. Per sviluppare le competenze intellettuali, sociali e comportamentali, il metodo che ottiene i risultati migliori è il **mastery modeling** - modellamento al controllo - proposto da Bandura (1986). Questa tecnica include tre elementi essenziali:

- 1) le abilità tecniche e professionali richieste sono trasmesse ai neoassunti attraverso il modellamento (osservazione di comportamenti eseguiti da altri); in tale fase vengono apprese le regole e le strategie di base;
- 2) i soggetti perfezionano queste abilità attraverso l'esperienza diretta (esercitazioni pratiche guidate) in condizioni di simulazione;
- 3) infine i soggetti applicano le abilità appena apprese nelle situazioni lavorative reali sotto la supervisione di esperti.

In questa tecnica la modalità principale utilizzata per sviluppare le competenze dei soggetti è il modellamento a cui viene riconosciuta la funzione di trasmettere le regole che sottostanno alle prestazioni efficienti. Spesso, però, le persone apprendono le regole correttamente ma non le utilizzano in quanto non sanno riconoscere le situazioni in cui possono essere applicate efficientemente. La formazione deve favorire la capacità dei soggetti di individuare le situazioni in cui le regole apprese sono generalizzabili; questo risultato viene raggiunto mostrando loro, in maniera molto esplicita, diversi esempi di applicabilità delle regole e come esse possono adattarsi a situazioni specifiche.

A volte gli individui non applicano quanto hanno appreso, o lo fanno con scarso entusiasmo, perché ritengono di non avere l'abilità per eseguire le prestazioni con successo. Il modellamento deve essere quindi progettato non solo per trasmettere le regole e le strategie di base ma soprattutto per rafforzare il senso di autoefficacia personale, ad esempio servendosi di elementi quali la similarità percepita con i modelli e i feedback correttivi.

Le persone, infine, possono avere le abilità necessarie per portare a termine con successo un compito e un forte senso di efficacia che lo eseguiranno bene ma scegliere ancora di non svolgere l'attività perché non ricevono alcun incentivo, materiale o simbolico, che li motiva ad eseguire la prestazione o perché non hanno le risorse finanziarie e materiali per realizzarla.

La teoria dell'autoefficacia ha distinto gli effetti che le credenze di autoefficacia hanno durante l'apprendimento e lo sviluppo di abilità – fase preparatoria - dagli effetti che le stesse hanno in situazioni in cui vengono applicate abilità già formate – fase di prestazione - (Bandura, 1986). Nella fase preparatoria le persone che si percepiscono molto efficaci sottovalutano le abilità che devono apprendere e non si impegnano molto mentre quelle pervase da dubbi circa la propria autoefficacia mettono molto impegno per acquisire le conoscenze

e le abilità che mancano loro. Al contrario, nella fase di prestazione, cioè nelle situazioni in cui devono essere applicate abilità già sviluppate, gli individui poco efficaci devono lottare con i propri dubbi e questo impedisce loro di eseguire bene ciò che sanno fare mentre coloro che hanno un elevato senso di autoefficacia eseguono le attività meglio poiché sono rilassati e sicuri delle loro capacità.

Cap. 3.4.3 Donne e autoefficacia professionale

Negli ultimi anni si è assistito alla diffusione di stili di vita non tradizionali e all'aumento dell'ingresso nel mondo del lavoro delle donne, in ruoli non più solo marginali. Sono stati compiuti molti studi che indagavano l'insoddisfazione delle donne lavoratrici causata dalle pressioni dei molteplici ruoli da esse svolti. In realtà si è dimostrato che non sono né il reddito familiare, né la pesantezza del carico di lavoro, né la responsabilità nella cura dei figli a provocare conseguenze negative sul benessere delle donne che lavorano; questi fattori invece operano attraverso il meccanismo di autoefficacia percepita. Le donne con un forte senso di efficacia gestiscono le molteplici richieste familiari e professionali esercitando una certa influenza sul loro lavoro e ottenendo anche l'aiuto del partner nelle mansioni domestiche e nella cura dei figli; queste donne, inoltre, sperimentano un basso livello di tensione fisica ed emotiva e mostrano un benessere più elevato. Purtroppo sono pochi gli studi che si pongono l'obiettivo di rilevare quanto sia importante per le donne la soddisfazione sul lavoro e la sua positiva ripercussione sulla qualità della vita familiare.

Le credenze di efficacia professionale sono, in gran parte, il prodotto di esperienze personali socioeducative, di pratiche sociali diffuse nell'ambiente sperimentato e di atteggiamenti dell'individuo. Abbiamo visto che, nel caso non sia possibile esercitare alcun controllo sui sistemi sociali, i quali non rispondono positivamente alle azioni che gli individui mettono in atto, i risultati possono essere indipendenti dalle credenze di efficacia. Le credenze di efficacia possono venire smorzate quando le persone si trovano ad affrontare barriere sociali legate al genere o ad altri tipi di caratteristiche (Hannah & Kahn, 1989). Nella società in cui viviamo ci sono stati importanti cambiamenti culturali che, confrontati alle strutture di opportunità del passato, hanno ampliato enormemente le opzioni di carriera accessibili alle donne; comunque le pratiche legate a stereotipi di genere

sono ancora radicate e cambiano molto lentamente. Gli stereotipi di genere in ambito professionale, che suggeriscono abilità inferiori innate nelle donne rispetto agli uomini (per citare i più diffusi: l'abilità matematica e quella di programmazione con linguaggi informatici, considerate tradizionalmente di competenza maschile), influiscono sul basso senso di efficacia personale che le donne hanno relativamente a queste abilità; la conseguenza principale sono i comportamenti autolimitanti delle stesse donne: esse dimostrano scarso interesse verso quei settori e non mettono molto impegno nell'acquisire le abilità richieste, precludendo da sé il loro sviluppo lavorativo (Betz & Hackett, 1981).

Le credenze delle donne circa le loro capacità e le loro aspirazioni di carriera sono plasmate in larga misura dalla famiglia, dal sistema scolastico, dai mass media e dalla cultura in cui vivono (Hackett & Betz, 1981); è stato dimostrato che l'adozione di identità di ruolo stereotipiche porta le donne a sottovalutare le proprie capacità e a sacrificare ogni aspirazione di carriera.

L'autoefficacia percepita è il mediatore principale attraverso cui le pratiche di socializzazione e le esperienze, soprattutto familiari, possono influenzare le scelte scolastiche e di carriera delle donne. L'aumento dell'efficacia personale, secondo l'approccio interazionista della teoria sociale cognitiva, prevede l'intervento sia a livello individuale sia a livello sociale, poiché devono essere eliminate le barriere, reali e percepite, che la società ha adottato e radicato sotto forma di pratiche istituzionali; l'intervento sociale prevede anche una maggiore diffusione dei mezzi attraverso cui le donne possono esercitare un controllo proattivo sul proprio futuro professionale; tra i mezzi volti a promuovere lo sviluppo dell'autoefficacia i più validi sono: l'istruzione orientata al controllo - in cui vengono insegnate le abilità di base che consentono alle donne l'ingresso alle diverse carriere - la persuasione verbale - che infonde la credenza che esse possiedono le potenzialità e le capacità di apprendimento necessarie per riuscire

in un'ampia gamma di professioni - e l'esperienza vicaria – cioè l'esposizione a modelli simili a loro che eseguono quei ruoli occupazionali con successo. Gli interventi sociali devono essere rivolti a correggere le aspettative e i sistemi di credenze delle singole donne ma, soprattutto, le pratiche sociali, trasmesse direttamente e attraverso i mass media, che indirizzano le loro condotte in famiglia, a scuola e sul posto di lavoro.

Tra gli interventi che sono realizzabili a livello individuale il più efficiente conta sulla ristrutturazione cognitiva dei processi di pensiero e, soprattutto, dei sistemi di credenze; questo intervento mira a ridurre i biases di autosvalutazione che le donne utilizzano nel giudizio delle proprie capacità e quando interpretano i successi personali.

Cap. 3.5 Efficacia collettiva professionale

La maggior parte delle attività professionali si svolge entro strutture organizzative che coinvolgono altri individui; gli obiettivi vengono raggiunti grazie alle azioni coordinate dei membri che operano nell'organizzazione e il successo del gruppo richiede collaborazione e interdipendenza tra i compiti, i ruoli e le abilità dei soggetti coinvolti.

L'attività di ogni individuo è influenzata, oltre che dalle proprie credenze, motivazioni e prestazioni anche da quelle dei suoi collaboratori. Questi effetti interattivi sottolineano l'importanza dell'efficacia collettiva negli ambiti professionali, la quale, come abbiamo visto nel Par.3.3, è una qualità emergente di gruppo. La credenza di efficacia collettiva ha a che fare con molti processi: la missione dell'organizzazione e gli obiettivi che si prefigge, l'impegno che ognuno ha investito per realizzare questi obiettivi, la soddisfazione derivata dal lavorare insieme e il modo in cui sono affrontate le difficoltà.

Come l'efficacia personale anche l'efficacia collettiva non è un attributo stabile ma aumenta e diminuisce di intensità a seconda delle evoluzioni che coinvolgono le relazioni tra i membri e degli eventi ambientali che l'organizzazione deve affrontare.

Le credenze di efficacia collettiva sono molto importanti anche per questioni di cultura organizzativa, la quale determina i valori condivisi e i sistemi di credenze che plasmano le pratiche formali e informali di un'organizzazione (Martin, 1992; Schein, 1985). Le credenze di efficacia organizzativa sono create e trasmesse attraverso una varietà di mezzi, che includono il modellamento sociale, i sistemi di incentivi, le pratiche di selezione del personale, le attività di formazione dei membri, la struttura dei compiti e dei ruoli e l'immagine che l'organizzazione ha all'esterno.

Cap. 3.6 Conclusioni

Le teorie vengono valutate essenzialmente per il potere esplicativo e predittivo che esse hanno; ma, in ultima analisi, il valore di una teoria psicologica deve essere valutato anche per la sua capacità di migliorare la qualità della vita e il benessere delle persone. La teoria sociale cognitiva e il concetto di autoefficacia che essa ha indagato e spiegato ci danno un grande aiuto per comprendere i nostri meccanismi di funzionamento, soprattutto oggi che i cambiamenti sociali, economici e tecnologici premiano le capacità di sviluppo personale, sia a livello individuale sia a livello di comunità.

Abbiamo visto come le credenze di efficacia regolino il funzionamento cognitivo, affettivo e motivazionale degli individui e consentano loro di modificare gli ambienti in cui vivono per renderli più favorevoli. Le credenze di efficacia giocano un ruolo chiave nel modellare i corsi che le vite prendono, influenzando i tipi di attività e gli ambienti in cui le persone scelgono di entrare e che modificano. Nel corso del loro sviluppo, infatti, le persone plasmano il proprio destino selezionando gli ambienti che consentono loro di sviluppare le potenzialità e gli stili di vita che più apprezzano, evitando invece le attività e gli ambienti che pensano di non poter gestire (Kavanagh, 1983; Meyer, 1987). Come abbiamo detto più volte, le persone sono il prodotto e, allo stesso tempo, i produttori del loro ambiente.

Il sistema di credenze che si rivela più funzionale nei momenti difficili combina il realismo sulle avversità che ci si presentano innanzi e l'ottimismo che queste avversità possono essere affrontate grazie allo sforzo perseverante e allo sviluppo personale. Le persone che hanno credenze di autoefficacia elevate e flessibili si avvicinano ai compiti più difficili scorgendone soprattutto gli aspetti più stimolanti, considerandoli come sfide da vincere piuttosto che ostacoli

insuperabili; questo stile di pensiero è il principale responsabile della perseveranza che dimostrano di avere.

Bandura rileva che le persone di successo sono, non a caso, innovative, socievoli e non ansiose; esse, inoltre, sono spesso anche dei riformatori sociali molto influenti; queste persone hanno la prospettiva ottimistica di chi è convinto che può giocare una parte importante nel produrre i cambiamenti desiderati (Bandura, 1997; Shepherd, 1995; White, 1982). Questo atteggiamento sostiene gli individui nella loro professione, incoraggia i loro interessi e fa sì che vengano coinvolti, o meglio, assorbiti totalmente nelle attività che svolgono.

Una valutazione ottimistica delle proprie capacità, quando non rasenta l'esagerazione irrealistica, eleva le nostre aspirazioni personali e la motivazione che ci fa muovere; questa è la condizione che ci mette in grado di fare emergere i nostri migliori talenti.

Nelle ricerche che hanno investigato quali erano i rammarichi che le persone avevano riguardo la loro vita e le scelte compiute, la maggior parte dei soggetti era dispiaciuta delle azioni che non avevano intrapreso e non, invece, di quelle compiute (Hatrangadi, Medvec & Gilovich, 1995). I rammarichi maggiori erano quelli verso le opportunità scolastiche lasciate, le carriere professionali non tentate e che, forse, avrebbero portato una maggiore soddisfazione, verso i rischi non corsi e le relazioni sociali non coltivate o lasciate rapidamente. Le scienze sociali studiano in maniera estensiva i rischi degli atteggiamenti eccessivamente sicuri, mentre sorvolano sui costi autolimitanti e pervasivi dell'insicurezza, soprattutto in termini di opportunità non colte. Bandura (1999) ha osservato provocatoriamente che, d'altronde, la tendenza ad evitare il rischio riflette proprio l'orientamento conservatore che la nostra disciplina ha verso lo sviluppo e il funzionamento dell'uomo.

CAPITOLO 4 – I CONCETTI DI EMPOWERMENT E AUTOEFFICACIA A CONFRONTO

Cap. 4.1 Una prima proposta di causalità

Nell'ultimo decennio, come abbiamo già avuto modo di rilevare, il costrutto dell'empowerment è stato utilizzato nei contesti più diversi attribuendo ad esso molti significati, riassumibili, a seconda delle interpretazioni, con i termini di potenziamento, aumento di capacità, assunzione di responsabilità e di potere. Analizziamo ora un lavoro in cui il meccanismo dell'autoefficacia è stato posto alla base dei metodi di empowerment.

In uno studio pubblicato nel 1990, Ozer e Bandura indagarono i meccanismi che determinavano gli effetti dell'empowerment sulle minacce fisiche e analizzarono il costrutto dell'autoefficacia. Essi realizzarono un programma di modellamento del controllo in cui venivano insegnate ad un gruppo di donne le abilità fisiche per difendersi da aggressioni, anche di tipo sessuale, messe in atto da individui disarmati. Essi sostenevano che spesso le persone non si comportano efficacemente non perché mancano delle abilità necessarie ma perché non traducono le loro conoscenze e abilità in azione competente; abbiamo visto come tale processo sia determinato in larga misura dai processi psicologici di autoregolazione, su cui agisce in modo pervasivo l'influenza del meccanismo di autoefficacia percepito.

Per instillare nelle donne un forte senso di efficacia di coping vennero utilizzate tutte le diverse modalità di influenza rilevate dalla teoria sociale cognitiva: l'esperienza diretta come forma preferenziale (misurarsi con attori che interpretavano la parte degli aggressori dopo aver appreso alcune tecniche di difesa personale), l'esperienza vicaria (vedere come altre donne potevano

difendersi da tali attacchi), la persuasione sociale e gli indici fisiologici.

Questo programma di modellamento del controllo aumentava la loro autoefficacia di coping percepita – la quale influiva sulla vulnerabilità personale percepita e sulla percezione del pericolo - e l'autoefficacia cognitiva - che riduceva l'incidenza dei pensieri intrusivi negativi e dell'attivazione d'ansia. Queste donne dimostrarono, in seguito all'incremento dell'autoefficacia percepita, una maggiore libertà d'azione (tradotta in una maggiore partecipazione ad attività ricreative all'aperto e ad eventi culturali serali e in un maggior uso dei mezzi pubblici) riducendo, di conseguenza, i comportamenti di evitamento.

In questo studio si verificava che le persone che pensano di poter esercitare un certo controllo su potenziali minacce non ricorrono a pensieri di scongiuro pieni di apprensione e non ne sono sconvolte; inoltre non percepiscono l'ambiente come denso di minacce. Soprattutto in situazioni come queste, fortemente temute e angoscienti, si dimostra che l'efficacia di coping percepita opera come un mediatore cognitivo dell'attivazione ansiosa e del giudizio sulla pericolosità delle situazioni ambientali, fattori che influiscono sui comportamenti che vengono adottati.

Gli autori sostengono l'ipotesi che i cambiamenti personali e sociali fanno molto affidamento sui metodi di empowerment, che essi definiscono come le opportunità di fornire alle persone le conoscenze, abilità e credenze di autoefficacia necessarie per modificare gli aspetti della loro vita su cui possono esercitare un certo controllo. Inoltre, riprendendo quanto aveva supposto in un precedente lavoro in cui poneva le basi della teoria sociale cognitiva, Bandura (1986) sostiene che tali metodi di empowerment operino attraverso il meccanismo dell'autoefficacia, grazie al ruolo chiave che quest'ultimo gioca nei processi cognitivi, affettivi e comportamentali.

Cap. 4.2 Altri lavori che hanno accostato i due concetti di empowerment e autoefficacia

Ho ricercato, nella letteratura più recente, gli studi che riportano entrambi i termini **empowerment** e **self-efficacy**. Nella maggior parte delle ricerche le due espressioni sono citate perché, ai fini della verifica di ipotesi, vengono utilizzati alcuni strumenti per rilevare determinate caratteristiche dei soggetti, tra le quali l'empowerment e l'autoefficacia. Ho pensato di raggruppare i lavori che sono stati eseguiti per area di intervento, in quanto ho riscontrato che spesso il settore di appartenenza influenza il tipo di approccio teorico che viene adottato.

Alcuni di questi studi indagano quali siano le condizioni che consentono a certe categorie di lavoratori, rappresentate da coloro che prestano assistenza e cure familiari, di compiere con maggiore soddisfazione le loro mansioni.

Nel lavoro di Bickman, Heflinger, Northrup, Sonnichsen & Schilling (1998) viene valutata la validità di un progetto, volto ad elevare l'empowerment dei familiari che prestano assistenza ai loro cari, che mira, tra gli altri obiettivi, ad innalzare la loro autoefficacia nella capacità di collaborare con il personale medico e infermieristico che interviene nelle cure. I due concetti vengono sommariamente definiti, lasciando intendere che si tratti di dimensioni distinte.

Un altro studio (Rutman, 1996), condotto con lo scopo di esaminare il modo in cui soggetti che eseguono lo stesso tipo di professione - donne che prestano assistenza e cure - si sentono "potenti" o "impotenti" nell'esecuzione del loro lavoro, ha rivelato che le donne si sentivano impotenti quando non venivano riconosciute le loro abilità e la loro competenza, quando sentivano di non avere alcun controllo, soprattutto sul decorso inesorabile della malattia,

quando il sistema era eccessivamente burocratico e non offriva loro le risorse necessarie e, infine, quando non riuscivano ad esprimere o a controllare le loro emozioni; al contrario, esse sperimentavano un sentimento di potere soprattutto quando le loro capacità venivano apprezzate dagli altri e quando sentivano di avere il potere di realizzare certi cambiamenti positivi nella vita dei loro assistiti.

L'elemento più interessante di questo studio è che esso sottolinea come al centro delle esperienze di potere sperimentate dai soggetti vi sia un elevato senso di autoefficacia; per queste donne potere significa anche conoscenza personale e autoapprezzamento. Inoltre l'empowerment veniva riferito al sostegno che questi soggetti davano ai loro assistiti perché sviluppassero ed esercitassero le abilità necessarie ad assumersi il maggiore controllo possibile, nonostante gli handicap e, per quanto possibile, sui diversi aspetti della loro vita, cercando di vivere nel modo più coerente possibile con i loro valori e le loro preferenze. Ritroviamo, cioè, un senso del potere diverso da quello inteso tradizionalmente come dominio e controllo sugli altri, un potere che aumenta, un potere da condividere attraverso la partecipazione, un potere da trovare dentro sé, valutando sé stessi e le proprie capacità.

Un'altra serie di questi studi indaga l'influenza che caratteristiche personali come l'empowerment e l'autoefficacia hanno su situazioni di disagio mentale e, nel caso di genitori di soggetti afflitti da disordini psicologici, come queste caratteristiche influenzino l'aiuto che possono dare ai loro figli.

In un primo studio (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996) viene valutata l'importanza del comportamento di autodeterminazione in soggetti con ritardo mentale. Gli autori propongono che l'autodeterminazione si riferisca alla capacità di agire, nella propria vita, come gli agenti causali principali e di prendere delle decisioni, considerando la propria esistenza libera da influenze o interferenze

esterne inopportune. Secondo gli autori il comportamento di autodeterminazione riflette quattro caratteristiche essenziali dei soggetti: l'autonomia, l'autoregolazione, l'empowerment psicologico e l'autorealizzazione; queste caratteristiche derivano dall'acquisizione, da parte degli individui, di determinati fattori tra cui menzionano la capacità di prendere decisioni, quella di problem-solving e di stabilire obiettivi, le abilità necessarie per raggiungere i risultati, la conoscenza di sé, un orientamento attribuzionale interno, le aspettative di risultato desiderabili e un senso di autoefficacia positivo.

In questo lavoro si definisce la capacità di autoregolazione come la capacità che “rende gli individui in grado di esaminare il loro ambiente e i loro repertori di risposta per affrontare le situazioni, di prendere le decisioni riguardo come agire, di eseguirle, di valutare la desiderabilità dei risultati delle azioni e, se necessario, correggere i loro schemi” (Whitman, 1990, p.373). Ma abbiamo già visto come Bandura (1997) traduca questa stessa capacità nei meccanismi psicologici di autoregolazione – la valutazione delle proprie capacità, le aspirazioni personali, le aspettative di risultato, le opportunità e le limitazioni percepite e, soprattutto, l'autoefficacia percepita, che influenza enormemente gli altri fattori attraverso la sua azione sui processi di pensiero cognitivi, sulla motivazione e sugli stati affettivi e fisiologici – i quali sono identificati come i principali responsabili dei processi fondamentali che reggono l'azione provvedendo: 1) a regolare e motivare le abilità cognitive, affettive, sociali e comportamentali e 2) a tradurre le conoscenze e le abilità in azione competente.

In questo studio, inoltre, viene fatto proprio l'approccio di empowerment psicologico proposto da Zimmerman (1990b), secondo cui, riportano gli autori, esso è “composto da alcune dimensioni del controllo percepito, che include il dominio cognitivo (autoefficacia), il dominio di personalità (locus of control) e il dominio motivazionale (risultati attesi). Le persone che sono autodeterminate

agiscono basandosi sulle loro credenze che (a) hanno la capacità di eseguire, nel loro ambiente, i comportamenti necessari per influenzare i risultati e (b) se eseguono tali comportamenti è perché hanno anticipato i risultati che otterranno” (p.630). Non mi sembra che tale processo sia diverso dalla definizione che Bandura ha dato dell’autoefficacia. Senza entrare nel merito dell’indagine che questo studio promuove per identificare gli elementi che consentono alle persone con ritardo mentale di gestire in modo autonomo la loro esistenza, ciò che ancora una volta constatiamo, è l’utilizzo di termini diversi per descrivere i medesimi processi. Ma ciò che più lascia perplessi è l’assenza di riferimenti alla teoria sociale cognitiva, pur riprendendone i concetti chiave e condividendone gli assunti che ne formano le fondamenta. Esamineremo nel Par.4.3 la teoria dell’empowerment psicologico nella formulazione di Zimmerman.

Questo studio ha avanzato, però, un’interessante supposizione: sebbene ai soggetti venga chiesto di indicare la quantità di controllo e la capacità di scelta che hanno in certe aree della loro vita, le risposte che essi danno indicano, piuttosto, il grado in cui sono impegnati in tali attività. E’ pur vero che si tratta di soggetti con disturbi psicologici, ma questa insinuazione dovrebbe essere presa in seria considerazione anche con soggetti normali, in quanto può essere difficile esprimere verbalmente una valutazione delle credenze di autoefficacia senza riferirsi, per tale formulazione, alle esperienze già avute direttamente.

Un secondo studio (Scheel & Rieckmann, 1998) indaga i fattori associati con l’autoefficacia e l’empowerment di alcuni soggetti, genitori di bambini in età prescolare con disordini psicologici, nell’ipotesi che tali caratteristiche siano determinanti per un loro coinvolgimento proattivo nel trattamento dei figli. Gli autori riportano la definizione di autoefficacia di Bandura: i “giudizi di quanto abilmente si possono eseguire i corsi d’azione richiesti per affrontare le eventuali situazioni” (1982b, p.122) e quella di empowerment – di cui viene riconosciuta la

natura multidimensionale - distinguendo il livello personale come “il sentimento di potere personale e di autoefficacia dell’individuo” (Guitierrez & Ortega, 1991, p.24) e il livello interpersonale come l’abilità dell’individuo di influenzare gli altri. Possiamo già avanzare una critica affermando che questa ultima abilità è stata definita, nella teoria sociale cognitiva, come la seconda forma di azione umana, l’azione di procura; abbiamo già visto come, per esercitare tale forma di influenza, sia necessaria una elevata credenza di autoefficacia.

I risultati di questo studio sono i seguenti: tra i fattori associati all’autoefficacia vi sono una bassa percezione di stress interiore e il buon funzionamento familiare (inteso come adattabilità e coesione); ma ciò che è più importante, anche se non viene sottolineato dagli autori, gli stessi fattori – stress interiore e funzionamento della famiglia - sono fortemente correlati con il secondo costrutto, l’empowerment, il quale è associato anche con i fattori riferiti all’occupazione e al livello di istruzione dei genitori. E’ la correlazione con questi due fattori di influenza extrafamiliari che porta gli autori ad interpretare il costrutto dell’autoefficacia incluso in quello più ampio dell’empowerment, suggerendo l’assunto che ne rappresenti il livello psicologico.

Ciò che più sconcerta è l’ulteriore affermazione degli autori, nelle loro conclusioni, che una variabile di mediazione tra le abilità apprese in un programma di addestramento dei genitori e la generalizzazione di queste abilità all’ambiente domestico potrebbe essere la loro autoefficacia: ritengo che la quasi totale sovrapposizione dei due costrutti emersa dal loro lavoro non voglia essere ulteriormente approfondita dagli autori, nonostante presumano che l’autoefficacia possa avere un ruolo chiave per il successo dell’intervento che essi propongono. Questo sospetto trova una certa conferma in un altro passaggio che essi riportano: questi autori, infatti, concludono che devono essere eseguite ulteriori distinzioni tra i due costrutti – autoefficacia ed empowerment – constatando che

genitori autoefficaci nel loro ruolo possono non sentirsi empowered nell'interagire efficientemente con gli agenti del trattamento di counseling dei loro figli o con i sistemi politici e di comunità. Una soluzione che propongo a questo problema potrebbe essere la distinzione tra autoefficacia ed efficacia collettiva: la teoria sociale cognitiva, infatti, riconosce che, in molte sfere dell'esistenza, non è possibile intervenire singolarmente e autonomamente, ma c'è bisogno di uno sforzo collettivo per produrre dei risultati di più ampia portata che possono agire sui sistemi sociali.

Un altro tipo di studi mira a diffondere tra le persone l'adozione di abitudini di vita più salutari - che hanno lo scopo di prevenire alcune malattie endemiche quali disturbi cardiaci o il tumore - e per promuovere il coinvolgimento attivo dei soggetti in attività di interesse comunitario.

Nel primo studio (Ferrari & Jason, 1996) vengono indagati gli effetti che il coinvolgimento attivo nella progettazione, realizzazione e valutazione di progetti per il sostegno della comunità - aiutare gli adolescenti a smettere di fumare, sostenere i lavoratori afflitti da sindrome di affaticamento cronico e altri soggetti ricoverati per abuso di sostanze - ha sui giovani. Questi progetti di ricerca promuovono la loro crescita personale, l'autostima e il senso di appartenenza ad una comunità più ampia; inoltre arricchiscono la propria educazione riflettendosi sugli obiettivi di carriera ed elevando il loro senso di altruismo. Purtroppo questo studio si limita a verificare la soddisfazione personale che consegue al coinvolgimento in queste ricerche mentre non viene tentata alcuna misurazione dell'autostima, dell'empowerment o del sentimento di appartenenza nei giovani coinvolti nella ricerca. Comunque questo lavoro riprende il modello attivo di addestramento proposto da Ferrari & Geller (1994) in cui l'empowerment viene sintetizzato nell'affermazione personale "Io posso produrre differenze" e si

sostiene che viene elevato dalle percezioni di controllo personale, di autoefficacia e di ottimismo. Ma questo, come sappiamo, coincide con la definizione che abbiamo dato dell'autoefficacia: la credenza nelle proprie capacità di organizzare ed eseguire i corsi di azione richiesti per produrre i risultati stabiliti; come non bastasse, l'autoefficacia è il sentimento del controllo, dell'influenza che si ha sull'azione, sull'ambiente esterno e sui propri processi psicologici come la motivazione, la percezione, gli stati affettivi e, perché no, l'ottimismo. Interessante è, invece, il suggerimento che proviene da questo studio, in cui si sottolinea l'esigenza, oggi più che mai, di instillare, soprattutto nei giovani, un forte sentimento di responsabilità sociale e di cooperazione, che esalti valori quali l'onestà, il rispetto degli altri, la tolleranza e l'empatia. Degne di nota sono le tecniche suggerite in questo lavoro, che insegnano le abilità necessarie ad organizzare programmi al servizio della comunità, le quali promuovono nei giovani una credenza di efficacia personale e collettiva di tutto rispetto.

In un secondo studio (Altman et al., 1998) sono stati esaminati i fattori che influenzano la partecipazione dei ragazzi ad attività di prevenzione dei disturbi cardiaci (che miravano ad abolire l'uso del tabacco, l'assunzione di grassi nella dieta e promuovevano, invece, l'attività fisica), nella convinzione che il coinvolgimento degli adolescenti in queste attività sia il mezzo per ottenere dei cambiamenti di comportamento stabili nel tempo.

I costrutti che sono stati misurati e che rappresentano i fattori responsabili del coinvolgimento in queste attività, provengono dalla teoria sociale cognitiva – e sono, più precisamente, il valore dell'incentivo percepito, cioè il valore attribuito ad un ambiente che promuove la salute, le aspettative di risultato circa gli effetti della partecipazione alla comunità e l'autoefficacia percepita nell'impegnarsi in tali attività (nella formulazione di Bandura, 1986, 1997) - e dalla teoria dell'empowerment (Schulz, Israel, Zimmerman & Checkoway, 1995;

Zimmerman & Rappaport, 1988) e dello sviluppo di comunità: il controllo politico percepito e il senso di appartenenza alla comunità, più semplicemente le credenze che il cambiamento prodotto nella comunità da tali attività sia desiderabile e possa essere raggiunto. Questa è la condizione in cui è più probabile che le persone spendano tempo ed energia nel perseguire certi obiettivi sociali e, alla luce di quanto visto precedentemente, possiamo ridefinire anche quest'ultimo fattore *credenza di efficacia collettiva*.

Anche questo studio, infatti, non avanza dei confronti tra i due costrutti e focalizza la sua attenzione sulle modalità, peraltro molto interessanti, con cui sollecitare nei giovani una partecipazione attiva alla comunità e una prospettiva civile a lungo raggio.

In un altro studio ancora (Mishra et al., 1998), volto a valutare l'efficacia di un programma educativo per il controllo del cancro al seno, sviluppato per una popolazione latina di istruzione inferiore, che si basa sulla teoria dell'autoefficacia e sulla pedagogia dell'empowerment, venivano misurate le conoscenze possedute sull'argomento, l'autoefficacia percepita, gli atteggiamenti, le abilità dell'autopalpazione al seno e l'uso di tecniche diagnostiche quali la mammografia.

La teoria dell'autoefficacia a cui si rifanno espressamente gli autori è quella di Bandura (1977, 1982b), la quale, nella loro interpretazione, prevede che “gli individui cambino le loro credenze circa la propria efficacia personale quando hanno sperimentato la padronanza di un compito eseguendolo realmente; un senso di autoefficacia elevato, a sua volta, porta a cambiamenti di comportamento, i quali producono risultati migliori”. E' chiaro che l'autoefficacia a cui si rifanno questi autori è esclusivamente quella che trae le sue informazioni dalle esperienze dirette, ma abbiamo visto che le credenze di autoefficacia contano anche su altre fonti di informazione, come l'esperienza

vicaria (che comprende anche forme di automodellamento), la persuasione verbale e gli stati fisiologici e affettivi. La pedagogia dell'empowerment a cui gli autori si rifanno è, invece, quella di Freire (1970, 1983). Essa, come riportano gli autori, "fornisce un modello unico per trasmettere nuove abilità comportamentali di educazione ed istruzione definendo le caratteristiche di un ambiente pedagogico ideale, la modalità di educazione efficace o trasferimento di informazioni e l'inclusione di sensibilità culturali, socioeconomiche ed ecologiche entro il contesto educativo". In questo approccio vengono presentati ai soggetti dei problemi da risolvere in gruppo; in questo modo ognuno si sente particolarmente coinvolto, esprime i suoi suggerimenti, riflette su quanto viene detto dagli altri e valuta criticamente le diverse informazioni. Le soluzioni che scaturiscono da questo scambio aperto di opinioni sono generate, alla fine, dal consenso generale, il quale aumenta la probabilità che saranno applicate concretamente nella loro vita futura. Questo approccio ha un'ampia applicazione con le popolazioni emarginate - in cui è forte il sentimento di impotenza che provano nei riguardi delle possibilità di cambiare la propria vita - in quanto considera il loro livello di conoscenze, le loro pratiche comportamentali e il contesto in cui vivono. Infatti molti dei programmi classici falliscono nel loro tentativo di insegnare le abilità necessarie perché non assumono come base di partenza la situazione reale.

A mio avviso il limite di questo studio è ritenere che ad aumentare l'autoefficacia e, di conseguenza, a modificare i comportamenti sia l'acquisizione di abilità, mentre abbiamo approfondito come le credenze di autoefficacia agiscano da motivatori spingendo l'individuo ad acquisire le conoscenze e le abilità necessarie per eseguire le azioni che prevede di poter eseguire in modo competente.

Gli autori affermano che il programma educativo basato sulla teoria del modello dell'empowerment è stato un modo efficiente per modificare le conoscenze, gli atteggiamenti e i comportamenti dei soggetti che l'hanno seguito. Senz'altro si tratta di un programma che, anziché basarsi su tecniche strettamente didattiche, conta più sugli effetti delle interazioni che avvengono tra i soggetti coinvolti, i quali possono essere allo stesso tempo allievi e insegnanti, ma si tratta, da quanto riportato nell'articolo, di sessioni che contemplano la persuasione verbale (trasmettendo tutte le informazioni e affermando la capacità dei soggetti di avere un ruolo importante in tale opera di prevenzione), l'azione vicaria (in quanto si ha modo di osservare ed ascoltare le esperienze di altri simili a sé, di vedere i risultati che i loro comportamenti hanno ottenuto e di venirne in tal modo influenzati) e l'azione diretta (il programma prevede sessioni pratiche di autopalpazione su modelli in silicone per acquisire le abilità richieste), tutte modalità che influenzano le credenze di efficacia personale, elemento non riconosciuto nel presente articolo. Gli autori, al contrario, a queste forme di influenza danno il nome di "programma educativo basato sulla teoria dell'empowerment" e ad esso riconoscono il merito di aver modificato il comportamento riferito all'autopalpazione perché non solo ha modificato le loro conoscenze, gli atteggiamenti e l'autoefficacia percepita, che essi ritengono condizioni necessarie ma non sufficienti per modificare i comportamenti di prevenzione necessari, ma, soprattutto, ha insegnato le abilità opportune. Solo rispetto all'obiettivo non realizzato dal programma di promuovere il ricorso a tecniche preventive mediche quali la mammografia, gli autori hanno considerato il senso di autoefficacia, reale e percepito, ipotizzando che esso potesse essere il responsabile del sentimento di empowerment che motiverebbe le donne ad azioni preventive riguardo alla loro salute. Comunque non hanno approfondito tale ipotesi.

Un ultimo tipo di lavori è quello più strettamente dedicato ad indagare i costrutti dell'autoefficacia e dell'empowerment nei contesti professionali

In un primo studio eseguito da Chiles & Zorn (1995) vengono esplorate le relazioni tra l'empowerment e cinque fattori considerati avere una certa influenza sull'empowerment stesso; quattro di questi fattori sono le dimensioni che stanno alla base delle credenze di autoefficacia, come sono state identificate da Bandura: le esperienze dirette, le esperienze vicarie, le persuasioni verbali e gli stati fisiologici e affettivi. La quinta influenza è rappresentata dalla cultura organizzativa percepita, la quale – assieme alla persuasione verbale positiva e all'attivazione emotiva - risulta fortemente correlata al sentimento di controllo dei soggetti. Questi risultati portano gli autori a ritenere incompleti i modelli di empowerment che includono solo le dimensioni dell'autoefficacia.

Un secondo lavoro (Wu & Short, 1996) esamina, invece, le relazioni tra il sentimento di empowerment, la soddisfazione nel lavoro e l'impegno investito nella loro occupazione dagli insegnanti. Gli autori ipotizzano che l'empowerment sia un costrutto molto complesso e che includa diverse dimensioni, tra cui la percezione di status, la presa di decisioni, l'autonomia, le opportunità di crescita nell'organizzazione e l'autoefficacia. Essi riportano la definizione di Melenyzer (1990) secondo cui per gli insegnanti l'empowerment è la sicurezza con cui agiscono ritenendo di poter influenzare il modo in cui essi operano nella propria professione. Anche in questo caso, come nei precedenti, sono chiamati in causa le dimensioni che la teoria sociale cognitiva attribuisce all'autoefficacia.

L'autoefficacia e le opportunità di crescita professionale sono fattori correlati significativamente con la percezione di soddisfazione nel lavoro degli insegnanti. Gli stessi due fattori più un terzo, identificato nella percezione di

status, sono invece correlati significativamente con l'impegno. Gli autori, in questo lavoro, riconoscono che l'autoefficacia coinvolge le credenze che si hanno circa le proprie competenze e abilità. Invece le opportunità di crescita professionale sono viste maggiormente legate all'ambiente, il quale può sostenere e incoraggiare lo sviluppo personale. Ritengo che questi risultati siano interpretabili grazie alla distinzione che Bandura fa tra il controllo sugli effetti che le nostre azioni possono produrre e il controllo sui sistemi sociali, i quali possono favorire oppure scoraggiare i risultati a cui miriamo. Nel caso di ambienti non rispondenti, un elevato senso di efficacia personale può essere totalmente inutile ai fini dei risultati che gli individui si pongono; se non è possibile lasciare questo l'ambiente per entrare in un altro meno vincolante, la permanenza in queste condizioni porta a sentimenti di sfiducia e profonda apatia.

Lo studio di Corsun & Enz (1999) indaga gli effetti che le relazioni basate sul sostegno hanno sull'empowerment psicologico dei lavoratori che prestano servizio in circoli sportivi privati. In questo lavoro - constatando che, nelle occupazioni in cui è rilevante il rapporto tra lavoratori e clientela, la forza lavoro deve fornire un servizio di livello particolarmente elevato - si sostiene che la qualità del servizio è ottenuta grazie all'instaurarsi di rapporti di tipo nuovo tra impiegati, dirigenti e clientela, basati sull'onestà, la fiducia, il sostegno, la dignità e il rispetto reciproco, condizioni che vengono riconosciute come l'essenza dell'esperienza di empowerment. Gli autori definiscono l'empowerment un processo motivazionale in cui l'individuo sperimenta il sentimento di possibilità. L'empowerment non viene riferito agli attributi situazionali o a certe pratiche manageriali bensì, secondo una prospettiva psicologica, all'esperienza dell'individuo e, seguendo la posizione di Thomas & Velthouse (1990), alla motivazione intrinseca del compito. Gli autori identificano tre dimensioni dell'empowerment: l'influenza personale, in quanto affermano

che l'empowerment è dare potere, il significato che l'individuo trova nel suo lavoro e, infine, l'autoefficacia, il sentirsi capace di eseguire il lavoro in maniera competente.

In questo lavoro ritroviamo le ultime posizioni che la teoria dell'empowerment ha elaborato, l'aspetto di motivazione che un lavoro significativo contribuisce a fornire, la rilevanza del proprio contributo al risultato dell'attività e un sistema di valori di tipo nuovo, fondato sul rispetto della persona e sull'attribuzione di autonomia e responsabilità. Ciò che a mio parere non è stato sufficientemente riconosciuto da questi autori è il ruolo che ha l'autoefficacia nell'influenzare sia il significato che viene attribuito dagli individui al loro lavoro (e a tutto ciò che fanno) sia la capacità di controllo che essi sentono di possedere: poco importa che mi vengano assegnati dei poteri se, infine, non li esercito in quanto non mi percepisco in grado di realizzare alcuna influenza, autolimitandomi. Questo lavoro, inoltre, identifica l'autoefficacia come una caratteristica specifica del compito (Gist, 1987), cioè indicando il requisito essenziale nel possesso delle abilità richieste, limitando così il costrutto dell'empowerment al dominio professionale (anche se gli autori ammettono che gli individui possono avere diversi gradi di empowerment).

Va sottolineato, invece, il riconoscimento che gli autori fanno dell'empowerment quale costrutto psicologico e motivazionale e non determinato meccanicamente da tecniche quali il ridisegno dei compiti o l'arricchimento delle mansioni. Solo nella discussione, quando si è sottolineato l'importante contributo delle relazioni di sostegno con i dirigenti e la clientela e, soprattutto, con i compagni, viene affrontato l'aspetto empowering dell'efficacia collettiva, quando cioè gli individui sono consapevoli delle loro capacità e del potere che hanno di modificare l'ambiente in cui lavorano per renderlo più soddisfacente.

Cap. 4.3 La teoria dell'empowerment psicologico di Zimmerman

Mi sembra opportuno, a questo punto, analizzare la teoria a cui molti autori, impegnati a comprendere e migliorare i meccanismi che sottostanno il funzionamento professionale più soddisfacente, si rifanno quando affrontano il tema dell'empowerment.

La teoria in questione è quella dell'**empowerment psicologico**, messa a punto da Zimmerman nel suo articolo pubblicato nel 1995; in esso, riprendendo la definizione proposta da Rappaport (1987) dell'empowerment come il processo con cui le persone, le organizzazioni e le società ottengono il controllo su questioni che li riguardano, l'autore riconferma l'aspetto multidimensionale del concetto (che abbiamo già avuto modo di vedere nel 1° capitolo) definendo i diversi livelli, interdipendenti, di analisi:

- **l'empowerment psicologico** – ossia l'empowerment a livello individuale che stiamo approfondendo in questo nostro lavoro - **l'empowerment organizzativo** e **l'empowerment di comunità** – i quali comprendono le strutture e i processi con cui i membri interagiscono a livello organizzativo e sociale.

Zimmerman espone tre assunti sottostanti al costrutto dell'empowerment psicologico:

1. esso assume forme diverse in persone diverse (Rappaport, 1984; Zimmerman, 1990b) e si manifesta con percezioni, abilità e comportamenti diversi;
2. esso assume forme diverse anche in contesti diversi (infatti spesso sono richieste abilità, conoscenze e azioni diverse per controllare i diversi ambienti sociali, come quello professionale, familiare, ricreativo, ecc.);
3. l'empowerment psicologico è una variabile dinamica che può variare nel tempo. Questo terzo assunto è quello che ci permette di credere nei processi formativi e nella loro capacità di rendere empowered gli individui.

La prima deduzione che Zimmerman trae da questi assunti è che una misura universale e globale del costrutto non è consigliata in quanto l'empowerment psicologico non è un tratto di personalità statico ma, bensì, un costrutto più dinamico guidato dal contesto.

Anche Zimmerman si preoccupa di distinguere i **processi** di empowerment dai **risultati** o conseguenze che esso produce, specificando che i processi si riferiscono a come le persone, le organizzazioni e le società diventano empowered, cioè al modo in cui gli individui creano e colgono le opportunità per controllare il loro destino ed influenzare le decisioni che riguardano la loro vita. Questi processi hanno a che fare, non a caso, con l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità indispensabili per ottenere il controllo e con la loro traduzione in azione competente, tenendo conto, inoltre, delle risorse e dei vincoli ambientali (e ancora una volta constatiamo la coincidenza dei contenuti, che in questo ambito indicano il processo dell'empowerment, con quelli che abbiamo visto a proposito delle credenze di autoefficacia).

Zimmerman presenta la sua teoria servendosi di una **rete nomologica** (Cronbach & Meelh, 1955) - una struttura che specifica le relazioni tra le variabili in modo da aiutare a comprendere e a definire il costrutto di interesse - proposta da Rappaport (1987), ed individua le tre componenti che costituiscono **l'empowerment psicologico**: quella **intrapersonale**, quella **interattiva** e quella **comportamentale**.

La **componente intrapersonale** si riferisce a come le persone si percepiscono e comprende:

- il controllo percepito e l'autoefficacia in domini specifici, cioè le credenze circa la propria abilità di esercitare un'influenza nelle diverse aree di funzionamento (Paulhus, 1983),
- la motivazione al controllo,

- la competenza percepita,
- la padronanza.

La **componente interattiva** si riferisce alla comprensione che hanno gli individui dell'ambiente in cui vivono e dei suoi aspetti sociopolitici e comprende:

- la consapevolezza critica (cioè l'individuazione delle risorse necessarie per raggiungere l'obiettivo desiderato, la capacità di pianificare i corsi d'azione ottimali per ottenere queste risorse e le abilità per gestirle efficacemente una volta acquisite, Freire, 1973; Kieffer, 1984),
- la comprensione degli agenti causali (cioè la capacità di valutare i fattori che possono avere una qualche influenza favorendo od ostacolando gli sforzi personali volti al controllo dell'ambiente, Sue & Zane, 1980),
- lo sviluppo di abilità competenti (come le abilità di prendere decisioni, di problem-solving e di leadership, le quali promuovono l'autonomia e favoriscono il controllo diretto degli eventi),
- il trasferimento di abilità tra le diverse aree di funzionamento,
- la mobilitazione delle risorse.

Questa componente, nella rete nomologica proposta da Zimmerman, è il ponte che collega il controllo percepito con l'azione intrapresa per esercitarlo.

La **componente comportamentale**, infine, si riferisce alle azioni che vengono intraprese per influenzare i risultati desiderati e comprende:

- il coinvolgimento nella società,
- la partecipazione organizzativa,
- il comportamento di coping .

Zimmerman esplicita quali sono i diversi aspetti del funzionamento che l'empowerment psicologico comprende: la percezione della propria competenza e delle proprie abilità, la percezione del controllo personale, un approccio alla vita di tipo proattivo e la comprensione critica dell'ambiente sociopolitico in cui

si è immersi. Secondo l'autore "queste tre componenti dell'empowerment psicologico si uniscono per formare l'immagine di una persona che crede di possedere le capacità di influenzare un dato contesto (*componente intrapersonale*), comprende come funziona il sistema in quel contesto (*componente interattiva*) e si impegna in comportamenti per esercitare il controllo sul contesto (*componente comportamentale*)" (p.590).

A mio avviso possiamo fare un chiaro parallelo tra queste componenti e la teoria sociale cognitiva - anche se Zimmerman distingue esplicitamente l'empowerment psicologico da altri costrutti psicologici come l'autostima, che si riferisce al giudizio personale che l'individuo dà al proprio valore (Coopersmith, 1967), il potere, a cui attribuisce il significato di autorità e, soprattutto, l'autoefficacia, che nella sua teoria rappresenta solo una parte della componente intrapersonale dell'empowerment psicologico - identificando nella componente intrapersonale la credenza di efficacia personale in senso stretto e nelle componenti interattiva e comportamentale i meccanismi psicologici di autoregolazione, responsabili dell'acquisizione delle conoscenze e abilità ritenute necessarie e della loro traduzione in azione competente.

Infine la teoria di Zimmerman include anche l'apprendimento dei comportamenti che possono influenzare gli agenti che hanno il controllo (Zimmerman, Israel, Schulz & Checkoway, 1992), ma anche questo aspetto è stato identificato dalla teoria sociale cognitiva come una delle forme di azione: l'azione di procura, cioè una modalità di azione mediata socialmente in cui le persone cercano di ottenere ciò di cui hanno bisogno per il loro benessere da coloro che esercitano influenza e potere di azione per proprio conto (Bandura, 1997).

CONCLUSIONI

Ora possiamo rivedere, alla luce di quanto asserisce la teoria sociale cognitiva (Bandura, 1997, 1999), i due approcci dell'empowerment oggi più in voga.

Per quanto riguarda il primo, l'approccio di self-empowerment (Bruscaglioni, 1992, 1994), il suo limite principale è quello di non aver individuato nelle credenze di autoefficacia il meccanismo motivazionale principale che fa perseguire gli individui nei tentativi e negli sforzi necessari ad acquisire le abilità richieste per realizzare con successo le attività desiderate e resistere di fronte agli inevitabili ostacoli che incontreranno. A dire il vero, nell'affermazione degli individui che dicono a sé stessi "posso farlo" è racchiusa proprio quella credenza nelle proprie capacità di saper organizzare ed eseguire i corsi di azione che portano ai risultati stabiliti (Bandura, 1997).

C'è da dire, inoltre, che questo approccio non estende la sua osservazione né agli aspetti relazionali di cui è pervaso il processo di empowerment – trascurando quelle potenzialità che sono racchiuse negli scambi intersoggettivi, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti legittimanti legati al potere - né alle influenze sociostrutturali (ad esempio la cultura organizzativa) le quali hanno un peso rilevante nell'agevolare o, al contrario, ostacolare le realizzazioni a cui si tende. Questa carenza viene, in parte, colmata nel lavoro di Zimmerman (1995) che abbiamo esaminato nel quarto capitolo, in cui vengono compresi entro il livello individuale tutti quegli aspetti di interazione che consentono all'individuo di comprendere l'ambiente in cui è inserito e le richieste a cui deve ottemperare affinché possa raggiungere gli obiettivi che si propone.

Ciò che l'approccio dell'empowerment psicologico ha, invece, brillantemente intuito è la necessità di aiutare gli individui a costruire quella

“pensabilità positiva” di sé stessi, che serve da meccanismo motivatore intrinseco di eccezionale portata in cui, “girando il proprio film” (come suggerisce Brusaglioni, 1994), essi riescono ad intravedere nelle situazioni le risorse e le opportunità che vengono offerte loro e accettano le sfide che devono essere affrontate con quella fiducia nelle proprie capacità e possibilità che è il vero motore dell’azione.

Come abbiamo visto, la formazione può trarre grande insegnamento dalla teoria sociale cognitiva utilizzando, per quanto è possibile, le fonti delle credenze di autoefficacia – l’esperienza diretta, l’esperienza vicaria (che comprende anche il modellamento simbolico, l’automodellamento videoregistrato e quello cognitivo), la persuasione verbale e gli stati fisiologici e affettivi – allo scopo di aumentare negli individui l’ottimismo e la sicurezza con cui dovranno affrontare i nuovi impegni. Ma per fare questo va riconosciuta l’influenza determinante che le credenze di autoefficacia hanno sul meccanismo di previsione anticipativo, il quale non è altro che la traduzione, indubbiamente in termini meno poetici e suggestivi, di quella “pensabilità positiva” su cui l’approccio del self-empowerment ha focalizzato la sua attenzione.

Per quanto riguarda, invece, il secondo approccio, quello psico-socio-politico (Piccardo, 1992, 1994), oltre ad aver individuato l’importanza dell’ambiente e delle interazioni che l’individuo vive, ha individuato nelle credenze di autoefficacia il meccanismo principale del processo di empowerment. Purtroppo le sue formulazioni non si sono arricchite delle ultime ricerche compiute nell’ambito della teoria sociale cognitiva (Bandura, 1997) le quali hanno identificato i processi attraverso cui potenziare l’autoefficacia. Questo orientamento, al contrario, si è limitato ad intervenire sui processi di attribuzione dei soggetti individuando la soluzione nell’interpretazione interna del locus of control. In realtà abbiamo visto che l’attribuzione causale interna è

depotenziante - *disempowering* - nei casi in cui l'individuo non possiede credenze di autoefficacia elevate, cioè quando pensa di non possedere le abilità necessarie per eseguire con successo le prestazioni richieste (Bandura, 1997). Inoltre sono proprio le credenze di autoefficacia che influenzano come vengono interpretati successi e fallimenti e le relative attribuzioni causali, non viceversa.

Un'altra critica che è stata mossa dai sostenitori dell'approccio psicologico riguarda l'utilizzo esclusivo delle tecniche che l'approccio psico-socio-politico propone nei suoi interventi allo scopo di rimuovere le cause di disempowerment; tali interventi hanno portato ad attribuire ad esso l'etichetta di "approccio terapeutico". A mio avviso le stesse basi teoriche su cui poggia l'orientamento psico-socio-politico, aggiornate con gli ultimi risultati prodotti dalla teoria dell'autoefficacia, potrebbero sostenere interventi volti a potenziare condizioni di empowerment già positive, in quel processo di miglioramento e apprendimento continuo che le esigenze del nostro nuovo millennio richiedono.

A mio giudizio l'empowerment è un processo che coinvolge tutti i meccanismi psicologici di autoregolazione individuati dalla teoria sociale cognitiva, i quali, come abbiamo visto, sono i responsabili delle azioni che gli individui eseguono e della motivazione che li sostiene. Questi meccanismi sono la valutazione delle proprie conoscenze e capacità nelle diverse attività che devono essere eseguite, gli scopi e le aspirazioni personali, le aspettative di risultato che i diversi corsi d'azione concepiti possono produrre e il valore assegnato a quei risultati, la percezione delle limitazioni e delle opportunità presenti nell'ambiente, il controllo personale o influenza sull'ambiente che si ritiene di avere e, soprattutto, il senso di autoefficacia il quale influenza tutti gli altri meccanismi. Inoltre l'empowerment non può realizzarsi se non vi è coerenza tra le proprie aspirazioni e l'ambiente.

La conclusione che si può trarre dalla teoria sociale cognitiva è che il

benessere e la soddisfazione che provengono dalle attività svolte richiedono un senso di efficacia ottimista e flessibile. E' indubbio che la realtà quotidiana sia cosparsa di difficoltà: sono comuni a tutti le esperienze frustranti, gli impedimenti che incontriamo, i fallimenti, per non parlare dei contrattempi imprevedibili o, peggio ancora, delle ingiustizie di cui a volte siamo vittime. Solo un senso di efficacia flessibile, oltre a favorirci l'ideazione e la pianificazione di modelli comportamentali alternativi per far fronte efficientemente a tali avverse situazioni, ci consente di superare queste condizioni continuando a restare focalizzati sugli obiettivi prefissati.

L'ambiente lavorativo, infine, è un ambiente sociale per eccellenza in cui hanno vita le diverse interazioni tra gli attori coinvolti. Queste interazioni influiscono enormemente sulla percezione di efficacia sia personale che collettiva, le quali, a loro volta, hanno importanti ripercussioni sul livello di prestazione che l'organizzazione raggiunge.

Ritengo che il concetto di empowerment sia molto importante per i percorsi affermativi che propone e per l'aiuto che offre agli attori organizzativi affinché riescano ad essere i veri protagonisti del loro destino e di quello dell'organizzazione per cui operano. In quest'ottica è molto importante approfondire il suo studio con le tecniche che la teoria sociale cognitiva ha suggerito per aumentare il senso di autoefficacia degli individui e che il formatore deve conoscere e diffondere nei suoi interventi.

Come è stato più volte riconosciuto, in questo processo l'ambiente ha un peso importantissimo nel consentire e favorire l'aumento dell'autoefficacia dell'individuo condividendo il valore assegnato ai risultati a cui egli aspira.

BIBLIOGRAFIA

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D., (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 49-74.
- Ajzen, I., & Fishbein, M., (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Alden, L., (1986). Self-efficacy and causal attributions for social feedback. *Journal of Research in Personality*, 20, 460-473.
- Altman, D.G., Feighery, E., Robinson, T.N., Haydel, K.F, Strausberg, L., Lorig, K., & Killen, J.D., (1998). Psychosocial factors associated with youth involvement in community activities promoting heart health. *Health Education & Behavior*, Aug, Vol.25 (4), 489-500.
- Arch, E.C., (1992a). Affective control efficacy as a factor in willingness to participate in a public performance situation. *Psychological Reports*, 71, 1247-1250.
- Arch, E.C., (1992b). Sex differences in the effect of self-efficacy on willingness to participate in a performance situation. *Psychological Reports*, 70, 3-9.
- Argyris, C., & Schon, D., (1978). *Organizational Learning: a theory of action perspective*. Addison Wesley, Reading.
- Atkinson, J.W., (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Bacharach, S.B., & Lawler, E., (1980). *Power and politics in organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Baltes, P.B., (1983). Life-span developmental psychology: Observations on history and theory revisited. In R.M.Lerner (Ed.), *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives* (pp.79-111), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Bandura, A., (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., (1982a). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Bandura, A., (1982b). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol.38, pp.69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A., (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A., & Jourden, F.J., (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Betz, N.E., & Hackett, G., (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and man. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.

- Betz, N.E., & Hackett, G., (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Betz, N.E., & Hackett, G., (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 299-308.
- Bickman, L., Heflinger, C.A., Northrup, D., Sonnichsen, S., & Schilling, S., (1998). Long term outcomes to family caregiver empowerment. *Journal of Child and Family Studies*, Sep, Vol.7 (3), 269-282.
- Bloch, E., (1959). *Il principio speranza*. TR. It. Garzanti, Milano, 1994.
- Bower, G.H., (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Bower, G.H., (1983). Affect and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London (Series B)*, 302, 387-402.
- Brim, O.G., Jr., & Riff, C.D., (1980). On the properties of life events. In P.B. Baltes & O.G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol.3, pp.367-388). New York: Academic.
- Bruscaglioni, M., (1992). Il Self-Empowerment come anello di collegamento tra formazione e cambiamento. *Quaderno proposte Risfor*, 1.
- Bruscaglioni, M., (1994). *La società liberata*. Franco Angeli, Milano.
- Burdett, J.O., (1991). What is empowerment anyway? *Journal of European Industrial Training*, 6, 23-30.
- Cervone, D. (1989). Effects of envisioning future activities of self-efficacy judgements and motivation: An availability heuristic interpretation. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 247-261.

- Chiles, A.M., & Zorn, T.E., (1995). Empowerment in organizations: Employees' perceptions of the influences on empowerment. *Journal of Applied Communication Research*. Feb, Vol.23 (1), 1-25.
- Clegg, H.A., (1960). *A New Approach to Industrial Democracy*. Blackwell, Oxford. Clifford, 1988;
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N., (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 3, 471-482.
- Coopersmith, S., (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Corsun, D.L., & Enz, C.A., (1999). Predicting psychological empowerment among service workers: The effect of support-based relationship. *Human Relations*, Feb, Vol.52 (2), 205-224.
- Courneya, K.S., & McAuley, E., (1993). Efficacy, attributional, affective responses of older adults following an acute bout of exercise. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 729-742.
- Crites, J.O., (1974). Career development processes: A model of vocational maturity. In E.L.Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development* (pp.296-320). Boston: Houghton Mifflin.
- Cronbach, L.J., & Meelh, P.E., (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Cultrona, C.E., & Troutman, B.R., (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: a mediational model of postpartum depression. *Child Development*, 57, 1507-1518.
- Debowski, S., Wood, R.E., & Bandura, A., (1998). *Impact of guided mastery and enactive exploration on self-regulatory mechanisms and knowledge construction through electronic inquiry*. Submitted for publication.

- Earley, P.C., (1993). East meets West meets Mideast: further explorations of collectivistic and individualistic work groups. *Academy of Management Journal*, 36, 319-348.
- Earley, P.C., (1994). Self or group?. Cultural effects of training on self-efficacy and performance. *Administrative Science Quarterly*, 39, 89-117.
- Eich, E., (1995). Searching for mood dependent memory. *Psychological Science*, 6, 67-75.
- Ellis, A., (1975). *A New Guide to Relational Living*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Ellis, A., (1980). An overview of clinical theory of Rational-Emotive Therapy. In Grieger, R. & Boyd, J.(Eds.) *Rational Emotive Therapy*. Van Nostrand Reinhold, New York..
- Feather, N.T., (Ed.) (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feltz, D.L., & Lirgg, C.D., (1998). Perceived team and player efficacy in hockey. *Journal of Applied Psychology*, 83, 557-564.
- Ferrari, J.R., & Geller, E.S., (1994). Developing future caregivers by integrating research and community service. *The Community Psychologist*, 27, 12-13.
- Ferrari, J.R., & Jason, L.A., (1996). Integrating research and community service: incorporating research skills into service learning experiences. *College Student Journal*, Dec, Vol.30, 444-451.
- Forgas, J.P., Bower, G.H., & Moylan, S.J., (1990). Praise or blame? Affective influences on attributions for achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 809-819.
- Freire, P., (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Seabury.
- Freire, P., (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury.

- Freire, P., (1983). *Education for Critical Consciousness*. New York, Seabury.
- Frey, K.S., & Ruble, D.N. (1990). Strategies for comparative evaluation: Maintaining a senso of competence across the lifespan. In R.J.Sternberg & J.Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp.167-189). New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Friedberg, E., (1993). *Il potere e la regola*. Etaslibri, Milano, 1994.
- Garfield, C., (1984). *Peak Performance*. J.P. Tarcher, Los Angeles.
- Gist, M.E., (1987). Self-efficacy: implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12, 472-485.
- Gist, M.E., (1989). The influence of training methods on self-efficacy and idea generation among managers. *Personal Psychology*, 42, 787-805.
- Gist, M.E. & Mitchell, T.R., (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Accademy of Management Review*, 2, 183-211.
- Gist, M.E., Schwoerer, C. & Rosen, B., (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74, 884-891.
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties – a network theory revisited. In R. Collins (Ed.) *Sociological theory* 1983 (pp.201-233) San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Grove, J.R. (1993). Attributional correlates of cessation self-efficacy among smokers. *Addictive Behaviors*, 18, 311-320.
- Guitierrez, L., & Ortega, R., (1991). Developing methods to empower Latinos: The importance of groups. *Social Work with Groups*, 14, 23-43.
- Hackett, G., & Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

- Hackett, G., Betz, N.E., & Doty, M.S., (1985). The development of a taxonomy of career competencies for professional women. *Sex Roles*, 12, 393-409.
- Hannah, J.S., & Kahn, S.E., (1989). The relationship of socioeconomic status and gender to the occupational choices of grade 12 students. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 161-178.
- Hasenfeld, Y. & Chesler, M.A., (1989). Client empowerment in the human services: personal and professional agenda. *Journal of applied behavioral science*, 4, 499-521.
- Hatrangadi, N., Medvec, V.H. & Gilovich, T. (1995) Failing to act: regrets of Terman's geniuses. *International Journal of Aging and Human Development*, 40, 175-185.
- Hegedus, Z., (1993). *Dall'economia mondo alla società mondo*. Tr. It. In: De Masi, D. (a cura di) *Verso la formazione post-industriale*. Franco Angeli, Milano 1993.
- Heider, F., (1958). *Psicologia delle relazioni interpersonali*. Tr. It. Il Mulino, Bologna 1972.
- Hill, L.A., & Elias, J., (1990). Retraining midcareer managers: Career history and self-efficacy beliefs. *Human Resources Management*, 29, 197-217.
- Hodges, L., & Carron, A.V., (1992). Collective efficacy and group performance. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 48-59.
- Isen, A.M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.20). New York: Academic.
- Jourden, F. (1991). The influence of feedback framing on the self-regulatory mechanisms governing complex decision making. Ph.D. diss., Stanford University, Stanford, Calif.

- Kahn, W.A., (1990). The psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 4, 692-724.
- Kahn, W.A., (1992). To be fully there: psychological presence at work. *Human Relations*, 4, 321-349.
- Kammer, D., (1983). Depression, attributional style and failure generalization. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 413-424.
- Kanfer, R., & Hulin, C.L., (1985). Individual differences in successful job searches following lay-off. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 835-847.
- Kanter, R.M., (1977). *Maschile e femminile in azienda*. Tr. It. Edizioni Olivares, Milano 1988.
- Katz, R., (1984). Empowerment and synergy: expanding the community's healing resources. *Prevention in human service*, 3, 201-226.
- Kavanagh, D.J., (1983). Mood and self-efficacy. PhD. diss., Stanford University, Stanford, Calif.
- Kavanagh, D.J., & Bower, G.H., (1985). Mood and self-efficacy: impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.
- Kavanagh, D.J. & Wilson, P.H., (1989). Prediction of outcome with a group version of cognitive therapy for depression. *Behaviour Research and Therapy*, 27, 333-347.
- Kent, G., (1987). Self-efficacy control over reported physiological cognitive and behavioural symptoms of dental anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 341-347.
- Kent, G. & Gibbons, R., (1987). Self-efficacy and the control of anxious cognitions. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, 18, 33-40.

- Kieffer, C.H., (1984). Citizen empowerment: A developmental prospective. *Prevention in Human Services*, 3, 9-36.
- King, V., & Elder, G.H., Jr. (1996). *Self-efficacy and grandparenthood*. Submitted for publication.
- Knowles, M.S., (1975). *Self-directed learning: a guide for learners & teachers*. Cambridge Books, New York.
- Krueger, N.F., Jr., & Dickson, P.R., (1993). Self-efficacy and perceptions of opportunities and threats. *Psychological Report*, 72, 1235-1240.
- Krueger, N.F., Jr., & Dickson, P.R., (1994). How believing in ourselves increases risk taking: perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences*, 25, 386-400.
- Lent, R.W., & Hackett, G., (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G., (1994). Toward a unifying social theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Little, B.L., & Madigan, R.M., (1994). Motivation in work teams: a test of the construct of collective efficacy. Paper presented at the annual meeting of the Academy of Management, Houston, TX, August.
- Locke, E.A., & Latham, G.P., (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maier, S.F. & Seligman, M.E.P., (1976). Learned helplessness. *Theory and Evidence*, 105, pp.3-46.
- Major, B., Mueller, P., & Hildebrandt, K., (1985). Attributions, expectations, and coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 585-599.

- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: Three perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Mayer, R.J., (1991). Personal Empowerment in organization development (OD). In Massarik, F. (Ed.) *Advances in OD*. Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- McAuley, E., Duncan, T.E., & McElroy, M., (1989). Self-efficacy cognitions and causal attributions for children's motor performance: an exploratory investigation. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 65-73.
- Matsui, T., Konishi, H., Onglatco, M.L.U., Matsuda, Y., & Ohnishi, R., (1988). Self-efficacy and perceived exerted effort as potential cues for success-failure attributions. *Surugadai University Studies*, 1, 89-98.
- Matsumoto, D., Kudoh, T., & Takeuchi, S., (1996). Changing patterns of individualism and collectivism in the United States and Japan. *Culture & Psychology*, 2, 77-107.
- Melenyzer, B.J., (1990). Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers. *ERIC Document: ED 327496*.
- Meyer, W.U., (1987). Perceived ability and achievement-related behavior. In F.Halisch & J.Kuhl (Eds.), *Motivation, intention and volition* (pp73-86). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Mishra, S.I., Chavez, L.O., Magana, J.R., Nava, P., Valdez, R.B., Hubbell, F.A., (1998). Improving breast cancer control among Latinas: Evaluation of a theory-based educational program. *Health Education and Behavior*, Oct, Vol.25 (5), 653-760.
- Nolen-Houkema, S., (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 59-582.
- NTL Institute (1968). What is OD? *NTL Institute News and Reports*, 3.

- Ouchi, W.G., (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Addison-Wesley, Reading.
- Ozer, E.M. & Bandura, A., (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, Mar, Vol.58 (3), 472-486.
- Paulhus, D., (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265.
- Peters, T. & Waterman, R., (1982). *Alla ricerca dell'eccellenza*. Tr. It. Sperling & Kupfer, Milano, 1984.
- Piccardo, C., (1992). Empowerment. *Sviluppo & Organizzazione*, 134, 21-31.
- Piccardo, C., (1995). Empowerment – Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona. R.Cortina Editore, Milano 1995.
- Prussia, G.E., & Kinicki, A.J., (1996) A motivational investigation of group effectiveness using social cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81, 187-199.
- Rappaport, J., (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, 1-7.
- Rappaport, J., (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Relich, J.D., Debus, R.L., & Walker, R., (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.
- Rogers, C.R., (1983). *Freedom to Learn for the Eighties*. Charles Merrill, Westerville.

- Rogers, E.M., & Kincaid, D.L., (1981). *Communication networks: Toward a new paradigm for research*. New York: Free Press.
- Rosenthal, T.L., & Zimmermann, B.J., (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Rotter, J.B., (1966). Generalized expectancies for internal *versus* external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, Whole n.609.
- Rotter, J.B., (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal *versus* external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 36-57.
- Rotter, J.B., (1982). Social learning theory. In N.T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp.241-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruble, D.N., & Frey, K.S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are required: A functional model of self-evaluation. In J. Suls & T.A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp.79-113). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rutman, D., (1996). Caregiving as women's work: women's experiences of powerfulness and powerlessness as caregivers. *Qualitative Health Research*, Vol.6 Issue 1, 90-112.
- Salovey, P., & Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 539-331.
- Sanderson, W.C., Rapee, R.M., & Barlow, D.H., (1989). The influence of an illusion of control on panic attacks induced via inhalation of 5,5% carbon dioxide-enriched air. *Archives of General Psychiatry*, 46, 157-162.

- Scheel, M.J., & Rieckmann, T., (1998). An empirically derived description of self-efficacy and empowerment for parents of children identified as psychologically disordered. *American Journal of Family Therapy*, Jan-Mar, Vol.26 (1), 15-27.
- Schein, E., (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schooler, C., (1990). Individualism and the historical and social-structural determinants of people's concerns over self-directedness and efficacy. In J.Rodin, C.Schooler, & K.W. Schaie (eds.), *Self-directedness: Cause and effects throughout the life course* (pp.19-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schulz, A.J., Israel, B.A., Zimmerman, M.A., & Checkoway, B.N., (1995). Empowerment as a multi-level construct: Perceived control at the individual, organizational, and community levels. *Health Education*, 10, 309-327
- Schunk, D.H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D.H., & Gunn, T.P., (1986). Self-efficacy and skill development: influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79, 238-244.
- Schwartz, N., & Clore, G.L., (1988). How do I feel about it? The informative function of affective states. In K.Fielder & J.Forgas (Eds.), *Affect, cognition and social behavior: New evidence and integrative attempts* (pp.44-62). Toronto:C.J.Hogrefe.
- Short, J. F., & Wolfgang, M. E. (1972). *Collective violence*. Chicago: Aldine-Altherton.
- Shunk, D.H., & Rice, J.M., (1986). Extended attributional feedback: sequence effects during remedial reading instruction. *Journal of Early Adolescence*, 6, 55-66.
- Shepherd, G., (Ed.) (1995). *Rejected: Leading economists ponder the publication process*. Sun Lakes, AZ: Thomas Horton.

- Silver, W.S., Mitchell, T.R., & Gist, M.E., (1995). Responses to successful and unsuccessful performance: the moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62, 286-299.
- Spink, K.S. (1990). Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 12, 301-311.
- Sue, S., & Zane, N., (1980). Learned helplessness theory and community psychology. In M.S. Gibbs, J.R. Lachenmeyer, & J. Sigal (Eds.), *Community Psychology: Teoretical and empirical approaches* (pp.121-143), New York: Gardner.
- Takata, C., & Takata, T., (1976). The influence of models in the evaluation of ability: Two functions of social comparison processes. *Japanese Journal of Psychology*, 47, 74-84.
- Thomas, K.W. & Velthouse, B.A., (1990). Cognitive elemets of empowerment: an “interpretative” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 4, 666-681.
- Torbert, W.R., (1991). *The power of balance. Transforming self, society and scientific inquiry*. Sage, Newbury Park.
- Triandis, H.C., (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trist, E., (1981). *The evolution of Socio-Technical Systems*. Occasional Paper n.2. Quality of working life center, Toronto.
- Tversky, A., & Kahneman, D., (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211, 453-458.
- Vroom, V.H., (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

- Wehmeyer, M.L., Kelchner, K., & Richards, S., (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, May, Vol.100 (6), 632-642.
- Weiner, B., (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wheeler, K.G., (1983). Comparisons of self-efficacy and expectancy models of occupational preferences for college males and females. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 73-78.
- White, J., (1982). *Rejection*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Whitman, T.L., (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 347-362.
- Wood, J.V., (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106, 231-248.
- Wu, V., & Short, P.M., (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, Vol.23, 85-90.
- Zimmerman, M.A., (1990a). Toward a theory of learned hopefulness: a structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 71-86.
- Zimmerman, M.A., (1990b). Taking aim on empowerment research: on the distinction between psychological and individual conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18, 169-177.
- Zimmerman, M.A., (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*. Vol.23 (5), 581-599.

Zimmerman, M.A., Isreal, B.A., Schulz, A., & Checkoway, B., (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20, 707-727.

Zimmerman, M.A. & Rappaport, J., (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 5, 725-750.