



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: 09 gennaio 2014**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The centrality of motivation in the learning processes**

### **La centralità della motivazione nei processi di apprendimento**

*di* Andrea Gentile

Università degli Studi “Marconi” di Roma

[a.gentile@unimarconi.it](mailto:a.gentile@unimarconi.it)

#### **Abstract**

La motivazione può avere molteplici riscontri, in quanto «processo multifattoriale» nel quale entrano in gioco diversi aspetti correlati tra loro in modo continuo e dinamico:

- a) aspetti cognitivi, come l'uso di differenti strategie di apprendimento;
- b) aspetti metacognitivi, cioè la capacità del soggetto di riflettere sul proprio apprendimento o sull'attività di studio e di ricerca;
- c) aspetti emotivi, quali le rappresentazioni di obiettivi;
- d) aspetti psicologici, relativi alla percezione di autoefficacia del concetto di sé;
- e) aspetti didattici, legati all'uso di determinati mediatori o metodologie didattiche nei processi di insegnamento-apprendimento.

Tra le varie componenti, a cui si aggiungono anche gli aspetti biologici, contestuali e sistemico-relazionali, si istituiscono relazioni circolari, tanto che non è facile isolare un aspetto dall'altro. Per l'analisi del problema, è necessario utilizzare, pertanto, una metodologia di ricerca multidisciplinare e transdisciplinare, in modo da cogliere l'intero fenomeno della motivazione nella sua autenticità e complessità.

**Parole chiave:** motivazione, apprendimento, metacognizione, didattica

Il termine «motivazione» (dal latino *motus*) indica un movimento, il dirigersi di un soggetto verso un oggetto desiderato ed è dato dall'insieme delle tendenze emotive che guidano, sostengono o facilitano il raggiungimento di obiettivi. Per motivazione s'intende tutto ciò che spinge l'essere umano a perseguire determinati scopi. La motivazione è il perché delle azioni, il fine che spinge l'uomo ad impegnarsi per soddisfare i propri bisogni; il dirigersi di un soggetto verso un oggetto desiderato, verso uno scopo: la dinamica del desiderio implica una spinta, che può essere interpretata come bisogno o pulsione da soddisfare, oppure in un senso più profondo, come tensione sostenuta da aspettative, interessi, obiettivi, aspirazioni, sentimenti ed emozioni che coinvolgono il nostro tempo interiore. Questa «tensione interiore»<sup>1</sup> appare, da un lato, connessa alle modalità per cui un soggetto decide che cosa per lui ha un senso e che cosa non lo ha, dall'altro, è legata alle «attribuzioni di valore dominanti in un determinato contesto»<sup>2</sup>: gruppo, famiglia, comunità scolastica, lavoro, istituzioni, ambiente socio-culturale.

In questo orizzonte semantico, la motivazione comporta sia la spinta alla realizzazione personale, connessa al cercare la propria soddisfazione, proponendosi obiettivi stimolanti, orientandosi al risultato e coltivando l'impulso a migliorare le proprie prestazioni e i propri processi cognitivi, sia l'impegno nel dare un senso profondo e autentico alla nostra vita e alla nostra esistenza. La motivazione è sorretta da uno spirito di iniziativa che consiste in una «tensione all'obiettivo»<sup>3</sup>, al di là di quanto «viene prescritto e al di là degli impedimenti burocratici e nella prontezza a cogliere le opportunità»<sup>4</sup>. Inoltre, la motivazione è caratterizzata da una «buona dose di ottimismo, inteso sia come capacità di essere costanti nel perseguire gli obiettivi al di là degli ostacoli incontrati e degli errori commessi, sia come capacità di puntare sulla speranza di successo e non sulla paura del fallimento»<sup>5</sup>. Una solida e profonda competenza personale, con la conseguente capacità di individuare correttamente i propri sentimenti e bisogni, consente anche di mettersi in sintonia con i sentimenti degli altri. In questo orizzonte, la motivazione richiama il concetto di empatia<sup>6</sup>, cioè la capacità di comprendere gli altri nei loro sentimenti, punti di vista, interessi, preoccupazioni, mediante un «ascolto attivo»<sup>7</sup>. La motivazione può avere molteplici riscontri, in quanto «processo multifattoriale»<sup>8</sup> nel quale entrano in gioco diversi aspetti correlati tra loro in modo continuo e dinamico:

- aspetti emotivi, quali le rappresentazioni di obiettivi;

---

<sup>1</sup> Cfr. F. RHEINBERG, *Valutare la motivazione. Strumenti per l'analisi dei processi motivazionali*, Il Mulino, Bologna 2006.

<sup>2</sup> Ibid., p. 32.

<sup>3</sup> Cfr. K. HEPFER, *Motivation and Bewertung*, Göttingen, 1997 e J. B. SCHNEEWIND, *The Invention of Autonomy*, Cambridge, 2005.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> J. B. SCHNEEWIND, op. cit., p. 55.

<sup>6</sup> Sulla correlazione tra motivazione ed empatia, cfr. M. LANDSBERG, *The Tao of Motivation: Inspire Yourself and Others*, Profile Books, Londra 2009.

<sup>7</sup> Ibid., p. 35.

<sup>8</sup> Ibid., p. 50.

- aspetti cognitivi, come l'uso di differenti strategie di apprendimento;
- aspetti metacognitivi, cioè la capacità del soggetto di riflettere sul proprio apprendimento o sull'attività di studio e di ricerca;
- aspetti psicologici, relativi alla percezione di autoefficacia del concetto di sé;
- aspetti didattici, legati all'uso di determinati mediatori o metodologie didattiche nei processi di insegnamento-apprendimento.

Sullo sfondo di queste riflessioni, emerge la complessità del problema della motivazione. Essa si può definire in via preliminare come un «costrutto multifattoriale»<sup>9</sup>, poiché entrano in gioco diversi aspetti, correlati ed interagenti tra loro: aspetti emotivi, cognitivi, metacognitivi, biologici, psicologici, contestuali, sistemico-relazionali. Tra le varie componenti, come è facile intuire, si istituiscono relazioni dinamiche e circolari, tanto che non è facile isolare un aspetto dall'altro: per l'analisi del problema, dunque, si ritiene opportuno utilizzare un'ottica multidisciplinare e transdisciplinare, in modo da cogliere l'intero fenomeno della motivazione nella sua complessità.

La riflessione teorica su ciò che spinge all'azione ha un'origine profonda. La dottrina dominante, già dai tempi di Socrate, Platone e Aristotele fino a tutto il Medio Evo, e probabilmente ancora oggi riletta in chiave moderna, asserisce che il soggetto controlla il comportamento e che gli esseri umani sono liberi di scegliere che cosa fare. Benché le decisioni possano essere influenzate da stimoli esterni e da bisogni e desideri interni, le azioni sono controllate dalla ragione. La filosofia edonistica, inoltre, ci dice che la finalità di tali azioni è la ricerca di stati che procurano piacere e soddisfazione. Questa concezione è nota come dottrina del libero arbitrio e rientra all'interno dei modelli intellettualistici in cui la motivazione viene vista come «tendenza dominante» della soggettività cosciente, ossia come «libera volontà»<sup>10</sup>.

Tuttavia, sia la teoria del piacere, sia la massimizzazione del profitto in ambito economico, concezioni cardine della teoria d'impresa, non danno ragione del perché, a parità di condizioni, una persona sia portata ad agire ed un'altra a rinunciare. Già al tempo di Platone, infatti, vi erano persone contrarie all'idea del libero arbitrio. Il filosofo greco Democrito sosteneva, ad esempio, che «in natura tutti gli eventi risultano da concatenazioni inflessibili e che, se si conoscessero tutte le leggi di causa ed effetto, sarebbe possibile predire il comportamento dell'uomo». Questo orientamento è noto con il nome di «determinismo» ed ebbe una profonda sperimentazione scientifica con *L'origine della specie* di Charles Darwin. Secondo Darwin, se gli esseri umani e gli animali hanno la stessa origine da un punto di vista genetico e sono strettamente connessi biologicamente, sembra ragionevole assumere che il comportamento umano, al pari del comportamento animale, è soggetto alle stesse leggi di causa ed effetto. Questa linea di pensiero, inquadrabile fra i modelli biologici, relega la motivazione ad un semplice «stato organico di bisogno» che tende al «ristabilimento dell'omeostasi di base», con il conseguente arresto della stimolazione. Pertanto, il processo motivazionale, che porta l'individuo ad agire, sarebbe determinato da uno «stato interiore di non equilibrio». Questo stato deriva dalla consapevolezza di dover soddisfare un bisogno, segnalato da manifestazioni di tensione o attesa. Ne consegue l'attivazione di comportamenti e mezzi idonei a soddisfare il bisogno: quest'ultimo, se pienamente

---

<sup>9</sup> F. RHEINBERG, op. cit., p. 55.

<sup>10</sup> Sulla correlazione tra volontà e libertà, cfr. R. ASSAGIOLI, *The Act of Will*, The Viking Press, New York, 1973, tr. it. di M. L. Girelli, *L'atto di volontà*, Editore Astrolabio, Roma 1977.

soddisfatto, ristabilirà uno stato di equilibrio, altrimenti permarranno stati di tensione residui nella nostra soggettività.

In un'altra direzione di ricerca sono orientati i modelli psico-socio-antropologici, di ispirazione positivista, secondo i quali la motivazione è il risultato dell'azione di matrice culturale e sociale, intesa come insieme di reazioni all'ambiente apprese durante l'evoluzione, all'interno di una sorta di «personalità di base». Il comportamentista Skinner analizza, in particolare, «la correlazione tra ambiente, comportamento, motivazione e processi di apprendimento»<sup>11</sup>. La mente viene considerata una sorta di *black box*, una «scatola nera», il cui funzionamento interno è inconoscibile e, per certi aspetti, irrilevante: quello che assume un ruolo determinante per i comportamentisti è giungere ad un'approfondita comprensione empirica e sperimentale delle relazioni tra certi tipi di stimoli (ambientali) e certi tipi di risposte (comportamentali). Secondo Skinner, buona parte del comportamento è controllata dai mass media e da altri «manipolatori sociali» che limitano la completa realizzazione del potenziale umano. Il concetto di motivazione che scaturisce dai «modelli istintivisti» sembra, invece, essere quasi di derivazione cibernetica. La motivazione, infatti, viene vista come un istinto di origine umana, costituito da una o più forze automatiche ed inconsapevoli, intrinseche alla costituzione del soggetto, non apprese, o al massimo modificate dalle abitudini apprese, come gli «istinti ed abiti» di James, le «hormé» di McDougall, i «meccanismi innati di sganciamento» di Lorenz, fino ad arrivare ai motivi inconsci di Freud e alle «scuole oggettive» del behaviourismo americano o della «riflessologia» russa che addirittura eliminano il concetto stesso di motivazione dalle loro teorie. Infine, si sono sviluppati i modelli psico-sociali che hanno definito un concetto di motivazione come «bisogno di sentirsi in sintonia» con il gruppo di riferimento, come bisogno di dare e ricevere diversi «segnali di appartenenza». L'importanza di queste teorie deriva dall'aver introdotto l'influenza del gruppo, dell'effetto apprendimento e la sua azione di rinforzo sui processi motivazionali della nostra soggettività.

In psicologia e in scienze dell'educazione c'è sempre stato un interesse per i risvolti cognitivi e affettivo-motivazionali legati ai processi di apprendimento, ma è nei primi anni del Novecento con Claparède e Thorndike che si incominciano a tradurre i principi sulla natura e le caratteristiche dei processi di apprendimento nel campo della formazione e dell'insegnamento, cercando di potenziare e motivare i processi cognitivi e metacognitivi. Durante la prima metà del secolo, si è sviluppata negli Stati Uniti la «*learning theory*» o teoria del rinforzo: è un'applicazione nei sistemi formativi degli studi comportamentistici sull'apprendimento secondo cui la scuola non è altro che un contesto di apprendimento, paragonabile a quelli creati in laboratorio per gli esperimenti di condizionamento con soggetti animali. Questa teoria si basa sugli aspetti estrinseci della motivazione: il suo assunto di base, infatti, è che un soggetto è portato ad impegnarsi in un compito o in un'attività, se tale comportamento in passato è stato premiato (con lodi, complimenti, un buon voto, l'approvazione sociale) o se un comportamento alternativo è stato punito (con un rimprovero, un segno palese di disapprovazione, un voto insufficiente). Ciò che conta è il controllo che la scuola riesce a esercitare su di lui e il compito dell'insegnante è quello di predisporre l'ambiente che lo circonda. In questo orizzonte, un buon rinforzo per presentarsi come motivante deve essere:

- contingente alla prestazione, cioè vicino al comportamento;
- specifico, cioè relativo ad un preciso e determinato aspetto della prestazione;

---

<sup>11</sup> B. F. SKINNER, *Il comportamento verbale*, Armando editore, Roma 2008, p. 58.

- credibile, cioè non contraddetto da atteggiamenti verbali o non verbali;
- appropriato, quando la risposta è veramente quella desiderata.

Un rinforzo può, invece, risultare «demotivante» quando:

- pone l'accento non sull'impegno del soggetto, ma sull'approvazione dell'insegnante;
- viene dato a tutti, indipendentemente dalle prestazioni e dal risultato.

Il primo grande teorico della motivazione, conforme ai principi del comportamentismo, è stato Clark Leonard Hull secondo cui i rinforzi sono efficaci, quando appagano il bisogno motivazionale del soggetto, riducendo l'impulso generato dal bisogno. In questo orizzonte di ricerca, l'interesse per la motivazione scolastica è cresciuto notevolmente grazie al nuovo clima storico-sociale e culturale della società contemporanea, segnato da una nuova coscienza che porta a considerare i giovani come soggetti sociali attivi. Inoltre, in psicologia, si è assistito ad una vera e propria svolta, che ha portato a riconsiderare i motivi per cui si studia: così si è accumulato un grande numero di ricerche su questo argomento ed è sorta la teoria della «motivazione intrinseca» che afferma che l'essere umano è naturalmente disposto ad impegnarsi nei processi di apprendimento: esistono componenti intrinseche della motivazione, svincolate da spinte esterne come il desiderio di ottenere un premio o di evitare una punizione. All'interno di questo filone teorico esistono diverse prospettive di ricerca che, pur differenziandosi tra loro, sono tutte basate sull'assunto che esistono nell'uomo «tendenze naturali», le quali rendono alcuni processi intrinsecamente motivanti.

L'origine delle motivazioni intrinseche, a differenza delle motivazioni estrinseche, il cui fondamento è di ordine fisiologico, è radicato nel sistema nervoso ed è di tipo evolutivo. Questo bisogno spingerebbe già il bambino ad esplorare l'ambiente per ottenere nuove informazioni che gli consentono di superare uno stato di incertezza o di squilibrio, di allargare gli schemi di azione e applicarli a nuove situazioni, scoprire nuovi orizzonti dell'esperienza e nuove possibilità di azione. In questa prospettiva, la motivazione intrinseca nasce da due bisogni primari:

- il bisogno di conoscenza, inteso come curiosità, come coscienza dei limiti del sapere acquisito e volontà di risolvere le contraddizioni e le lacune degli schemi già consolidati;
- il bisogno di successo, ovvero la capacità di padroneggiare e controllare l'ambiente, di sentirsi competenti ed efficaci.

Il contributo più significativo di questa linea di ricerca è stato dato dallo psicologo canadese Berline che ha formulato il modello della «curiosità di apprendimento». La curiosità sarebbe attivata da elementi di novità e complessità dell'ambiente, incongruenti con le precedenti conoscenze: tali incoerenze ed aspetti nuovi produrrebbero un «conflitto interiore» che il soggetto cercherebbe di superare e risolvere, guidato e sostenuto da una motivazione intrinseca che non richiede incentivi esterni. La componente della curiosità e dell'interesse interagisce con gli obiettivi che orientano il comportamento del singolo con il giudizio retrospettivo sulle cause dei risultati che un soggetto ha ottenuto con il valore di attesa di un risultato e con la percezione di autostima e di autoefficacia. La riflessione su esperienze e conoscenze precedenti produce curiosità per argomenti nuovi ed origina problemi che richiedono nuove strategie di soluzione, portando alla costruzione di nuove teorie e nuove strutture: l'intero processo produce obiettivi e motivazioni che fanno da mediatori tra l'immagine di sé, le abilità ed i risultati delle azioni. Al bisogno di conoscenza va associato il bisogno di padroneggiare e controllare le situazioni, chiamato «*need for competence*». Questo bisogno, presente fin dalla nascita, si manifesta con la tendenza a mettere in pratica, ad esercitare concretamente le competenze e le abilità, anche se non si padroneggiano ancora bene.

Anche Piaget ha teorizzato questo bisogno attraverso l'osservazione sistematica di bambini durante il passaggio dalla «reazione circolare secondaria»: un risultato scoperto casualmente viene ripetuto per divertimento e generalizzato ad altre situazioni alla reazione terziaria, intorno ai 12-18 mesi, in cui il bambino applica gli schemi appresi a nuove situazioni, usa nuovi schemi, scopre nuovi strumenti per giocare. Fin dai primi giorni di vita i bambini sarebbero naturalmente inclini a praticare nuove competenze in vista del loro sviluppo e la pratica di nuove abilità sarebbe intrinsecamente soddisfacente.

Una teoria che incentra il processo motivazionale come base dello sviluppo individuale è la «piramide dei bisogni fondamentali»<sup>12</sup> di Abraham Maslow in cui sono definite sei fasi di crescita, successive e consecutive, tutte incentrate sui bisogni, dal più semplice (legato all'aspetto fisiologico) al più complesso (legato all'autorealizzazione):

- Bisogni fisiologici, legati agli stati fisici necessari per vivere ed evitare il disagio (idratazione, alimentazione, minzione, defecazione, igiene).
- Bisogni di sicurezza, che si manifestano solo dopo aver soddisfatto i bisogni fisiologici, sono caratterizzati dalla ricerca di contatto e protezione.
- Bisogni di appartenenza, caratterizzati dal desiderio di far parte di un'estesa unità sociale (famiglia, lavoro, società).
- Bisogni di stima, caratterizzati dall'esigenza di avere dai partner dell'interazione un riscontro sul proprio apporto e sul proprio contributo, si attivano solo dopo aver soddisfatto i bisogni interpersonali.
- Bisogni di indipendenza, legati all'esigenza di autonomia, realizzazione e completezza del proprio contributo attivo nella società.
- Bisogni di autorealizzazione, che si fondano sul desiderio di superare i propri limiti e collocarsi entro una prospettiva «super-individuale»: essere partecipe in modo attivo con il mondo.

Un bisogno insoddisfatto concentra le energie motivazionali entro condotte atte a soddisfare quel bisogno, non accedendo ai bisogni superiori nella scala. La teoria di Maslow, come la teoria di Douglas McGregor, vengono spesso utilizzate per dimostrare come, ad alti livelli gerarchici, l'approvazione, il rispetto e il senso di appartenenza siano «motivatori determinanti» per dare un senso profondo e autentico alla nostra vita e alla nostra esistenza. Questo secondo livello delle motivazioni riguarda gli aspetti che muovono il comportamento umano verso un orizzonte sociale e intersoggettivo e vengono spesso ricondotte a variabili cognitive e affettivo-relazionali. In questo orizzonte di ricerca, David McClelland identifica tre motivazioni fondamentali:

- Il bisogno del successo (o della riuscita) che rispecchia il desiderio di successo e la paura per il fallimento.
- Il bisogno di appartenenza che combina i desideri di protezione e socialità con la paura per il rifiuto da parte di altri.
- Il bisogno di potere che riflette i desideri di dominio e il timore di dipendenza.

Un ulteriore ed interessante filone della teoria della motivazione intrinseca è rappresentato dalla prospettiva che si fonda sul concetto di «*need for achievement*», ovvero il bisogno o la tendenza dell'uomo a portare a compimento i propri progetti e ad orientarsi in modo autonomo nel corso del fluire del tempo della propria vita e della propria esistenza. Secondo gli studiosi che hanno proposto

---

<sup>12</sup> Cfr. A. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2010.

questa linea di ricerca (in particolare Deci e Ryan), gli uomini non solo hanno bisogno di sentirsi competenti, ma anche di sentirsi artefici delle proprie azioni e di scegliere liberamente l'attività in cui impegnarsi. Alla base di questa prospettiva c'è il concetto di «scelta», svincolata da bisogni o forze esterne, incentivi o possibili risultati. Se il soggetto si percepisce come causa del proprio comportamento, cioè come «*locus of causality*», la motivazione sarà stabile o si accrescerà; invece, la motivazione tenderà a diminuire se il soggetto sente che lo svolgimento di quell'attività è imposto o controllato dall'esterno. Secondo questa interpretazione, la spinta ad apprendere è originata non tanto dalla curiosità o dall'interesse per un determinato argomento o attività, ma piuttosto dal desiderio di ottenere un successo personale, concepito non come prestigio sociale o successo economico, ma come realizzazione di qualcosa che per gli standard personali è di alto livello. Si tratta, pertanto, di una «spinta motivazionale» che apparentemente sembrerebbe estrinseca, ma che non è riducibile al desiderio di ottenere un premio come rinforzo gratificante l'impegno. Le due tendenze presentano caratteristiche differenti in relazione a diversi elementi, come il livello di difficoltà del compito o attività in cui il soggetto è disposto ad impegnarsi, le emozioni provate prima e durante l'attività, le riflessioni fatte prima e durante l'attività (componente metacognitiva) e gli atteggiamenti assunti prima e durante l'attività.

Già a partire dal comportamentismo viene data importanza al ruolo degli obiettivi nella motivazione, oggi ampiamente indagato dagli studiosi moderni che si soffermano, in particolare, sugli obiettivi come orientamenti che influenzano i processi di apprendimento. La distinzione più utilizzata è quella tra obiettivi orientati all'apprendimento ed obiettivi orientati alle prestazioni. Nel primo caso, il soggetto si pone l'obiettivo di incrementare, attraverso l'impegno, le proprie conoscenze e competenze; nel secondo caso, lo scopo sarebbe quello di ottenere giudizi favorevoli o di evitare giudizi negativi sulle proprie competenze. Gli studenti con obiettivi orientati all'apprendimento, non temendo di sbagliare, sarebbero più propensi a svolgere compiti abbastanza difficili, o che richiedono l'attivazione di procedure di «*problem-solving*» e di pensiero divergente, interpretando risultati insufficienti come prova dell'utilizzazione di una strategia inadeguata o di scarso impegno soggettivo. Al contrario, gli studenti con obiettivi orientati alla prestazione tenderebbero a scegliere compiti facili, in cui le possibilità di sbagliare sono poche, tali da consentire loro di dimostrare senza eccessiva difficoltà le competenze acquisite, o paradossalmente tenderebbero a scegliere compiti molto difficili. Un eventuale insuccesso potrebbe essere attribuito alla oggettiva difficoltà della prestazione richiesta e non alla propria incapacità e sarebbero propensi ad interpretare i propri risultati sulla base del *feed-back* esterno, considerando l'insegnante essenzialmente come una figura d'autorità, cui è affidato il compito di premiare o punire. Questo modello è stato criticato per alcuni aspetti, in particolare per la netta contrapposizione tra i diversi profili motivazionali. In effetti, nella realtà gli obiettivi di prestazione e padronanza non possono essere così nettamente distinti: ciò significa che una stessa persona può possedere in misura più o meno forte la tendenza a sviluppare le proprie capacità all'interno di un orientamento alla padronanza oppure a confermare le proprie capacità come è tipico di chi tende a porsi obiettivi di prestazione. Inoltre, questa tendenza può variare rispetto alle richieste dell'ambiente, oltre che per effetto di specifiche disposizioni o di ben definiti interessi individuali. In questo orizzonte, gli obiettivi sociali possono essere prevalentemente orientati: a) sul sé: il soggetto mira a ricevere l'approvazione e ad essere considerato bravo e competente per rinsaldare il suo senso di

appartenenza al contesto ambientale; b) sugli altri: il soggetto mira ad essere ritenuto un membro degno e produttivo del gruppo.

Gli obiettivi sociali tendono a influenzare il processo in cui si apprende, gli obiettivi cognitivi tendono a soddisfare la curiosità, padroneggiare una competenza o una situazione e gli obiettivi di prestazione tendono a dimostrare e confermare le proprie capacità, competenze e attitudini. Tuttavia, non è possibile stabilire una regola generale che contribuisca a spiegare la relazione tra obiettivi cognitivi, obiettivi di prestazione e obiettivi sociali: essi possono competere tra loro, oppure influenzare in modo congiunto la prestazione, a seconda della presenza di altre variabili influenti. La coordinazione di obiettivi cognitivi e obiettivi sociali è comunque più facilmente raggiungibile in ambienti di apprendimento basati sulla collaborazione e la cooperazione secondo una didattica interdisciplinare.

Sullo sfondo della correlazione tra obiettivi sociali e obiettivi cognitivi, Ryan e Connell hanno definito un nuovo tipo di motivazione: la «motivazione interiorizzata» che consiste nell'impegnarsi in un'attività di ricerca personale per ottenere l'approvazione degli altri o di sé. L'interiorizzazione di una regola non è associata a forze esterne, come la promessa di un premio o la minaccia di una punizione, ma appare legata alla percezione di sentirsi controllati o costretti (dal senso di colpa o dal senso del dovere) e si risolve in comportamenti di conformità. La rilevazione e lo studio della motivazione nei processi di apprendimento non costituiscono solamente un problema riservato ai ricercatori e agli studiosi: si tratta, invece, di una questione che riguarda direttamente gli insegnanti e i formatori, continuamente chiamati a modulare i loro interventi in base alla situazione concreta ed impegnati in un processo di comunicazione che non può non tenere conto di una molteplicità di variabili, come i diversi stili individuali di apprendimento, gli interessi e i fattori psicologici ed emotivi. In questo orizzonte di ricerca, una delle classificazioni più note è quella di Maehr, che descrive sei comportamenti associati alla motivazione:

- Orientamento dell'attenzione: uno studente può apparire motivato da un compito piuttosto che da un altro, da una disciplina piuttosto che da un'altra e può essere motivato a raggiungere obiettivi diversi da quelli stabiliti dall'insegnante.
- Perseveranza: cioè la disposizione a non scoraggiarsi davanti alle difficoltà.
- Livello di attività: cioè lo sforzo e la costanza impiegati in un compito o in un'attività.
- Motivazione personale: cioè la motivazione non sostenuta da stimoli esterni.
- Tempo impiegato: a volte, impiegare molto tempo in un compito o in un'attività può essere indice di scarsa motivazione.
- Prestazione: comportamento da non considerare né come conseguenza diretta dei primi quattro né come indice prioritario della motivazione, anche se per gli insegnanti è più facile riconoscere i problemi motivazionali dello studente che non ottiene un buon rendimento.

Questa classificazione implica altre due dimensioni fondamentali: a) l'auto-orientamento, che caratterizza una serie di elementi, come la percezione delle proprie capacità, il livello di autostima, il senso di autonomia, gli obiettivi, le aspettative, la valutazione del grado di difficoltà di un compito o di una attività, la considerazione dell'importanza e rilevanza del compito; b) l'orizzonte delle emozioni sia negative che positive, provate in situazioni di apprendimento. A questo proposito, sono stati recentemente definiti quattro differenti stili motivazionali in ciascuno dei quali le emozioni appaiono collegate con le capacità di organizzazione e pianificazione del lavoro:

- uno stile ottimistico, caratterizzato dalla prevalenza di emozioni positive (motivazione, entusiasmo, interesse, soddisfazione, senso di padronanza) e da una concentrazione focalizzata sulle modalità e strategie più efficaci per affrontare i processi di apprendimento, piuttosto che sui risultati o sui giudizi relativi alla prestazione ottenuta;
- uno stile difensivo pessimistico, caratterizzato dall'ansia del risultato e dalla paura del fallimento. Il timore dell'insuccesso, in questo caso, ci porterebbe ad affrontare con tenacia le varie situazioni di apprendimento e, a breve termine, consentirebbe di ottenere prestazioni di qualità superiore;
- uno stile self-handicapping, caratterizzato da emozioni negative (scarsa fiducia in sé e nelle proprie capacità), da comportamenti inadeguati e dalla scelta di strategie poco efficaci;
- uno stile impulsivo, che differisce dal precedente per l'aspetto emotivo: il soggetto inizialmente affronterebbe il compito con entusiasmo, ma successivamente tenderebbe a concentrarsi poco e non metterebbe in campo efficaci strategie di organizzazione e pianificazione, con un «retro-effetto sulla spinta motivazionale».

Sullo sfondo di questi differenti stili motivazionali, Stipek ha sottolineato che la loro analisi deve essere realizzata in una varietà di contesti e di situazioni e nello svolgimento di compiti diversificati e differenziati<sup>13</sup>:

- l'orientamento dell'attenzione e dell'attività;
- la perseveranza nell'affrontare compiti ad un livello di difficoltà superiore;
- l'autonomia, l'auto-orientamento e la capacità di autoregolazione;
- la partecipazione attiva e la volontà di estendere le conoscenze oltre le richieste esplicite dell'insegnante;
- gli atteggiamenti che riflettono emozioni: ansia, timore di sbagliare, noia, entusiasmo, orgoglio, fiducia, facilità a lasciarsi coinvolgere;
- gli atteggiamenti nei riguardi dell'insegnante: dipendenza dal suo aiuto e dal suo giudizio, volontà di trovare soluzioni in modo autonomo, ricerca di aiuto per migliorare i processi di apprendimento;
- gli atteggiamenti mostrati in un orizzonte intersoggettivo nei confronti delle valutazioni e dei giudizi dell'insegnante, dei compagni e dei genitori.

L'osservazione e l'analisi di queste variabili andrebbe condotta in tempi lunghi o ripetuta in momenti differenti, giacché la motivazione è un processo continuo e dinamico, la cui intensità varia in relazione a diversi fattori che si rapportano a diversi contesti e differenti processi di apprendimento. L'osservazione dei comportamenti, per quanto accurata e ben condotta, non è tuttavia sufficiente: il comportamento, infatti, non è sempre indice attendibile di motivazione. In secondo luogo, per identificare la motivazione possono essere utilizzate discussioni con studenti, volte a far emergere convinzioni, emozioni, aspirazioni, stili motivazionali, credenze, riflessioni, elaborazioni di esperienze precedenti. Anche in questo caso, vanno sottolineati dei limiti: le convinzioni sono soggette ad una continua rielaborazione legata all'età dei soggetti, ad esperienze con compiti di diversa natura e difficoltà, all'uso dell'uno o dell'altro mediatore didattico. In questa prospettiva, molti ricercatori in Europa e negli Stati Uniti propongono di utilizzare questionari e prove strutturate o semistrutturate: sono stati elaborati molti questionari studiati per misurare la percezione di competenza, il grado di motivazione intrinseca, l'orientamento alla prestazione o alla padronanza, la capacità di autoregolazione, di autonomia e auto-orientamento. Seguendo questo

---

<sup>13</sup> Cfr. D. STIPEK, *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, SEI, Torino 1996.

orizzonte di ricerca, Susan Harter ha recentemente definito una scala per valutare se l'individuo sia motivato intrinsecamente o sia mosso da una motivazione estrinseca. Questa scala presenta un'analisi relativa a cinque differenti dimensioni:

- apprendimento motivato dalla curiosità e dall'interesse;
- apprendimento motivato dalla volontà di ottenere voti migliori o l'approvazione dell'insegnante;
- preferenza per lavori che comportano un ostacolo da superare, percepiti come compiti di difficoltà superiore o preferenza per lavori facili;
- perseveranza nell'impegno davanti ad un compito difficile;
- volontà di giungere ad una soluzione in modo autonomo o dipendenza dall'insegnante quando si incontrano difficoltà nelle situazioni problematiche.

Mentre esiste una ampia letteratura storica e critica sia sulla motivazione, sia sul rapporto tra le nuove tecnologie e i processi di apprendimento, non si riscontra una altrettanto ampia discussione sul rapporto tra motivazione, processi di apprendimento e mediatori didattici. La difficoltà consiste nell'ambiguità del termine «mediatore didattico»<sup>14</sup> che, da un lato, sporge sul versante comunicativo, dall'altro lato, sul versante propriamente didattico-formativo, giacché non ogni medium è finalizzato al raggiungimento di un obiettivo di apprendimento. Il «mediatore didattico» è collocato al centro della relazione tra insegnante e apprendimento, in qualità di operatore del rapporto formativo: la lezione frontale come quella dialogata o interattiva, il lavoro per gruppi, l'uso di disegni, diapositive, filmati, brani musicali, la lavagna interattiva multimediale, l'uso o la costruzione di ipertesti o Cd-rom. I mediatori didattici giocano un ruolo strategico nella motivazione dei processi di apprendimento. Il criterio guida resta quello di far compiere esperienze diverse, poiché ognuno tende a privilegiare una particolare modalità di rappresentazione, organizzazione e rielaborazione della conoscenza in base ad un diverso profilo cognitivo, metacognitivo, emotivo e affettivo-motivazionale-relazionale che assume un ruolo determinante in rapporto alle nostre aspettative, ai nostri bisogni, alla complessità, molteplicità e diversità di sentimenti, intuizioni ed esperienze personali che segnano e scandiscono il nostro tempo interiore, le nostre scelte, le nostre motivazioni più profonde, le nostre passioni, i nostri errori, le nostre paure, le nostre ansie, le nostre speranze, le nostre delusioni. Ogni persona è un universo di umanità, dove le grandi potenzialità umane della creatività, della vitalità e della libertà si esplicano in forme, in sfumature e in contesti profondamente diversi nel corso del fluire del tempo della nostra vita e della nostra esistenza.

### **Riferimenti bibliografici:**

ADLER H. (Hrsg.) *Synästhesie. Interferenz, Transfer und Synthese der Sinne*, Königshausen und Neumann, Würzburg 2012.

ARGYLE M., *La comunicazione non verbale*, Laterza, Roma-Bari 1974.

BATES S., *The Mind's Horizon*, R. Eldridge, Cambridge 1996.

BEISER F., *The Fate of Reason*, Harvard University Press, Cambridge-Massachusetts-London 2000.

BOSSART W., *Apperception, Knowledge and Experience*, University of Ottawa, Ottawa 1994.

---

<sup>14</sup> Cfr. J. ROSENOW, *Motivation: Theorie und Praxis nach der Zweifaktoren-Theorie nach Herzberg*, Grin Verlag, München 2013.

- BRISSON L.-MEYERSTEIN W., *Puissance et limites de la raison*, Ed. Les Belles Lettres, Paris 1995.
- BRYANT F.-BAXTER A., *The Structure of Positive and Negative Automatic Cognition*, «Cognition and Emotion», 11, 3, pp. 225-259, May 1997.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.
- FREUD S., *Il poeta e la fantasia*, in *Opere*, vol. 5, Boringhieri, Torino 1972.
- FROMM E., *Dalla parte dell'uomo*, Astrolabio, Roma 1971.
- FROMM E., *L'arte di vivere*, Mondadori, Milano 1996.
- GARDNER H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1991.
- GARDNER H., *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Gandhi e Martha Graham*, Feltrinelli, Milano 1994.
- GENTILE A., *Conoscenza, creatività, motivazione. Insegnare l'arte di educare*, IF Press, Roma 2011.
- GENTILE A., *Creatività, volontà, coscienza, cuore e motivazione in Gregorio Girard. «Motivare» la creatività ed «essere motivati» nel tempo interiore*, «Miscellanea francescana», pp. 368-390, 2012.
- GENTILE A., *Sulla soglia. Tra la linea-limite e la linea d'ombra*, IF Press, Roma 2012.
- GENTILE A., *L'intuizione creativa*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2012.
- HEPFER K., *Motivation and Bewertung*, Göttingen, 1997.
- JAMES W., *L'uomo come esperienza. Identità, istinti, emozioni*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 1999.
- KÉRENYI K., *Nel labirinto*, tr. it. di Leda Spiller, Bollati Boringhieri, Torino 1997.
- LANDSBERG M., *The Tao of Motivation: Inspire Yourself and Others*, Profile Books, Londra 2009.
- MAY R., *La natura e la volontà*, Astrolabio, Roma 1971.
- MASLOW A., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2010.
- MOE' A., *La motivazione*, Il Mulino, Bologna 2010.
- MOE' A., *Motivati si nasce o si diventa?* Laterza, Roma-Bari 2011.
- NEUMANN E., *L'uomo creativo e la sua trasformazione*, Marsilio, Venezia 1975.
- RHEINBERG FALKO, *Valutare la motivazione. Strumenti per l'analisi dei processi motivazionali*, Il Mulino, Bologna 2006.
- ROSENOW J., *Motivation: Theorie und Praxis nach der Zweifaktoren-Theorie nach Herzberg*, Grin Verlag, München 2013.
- SCHNEEWIND J. B., *The Invention of Autonomy*, Cambridge 2005.
- SCHWARTZ B.-PERFECT T., *Applied Metacognition*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- SKINNER B. F., CORREL W., *Pensare e apprendere*, Armando editore, Roma 1992.
- SKINNER B. F., *Il comportamento verbale*, Armando editore, Roma 2008.
- STERNBERG R., *Teorie dell'intelligenza: una teoria tripolare dell'intelligenza umana*, Bompiani, Milano 1987.
- STERNBERG R., *Methaphors of Mind*, Cambridge University Press, New York 1990.
- STERNBERG R., SWERLING L., *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Centro Studi Erickson, Trento 2002.

STERNBERG R., RUZGIS P., *Personalità e intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*, Centro Studi Erickson, Trento 2000.

STERNBERG R., KAUFMAN J., PRETZ J., *Creativity and Reason in Cognitive Development*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

STIPEK D., *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, SEI, Torino, 1996.

STORR A., *La dinamica della creatività*, Astrolabio, Roma 1973.

VIGOTSKY L. S., *The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

VIGOTSKY L. S., *Il processo cognitivo*. Raccolta di scritti a cura di Michael Cole, Sylvia Scribner, Vera John-Steiner, Ellen Souberman, Bollati Boringhieri, Torino 1987-2002.