

1 La motivazione dell'insegnante: teorie di riferimento

Sommario 1.1 Teorie basate sulle influenze interne. – 1.1.1 Le teorie dell'aspettativa. – 1.1.2 La teoria dell'autoefficacia. – 1.1.3 La teoria dell'interesse. – 1.2 Teorie basate sull'integrazione di influenze interne ed esterne. – 1.2.1 Le teorie dei goal. – 1.2.2 La teoria del flusso. – 1.2.3 La teoria dell'autodeterminazione.

Concentriamoci, innanzitutto, sul significato del termine **motivazione**. Esso deriva dal verbo latino *movēre*, 'muovere': la motivazione costituisce ciò che muove il singolo a compiere determinate scelte, ad agire, ad investire impegno, a perseverare, a dedicarsi ad un determinato compito (Dörnyei, Ushioda 2011). In quanto tale essa è un concetto complesso: volendo capire perché un soggetto è più motivato di un altro ad agire in un certo modo, a svolgere un dato compito, a portare a compimento una missione, sarebbe necessario prendere in esame tutte le variabili, interne ed esterne al soggetto stesso, che ne influenzano il comportamento. Si tratta di un'impresa difficile: Walker e Symons ricordano che per un certo periodo l'APA (American Psychological Association) aveva eliminato la parola chiave 'motivazione' dal proprio database, *Psychological Abstracts*, perché «aveva troppo significato e quindi non era molto utile» (Walker, Symons 1997, 4¹). In sostanza, occuparsi di motivazione significa cercare di dare una risposta ad una delle domande più antiche della storia dell'uomo: *perché* ci impegniamo a fare quello che facciamo?

Le teorie che si occupano di motivazione sono numerose. Ciò che si rileva, però, è che ciascuna di esse si focalizza su una o poche variabili caratterizzanti, giungendo a costruire modelli riduzionisti di motivazione (Dörnyei, Ushioda 2011): vista la complessità del concetto in esame, risulterebbe difficile riuscire a comprimere in un unico modello la vastità e la ricchezza insite nel concetto stesso. Tuttavia, una definizione preliminare di motivazione – con la quale gli studiosi si trovano d'accordo – è che essa influenza due dimensioni, **direzione** ed **intensità** dell'azione, che sono responsabili della scelta di un determinato comportamento e dell'impegno investito. A queste due dimensioni, Dörnyei (2001) ne aggiunge una terza, quella della **persistenza**, ossia la capacità – o disponibilità – del soggetto a

1 «it had too much meaning and therefore was not very useful» (Walker, Symons 1997, 4).

continuare nel tempo ad impiegare sforzo, impegno, energia in una determinata direzione. Riprendendo la definizione appena fornita e trasferendola nel contesto dell'insegnamento, possiamo affermare che la **motivazione dell'insegnante** ha a che fare con i. il perché il soggetto sceglie tale professione; ii. quanta energia investe in essa e iii. per quanto tempo.

Nell'editoriale al numero 18 della rivista *Language Learning* (2008), numero interamente dedicato alla motivazione per l'insegnamento, le autrici parlano di uno «*Zeitgeist* of interest» rispetto all'argomento (Watt, Richardson 2008a, 405), sottolineando l'urgenza di ricercare la materia in questione. Il fatto che gli insegnanti siano motivati non è scontato: rapporti da numerosi paesi denunciano che «gli insegnanti *non* sono motivati ad insegnare e questa tendenza sta peggiorando» (Dörnyei, Ushioda 2011, 167-8²).

La motivazione dell'insegnante può essere esplorata attraverso le lenti di numerose teorie psicologiche. Tali teorie sono per la maggior parte teorie cognitive, le quali si interessano delle strutture mentali interne dell'individuo, delle sue credenze, dei suoi valori, delle sue aspettative. Queste teorie pongono dunque la motivazione come un costrutto interno all'individuo, benché influenzabile da svariati fattori, interni, sociali ed ambientali. In parte riprendendo la distinzione operata da Walker e Symons (1997), verranno ora brevemente presentate a. alcune delle maggiori teorie psicologiche che si occupano di studiare le influenze interne sulla motivazione e b. alcune delle principali teorie che integrano le influenze interne e quelle esterne. Data la vastità del campo d'interesse e la numerosità delle relative teorie, la presentazione che seguirà non ha pretesa di esaustività: l'obiettivo che ci poniamo è quello di fornire una cornice in cui inquadrare il lavoro di ricerca che verrà successivamente presentato.

1.1 Teorie basate sulle influenze interne

In questa sezione andremo ad offrire una breve presentazione delle seguenti teorie: le teorie dell'aspettativa, la teoria dell'autoefficacia e la teoria dell'interesse.

1.1.1 Le teorie dell'aspettativa

La prima teoria che presenteremo in questa sede è la teoria dell'aspettativa-valore (*expectancy-value theory*, McKeachie 1997). Stando alla definizione fornita da McKeachie, questa teoria afferma che

2 «teachers are *not* motivated to teach and [...] this tendency is actually getting worse» (Dörnyei, Ushioda 2011, 167-8; corsivo nell'originale).

la motivazione alla base di un comportamento o insieme di comportamenti è funzione del valore atteso di un obiettivo o incentivo da ottenere mediante l'efficace implementazione del comportamento e l'aspettativa (probabilità attesa) che quei comportamenti possano ottenere il valore o la soddisfazione attesa. (McKeachie 1997, 20³)

Capiamo, dunque, che è dalla combinazione delle due dimensioni - valoriale (i.e. obiettivi, incentivi, soddisfazione) e di attesa di successo (i.e. aspettativa, probabilità attesa) - che scaturisce la motivazione a compiere una determinata azione, ad assumere un dato incarico. Rispetto alla motivazione per l'insegnamento, Watt e Richardson (2008b) adottano questa teoria per indagare le percezioni ed aspirazioni di giovani docenti australiani ad inizio carriera rispetto alla professione dell'insegnamento.

Una teoria affine, in cui però non viene presa in stretta considerazione la dimensione valoriale, è la teoria dell'aspettativa (*expectancy theory*, Nadler, Lawler 1977, cit. in Mowday, Nam 1997). Secondo questa teoria, il comportamento individuale è il risultato di un «calcolo motivazionale» (Walker, Symons 1997, 9) che precede l'azione. Innanzitutto, viene valutata l'aspettativa impegno-prestazione, ossia la probabilità di riuscita del comportamento rispetto allo sforzo investito; in secondo luogo, viene calcolata l'aspettativa prestazione-risultato, cioè la probabilità che il comportamento individuale sia efficace e produca un risultato. Riportando questa teoria al nostro campo d'interesse - i.e. la motivazione per l'insegnamento - si può affermare che un insegnante è motivato quando sa che l'impegno, lo sforzo impiegato porterà al risultato desiderato (ad esempio, esperienza di apprendimento significativa per i propri allievi) e questo risultato produrrà, a propria volta, effetti di valore in termini di riconoscimento intrinseco (ad esempio, soddisfazione e senso di coinvolgimento profondo), altruistico (ad esempio, crescita cognitiva degli allievi) oppure estrinseco (ad esempio, status, prestigio, denaro).

1.1.2 La teoria dell'autoefficacia

Altra teoria cognitiva che si basa sulle influenze interne della motivazione è la teoria dell'autoefficacia (*self-efficacy theory*, Bandura 1982, cit. in Walker, Symons 1997; Bandura 1997, cit. in Eccles, Wigfield 2002). L'autoefficacia si riferisce alle percezioni individuali riguardo alla capacità (o meno) di compiere una determinata azione e di ottenere un certo

³ «one's motivation for a particular behavior or set of behaviors is a function of the *expected value* of a goal or incentive to be obtained by successful implementation of the behaviors and the *expectancy* (expected probability) that the behaviors will achieve the expected value or satisfaction» (McKeachie 1997, 20).

risultato. Si può definire come «un senso di padronanza sull'ambiente» (Walker, Symons 1997, 11⁴). La percezione individuale di efficacia va ad influenzare tutte e tre le dimensioni della motivazione, ossia la scelta delle attività approcciate, l'impegno dedicato e la persistenza in esso (Dörnyei 2001). La teoria di Bandura ha ispirato numerosi studi e ricerche nell'ambito dell'efficacia dell'insegnante. Rispetto a quest'ultima, la definizione proposta da Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy è la seguente:

l'efficacia dell'insegnante è la convinzione del docente rispetto alla sua capacità di organizzare e mettere in pratica i piani d'azione richiesti al fine di portare a termine in modo efficace un determinato compito in un particolare contesto di insegnamento. (1998, 233⁵)

La ricerca sul costrutto dell'efficacia dell'insegnante è stata produttiva (si vedano, ad esempio, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001; Labone 2004; Woolfolk Hoy, Burke Spero 2005), ed è approdata alla definizione del costrutto di **efficacia collettiva** degli insegnanti (Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy 2000) in cui quest'ultima viene definita come

la percezione degli insegnanti di una scuola che gli sforzi del corpo docente nel suo insieme avranno un effetto positivo sugli studenti. (Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy 2000, 503⁶)

Rispetto al concetto di efficacia collettiva, è stato dimostrato che maggiore è la percezione di essa da parte della comunità degli insegnanti, maggiore è il senso di efficacia percepito dai singoli docenti sia rispetto alla didattica, sia rispetto alla capacità di coinvolgimento degli allievi, sia rispetto alla gestione della classe (Ciani, Summers, Easter 2008). In particolare, un maggior senso di efficacia percepito dall'insegnante rispetto alla didattica è a propria volta positivamente collegato con l'orientamento della classe alla padronanza (*mastery goal structure*), anziché alla prestazione (*performance goal structure*) (Ciani, Summers, Easter 2008). Torneremo alla natura degli obiettivi quando presenteremo la teoria dei goal (cf. § 1.2.1).

4 «It is a sense of mastery over the environment» (Walker, Symons 1997, 11).

5 «Teacher efficacy is the teacher belief in his or her capability to organize and execute courses of action required to successfully accomplish a specific teaching task in a particular context» (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998, 233).

6 «collective teacher efficacy is the perception of teachers in a school that the efforts of the faculty as a whole will have a positive effect on students» (Goddard, Hoy, Woolfolk Hoy 2000, 503).

1.1.3 La teoria dell'interesse

L'ultima teoria motivazionale che affronteremo in questa sede è la teoria dell'interesse (*interest theory*, Alexander, Kulikovich, Jetton 1994, cit. in Eccles, Wigfield 2002; Tobias 1994; Schiefele 1999, cit. in Eccles, Wigfield 2002). Secondo gli studiosi, l'interesse può essere di due tipi: i. individuale (o cognitivo, Kintsch 1980, cit. in Tobias 1994), che ha origine nelle preferenze stabili dell'individuo rispetto a determinati argomenti; ii. situazionale (o emozionale, Kintsch 1980, cit. in Tobias 1994), il quale scaturisce a partire da aspetti di un compito e/o situazione che contribuiscono ad aumentarne l'attrattività.⁷ Questa teoria è stata applicata anche all'insegnamento. In particolare, l'interesse dell'insegnante viene definito in termini di «espressione di coinvolgimento, entusiasmo e dedizione in classe» (Drechsel, Prenzel, Kramer 2001, cit. in Long, Woolfolk Hoy 2006, 304⁸). Secondo Long e Woolfolk Hoy (2006), l'interesse individuale dell'insegnante è un costrutto composito, avente molteplici dimensioni. Innanzitutto vi è una dimensione **cognitiva**: un docente interessato possiede un elevato grado di conoscenza sia della propria disciplina che della didattica, ed è maggiormente in grado di padroneggiare il sapere, diversamente da coloro che perseguono la mera accumulazione di conoscenza come fine a sé stessa. In secondo luogo, si riconosce una dimensione **affettiva**: gli insegnanti interessati «ridono e sorridono mentre insegnano» (Long, Woolfolk Hoy 2006, 306⁹) e attribuiscono valore alla loro disciplina alla loro professione. Terzo, dimensione **conativa** (o motivazionale): un docente interessato investe impegno nelle proprie lezioni e persistenza in esso. Long e Woolfolk Hoy (2006) sono concordi con Tobias (1994) e Murphy ed Alexander (2000) nell'affermare che l'interesse individuale e la motivazione intrinseca possono essere considerati sinonimi, in quanto in entrambi l'origine del coinvolgimento cognitivo, emotivo e conativo risiede all'interno dell'individuo stesso: l'insegnante interessato (o intrinsecamente motivato) si realizza nella sua stessa professione, l'incentivo dell'insegnamento è nell'insegnamento stesso. Parleremo più ampiamente di motivazione intrinseca (in contrapposizione a quella estrinseca) quando affronteremo la teoria dell'autodeterminazione (cf. § 1.2.3).

7 Rispetto a questi due tipi di interesse, individuale e situazionale, la presente teoria motivazionale avrebbe potuto inserirsi nel paragrafo che segue (cf. § 1.2). Tuttavia, dal momento che il nostro interesse si focalizza sull'interesse individuale, si è deciso di presentare questa teoria insieme a quelle che si occupano delle influenze interne alla motivazione.

8 «teacher interest was defined as expressions of engagement, enthusiasm, and commitment in the classroom» (Drechsel, Prenzel, Kramer 2001, cit. in Long, Woolfolk Hoy 2006, 304).

9 «laugh and smile while teaching» (Long, Woolfolk Hoy 2006, 306).

1.2 Teorie basate sull'integrazione di influenze interne ed esterne

In questa sezione andremo a presentare alcune teorie che integrano le influenze interne e quelle esterne sulla motivazione. In particolare accenneremo alle teorie dei goal, alla teoria del flusso e alla teoria dell'autodeterminazione. A quest'ultima verrà dedicata maggiore ampiezza di trattazione essendo la principale teoria di riferimento per il lavoro di ricerca che verrà di seguito illustrato.

1.2.1 Le teorie dei goal

La prima teoria che affronteremo è la teoria della programmazione degli obiettivi (*goal setting theory*, Locke, Latham 1990, cit. in Latham, Daghighi, Locke 1997),¹⁰ originariamente formulata per far luce sulla motivazione nell'ambiente lavorativo (Dörnyei, Ushioda 2011). Essa afferma che i goal sono strettamente collegati con la motivazione individuale in quanto vanno ad influenzare le stesse dimensioni che caratterizzano la motivazione: la direzione (o scelta) dell'azione, lo stimolo ad agire (o sforzo), e la durata (o persistenza) in essa. Latham, Daghighi e Locke (1997) riassumono quelle che sono le tre caratteristiche che danno ai goal forza motivazionale: i. **difficoltà** - più difficile è l'obiettivo da raggiungere, maggiore è l'impegno investito e la persistenza in esso; ii. **specificità** - obiettivi specifici, chiari conducono ad una migliore prestazione rispetto ad obiettivi vaghi e non ben definiti; iii. **impegno** - presente soprattutto quando l'individuo attribuisce importanza all'obiettivo e quando si ritiene in grado di raggiungerlo. Rispetto a quest'ultimo punto, capiamo che la teoria del *goal setting* è compatibile sia con la teoria dell'aspettativa-valore (cf. § 1.1.1) sia con quella dell'autoefficacia (cf. § 1.1.2): l'impegno a raggiungere un determinato obiettivo aumenta se esso ha valore per l'individuo e se quest'ultimo si reputa capace di raggiungerlo. La teoria del *goal setting* di Locke e Latham ha vasta applicabilità e, tra i vari ambiti in cui è stata utilizzata, vi è anche l'insegnamento. In particolare, i goal influenzano la motivazione dell'insegnante in quanto rappresentano un'occasione di cambiamento e crescita, offrono dei traguardi a cui mirare nel futuro, forniscono il feedback di cui

¹⁰ Walker e Symons (1997) classificano le teorie dei goal come teorie basate su influenze esterne all'individuo. Per i nostri fini, riteniamo opportuno inserire le teorie dei goal tra quelle basate sull'integrazione di fattori esterni ed interni al soggetto: gli obiettivi possono essere stabiliti e/o risiedere esternamente all'individuo stesso (ad esempio, far sì che gli allievi apprendano determinati contenuti e padroneggino determinate competenze) ma, allo stesso tempo, possono risiedere all'interno del soggetto (ad esempio, autorealizzazione, soddisfazione, maggior senso di efficacia).

l'insegnante ha bisogno per capire a che punto si trova rispetto alla meta finale, ossia aiutare i propri allievi a raggiungere gli obiettivi di apprendimento e padroneggiare i contenuti disciplinari e le competenze ad essa collegate (Latham, Daghighi, Locke 1997).

La seconda teoria che vedremo, nata in contesto educativo con lo scopo di far luce sull'apprendimento degli studenti, è la teoria dell'orientamento all'obiettivo (*goal orientation theory*, Ames 1992, cit. in Eccles, Wigfield 2002 e in Dörnyei, Ushioda 2011). Secondo Ames, esistono due diversi orientamenti rispetto agli obiettivi: i. obiettivi orientati alla prestazione (*performance goals*), in cui l'individuo si impegna ad ottenere la massima valutazione positiva della propria prestazione, indipendentemente dal raggiungimento pieno dell'obiettivo, nel tentativo di dare risposta positiva alla domanda 'Sono il migliore?'; ii. obiettivi orientati alla padronanza (*mastery goals*), in cui l'individuo è interessato non tanto alla sua prestazione quanto al raggiungimento dell'obiettivo in termini di miglioramento delle proprie competenze, per dare risposta positiva alla domanda 'Imparerò a fare questo?'.¹¹ Questa teoria è stata ampiamente utilizzata sia per studiare la motivazione degli apprendenti ma anche quella degli insegnanti. Ad esempio, Malmberg (2008), in uno studio su un campione di giovani docenti, ha osservato che gli insegnanti che hanno un maggior orientamento alla prestazione (*mastery goal orientation*) sono anche più intrinsecamente motivati ad insegnare e dimostrano maggiore fiducia nella loro abilità a controllare i risultati attesi. Butler e Shibaz (2008), in uno studio che ha coinvolto sia gli insegnanti che gli studenti, hanno dimostrato come i docenti che si pongono obiettivi orientati alla padronanza (*mastery goals*) sono percepiti dai propri studenti come migliori in termini di: i. maggiore supporto all'apprendimento fornito; ii. minore livello di inibizione in classe; iii. migliori pratiche didattiche. In precedenza, citando uno studio di Ciani, Summers e Easter (2008) (cf. § 1.1.1.2), si è visto come l'insegnante sia determinante nell'influenzare l'orientamento della classe alla padronanza (*mastery goal structure*), anziché alla prestazione (*performance goal structure*).

1.2.2 La teoria del flusso

Secondo la teoria del flusso di Csikszentmihalyi (1988, cit. in Eccles, Wigfield 2002), un comportamento intrinsecamente motivato si ha in quelle esperienze soggettive immediate e contestuali che si verificano quando il soggetto è profondamente coinvolto in un'attività ed è consapevole di

¹¹ Nicholls et al. (1990, cit. in Eccles, Wigfield 2002) propongono due categorie diverse di obiettivi, benché paragonabili a quelle di Ames: obiettivi centrati sull'ego, sull'individuo (*ego-involved goals*), simili a quelli orientati alla prestazione; e obiettivi centrati sul compito (*task-involved goals*), simili a quelli orientati alla padronanza.

ciò che sta facendo. In particolare, per un insegnante «la motivazione intrinseca è sia il **prodotto** della sua attività sia il **mezzo** con cui arrivare al prodotto» (Csikszentmihalyi 1997, 76;¹² enfasi aggiunte). Secondo lo studioso, il vero scopo dell'insegnante è di far sì che gli allievi traggano divertimento, appagamento (*enjoyment*) dal processo di apprendimento e, per essere in grado di fare ciò, deve a propria volta amare ed essere entusiasta della propria materia e della propria professione. Csikszentmihalyi afferma che, generalmente, «gli insegnanti più influenti sono quelli che amano quello che fanno, che dimostrano con la loro dedizione e passione che non c'è null'altro al mondo che vorrebbero fare» (1997, 76¹³). Lo studioso definisce questa esperienza di appagamento rispetto ad un'attività in termini di **flusso** (*flow*): esso è caratterizzato da un profondo coinvolgimento, unito ad un senso di spontaneo entusiasmo per l'attività svolta. Un insegnante entusiasta della propria professione non solo è in grado di offrire un insegnamento di maggior qualità (Kunter et al. 2008) ma ha la capacità di essere contagioso nei confronti dei propri allievi: in particolare, uno studio di Patrick, Hisley e Kempler (2000) ha dimostrato come l'entusiasmo dell'insegnante, percepito dai propri studenti, sia la variabile che ha maggiore influenza sulla motivazione intrinseca e sulla vitalità degli allievi stessi. Inoltre, l'entusiasmo dell'insegnante, concepito come passione per l'insegnamento,¹⁴ ha effetti positivi sulla soddisfazione lavorativa e contribuisce a ridurre i sintomi del *burnout* (Carbonneau et al. 2008). Ritorneremo su questi aspetti quando affronteremo il tema della soddisfazione nell'insegnamento (cf. § 2.2.1).

Riprendendo il concetto di flusso, una condizione decisiva affinché esso possa realizzarsi è l'equilibrio tra abilità (*skills*), interne all'individuo, e sfide (*challenges*), esterne all'individuo: se le prime sono maggiori delle seconde il soggetto prova noia; invece, se le seconde sono maggiori delle prime il soggetto prova ansia (Csikszentmihalyi 1997). Nell'insegnamento, tre sono le principali fonti di sfida: i. il processo educativo, in cui la sfida è quella di motivare gli allievi e mantenere alto il loro livello di attenzione; ii. la materia insegnata, per cui l'insegnante deve tenersi costantemente

12 «intrinsic motivation is both the product of the activity and the means by which the product is realized» (Csikszentmihalyi 1997, 76).

13 «The most influential teachers [...] were usually the ones who loved what they were doing, who showed by their dedication and passion that there was nothing else on earth they would rather be doing» (Csikszentmihalyi 1997, 76).

14 Carbonneau et al. (2008), riprendendo il modello dualistico di passione di Vallerand et al. (2003), operano la distinzione tra passione armoniosa per una data attività, e passione ossessiva. La prima ha origine nell'internalizzazione autonoma dell'attività nel sé individuale, nella propria identità; la seconda, invece, deriva da internalizzazione controllata, forzata, dell'attività nell'identità individuale. La passione a cui facciamo riferimento in questa sede è la passione armoniosa, la quale è collegata all'esperienza del flusso e ad emozioni positive associate all'attività dell'insegnamento.

informato ed aggiornato; iii. la classe, in termini di numero di allievi e di composizione in base alle abilità, su cui però l'insegnante non può intervenire (Csikszentmihalyi 1997). In uno studio qualitativo su un gruppo di insegnanti di inglese come lingua straniera (EFL¹⁵), Tardy e Snyder (2004) sottolineano come l'esperienza del flusso possa essere collegata all'autonomia dell'insegnante, e alla libertà che questi concede ai propri studenti di proporre e discutere le proprie idee in classe senza che queste siano necessariamente attinenti il programma della lezione. Torneremo sul concetto di autonomia, o autodeterminazione, dell'insegnante nel prossimo paragrafo (cf. § 1.2.3).

Abbiamo appena visto come la teoria di Csikszentmihalyi preveda che il flusso sia un'esperienza altamente soggettiva e, in quanto tale, possa verificarsi solo se l'individuo ha un elevato senso di consapevolezza di sé e di autocontrollo. Quest'ultimo concetto, declinato in termini di autodeterminazione, è il cardine della teoria di Deci e Ryan (1985, 2000; Deci, Kasser, Ryan 1997; Ryan, Deci 2000).

1.2.3 La teoria dell'autodeterminazione

La teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (*Self-Determination Theory*, d'ora in avanti SDT) afferma che gli esseri umani crescono e si sviluppano mediante quello che Ryan definisce «processo di integrazione dell'organismo» (*organismic integration process*, Ryan 1993, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997, 58). Tale processo prevede che l'individuo, crescendo, acquisisca una maggior padronanza dell'ambiente esterno ed internalizzi esperienze e valori, sviluppando progressivamente un senso del sé sempre più elaborato, adattivo ed integrato:

il processo di integrazione dell'organismo è il mezzo attraverso cui il comportamento motivato dell'individuo può diventare sempre più autodeterminato - cioè sempre più in grado di effettuare delle scelte e di esprimere sé stesso. (Deci, Kasser, Ryan 1997, 58¹⁶)¹⁷

15 D'ora in avanti, utilizzeremo queste sigle: EFL (*English as a Foreign Language*) ad indicare 'inglese come lingua straniera', e ESL (*English as a Second Language*) ad indicare 'inglese come lingua seconda'.

16 «the organismic integration process is the means through which one's motivated behavior can become increasingly self-determined - that is, increasingly choiceful and expressive of oneself» (Deci, Kasser, Ryan 1997, 58).

17 Lo stesso processo è definito altrove in questi termini: «humans are active, growth-oriented organisms who are naturally inclined toward integration of their psychic elements into a unified sense of self and integration of themselves into larger social structures» (Deci, Ryan 2000, 229).

Eccles e Wigfield (2002) osservano come la teoria di Deci e Ryan integri diverse prospettive rispetto alla motivazione del soggetto. Riprendendo gli studi di Hebb, White e De Charms, la SDT sostiene che i. l'individuo è motivato a mantenere un livello ottimale di stimolazione (Hebb 1955, cit. in Eccles, Wigfield 2002; Deci, Vansteenkiste 2004); ii. l'individuo ha bisogno di sentirsi efficace, competente (White 1959, cit. in Deci, Ryan 2000 e in Deci, Vansteenkiste 2004; White 1960, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997) ed autodeterminato (De Charms 1968, cit. in Deci, Ryan 2000, in Ryan, Deci 2000 e in Deci, Vansteenkiste 2004).

In particolare, al fine di spiegare la motivazione individuale, gli studiosi della SDT pongono l'accento sull'importanza della soddisfazione di tre bisogni psicologici, definiti come «nutrienti psicologici innati che sono essenziali per la continua crescita, integrità e benessere psicologici» (Deci, Ryan 2000, 229¹⁸). Questi tre bisogni sono i seguenti: a. il bisogno di **autonomia** (o **autodeterminazione**), il quale implica il fatto che il soggetto percepisca che il «locus di causalità» (*locus of causality*, De Charms 1968) delle proprie azioni risiede in fattori interni a sé stesso, anziché in pressioni provenienti dall'ambiente esterno;¹⁹ b. il bisogno di **competenza**, il quale fa sì che i soggetti ricerchino sfide sostenibili, in grado di produrre in loro livelli ottimali di stimolazione (Deci, Kasser, Ryan 1997); c. il bisogno di **sentirsi in relazione** con gli altri, il quale implica un senso di appartenenza ad una certa comunità, gruppo o cultura (Ryan 1993, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997; Baumeister, Leary 1995, cit. in Deci, Ryan 2000 e in Deci, Vansteenkiste 2004). Una constatazione decisiva a cui gli studiosi della SDT sono approdati è che quanto più il contesto sociale esterno aiuta l'individuo a soddisfare i tre bisogni innati di autonomia, competenza e relazione, tanto più questi sarà proattivo, in grado cioè di padroneggiare le sfide sia interne che esterne, e dimostrerà una tendenza allo sviluppo ottimale, ossia verso la crescita e il funzionamento integrato (Deci, Vansteenkiste 2004).

Un'importante distinzione che la SDT opera rispetto ai comportamenti individuali è quella tra comportamenti motivati **autonomi** oppure **controllati**. I primi, costituiti da azioni autonome o autodeterminate, vengono scelti ed iniziati liberamente dal soggetto: il locus di causalità è percepito come interno al soggetto stesso (De Charms 1968). Invece, i secondi, prevedendo azioni controllate, sono comportamenti forzati che hanno origine in fattori esterni al soggetto che li compie: il locus di causalità è percepito come esterno al soggetto (De Charms 1968).

18 «innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being» (Deci, Ryan 2000, 229).

19 Le azioni autodeterminate (o autonome) vengono definite come «activities that people do naturally and spontaneously when they feel free to follow their inner interests» (Deci, Ryan 2000, 234).

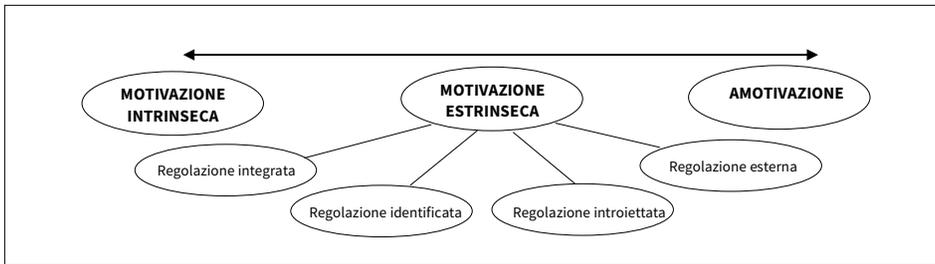


Figura 1. Il continuum della motivazione individuale (adattato da Deci, Ryan 2000, 237)

Andando ad approfondire la differenziazione fra comportamenti autonomi e controllati, vediamo ora come Deci e Ryan definiscono la motivazione stessa. In particolare, la SDT prevede che le varie gradazioni della regolazione individuale siano poste su un continuum che va dalla motivazione intrinseca all'amotivazione (fig. 1).

La definizione di motivazione **intrinseca** può essere ricavata dal seguente estratto:

Quando sono intrinsecamente motivati, gli individui si dedicano a certe attività per l'interesse e l'appagamento, per le soddisfazioni che maturano spontaneamente mentre sono coinvolti in tali attività [...] i premi di queste attività sono i sentimenti spontanei di coinvolgimento, eccitazione, appagamento, o stupore che le accompagnano. (Deci, Kasser, Ryan 1997, 60²⁰)

Capiamo, dunque, che la motivazione intrinseca spiega i comportamenti autodeterminati (o autonomi): essa è responsabile di azioni che vengono svolte come fine a sé stesse, per l'interesse, il piacere, o la soddisfazione di compierle (Ryan, Deci 2000). In questo caso, il locus di causalità è interno al soggetto e sia la causa che il fine dell'azione risiedono nell'azione stessa.

La motivazione **estrinseca**, invece, è definita in questi termini:

La motivazione estrinseca si riferisce alle situazioni in cui le ragioni alla base delle azioni individuali risiedono in conseguenze separate [dall'azione stessa], sia che esse siano amministrare in maniera interpersonale (ad esempio, lode, pagamenti in denaro, oppure l'opportunità di fare

20 «When intrinsically motivated, people engage in activities out of interest and enjoyment, out of the satisfactions that accrue spontaneously as they involve themselves in the activities [...] the rewards of the activities are the spontaneous feelings of engagement, excitement, accomplishment, or awe which accompany them» (Deci, Kasser, Ryan 1997, 60).

qualcos'altro di più interessante) o auto-amministrate (ad esempio, lodi o omaggi per sé stessi). (Deci, Kasser, Ryan 1997, 61²¹)

Contrariamente alla motivazione intrinseca, la motivazione estrinseca spiega i comportamenti controllati. Essa è responsabile di azioni che non sono fine a sé stesse ma che prevedono un riconoscimento finale, ad esempio un premio materiale in denaro oppure un aumento di prestigio in termini di status sociale. In questo caso, il locus di causalità è esterno al soggetto (Ryan, Deci 2000).

L'**amotivazione**, diversamente dai due tipi di motivazione che abbiamo appena definito, si intende come mancanza di regolazione, assenza di intenzionalità (Ryan, Deci 2000). In tal caso, il locus di causalità percepito non è né interno né esterno bensì impersonale: il soggetto non agisce oppure agisce senza intenzione, in modo passivo, non essendo regolato né da cause interne (ad esempio, soddisfazione e piacere), né da cause esterne (ad esempio, prestigio sociale o premi).

Sin qui sono stati esplorati i tre componenti principali del continuum della motivazione individuale. Tuttavia, come si può osservare in figura (cf. fig. 1) la motivazione estrinseca non è un componente unitario ma prevede quattro livelli di regolazione: mediante i processi di internalizzazione²² ed integrazione,²³ comportamenti originariamente motivati da una causa esterna possono diventare auto-determinati - quindi sempre più intrinsecamente motivati - passando attraverso gli stadi di i. regolazione **esterna**, ii. regolazione **introiettata**, iii. regolazione **identificata**, iv. regolazione **integrata**. La prima, la regolazione esterna (*external regulation*), è quella che più si avvicina al concetto di motivazione estrinseca: il comportamento del soggetto è interamente controllato da fattori esterni all'individuo (Deci, Ryan 2000; Ryan, Deci 2000), ad esempio riconoscimenti in denaro o premi. La seconda, la regolazione introiettata (*introjected regulation*), vede l'origine del comportamento in una pressione esterna - dovuta, ad esempio, all'imposizione di una norma - la quale viene introiettata dal soggetto che, come conseguenza, sente che deve comportarsi in un certo modo per evitare di sentirsi in colpa o per aumentare la propria autostima (Deci, Kasser, Ryan 1997; Deci, Ryan 2000; Ryan, Deci 2000). La terza, la regolazione identificata (*identified regulation*), si ha quando il soggetto si dedica ad un'attività perché le attribuisce valore, si identifica con tale attività e ne

21 «Extrinsic motivation refers to any instance in which the reasons for one's actions are some separable consequences, whether they be interpersonally administered (e.g. praise, monetary payments, or the opportunity to do other, more interesting tasks) or self-administered (e.g. praising self-statements or presents to oneself)» (Deci, Kasser, Ryan 1997, 61).

22 «Internalization is the process of taking in a value or regulation» (Ryan, Deci 2000, 60).

23 «Integration is the process by which individuals more fully transform the regulation into their own so that it will emanate from their sense of self» (Ryan, Deci 2000, 60).

percepisce l'utilità (Deci, Ryan 2000; Ryan, Deci 2000). La quarta, la regolazione integrata (*integrated regulation*), è la più vicina alla motivazione intrinseca: essa prevede che il comportamento sia dipendente dalla scelta individuale e che questo sia totalmente integrato con l'identità dell'individuo, con i suoi valori e i suoi bisogni (Deci, Ryan 2000; Ryan, Deci 2000).

La motivazione dell'insegnante, soprattutto quella intrinseca, influenza la motivazione degli studenti. Uno studio di Wild, Enzle, Hawkins (1992) ha evidenziato come le percezioni degli studenti sulla motivazione dell'insegnante influenzino la loro stessa motivazione. In particolare, questi ricercatori hanno rilevato che gli allievi che reputavano il proprio insegnante più intrinsecamente motivato - in quanto non retribuito bensì volontario - dimostravano un maggior grado di entusiasmo e coinvolgimento nella lezione rispetto a coloro che, invece, ritenevano il proprio insegnante estrinsecamente motivato, perché retribuito. Secondo questi studiosi, dunque, la motivazione intrinseca dell'insegnante rappresenta un importante antecedente rispetto alla motivazione intrinseca degli studenti. Questo risultato è stato confermato da un altro studio, condotto da Roth et al. (2007), sulla motivazione degli insegnanti e sulle pratiche didattiche da essi adottate. In particolare, questi ricercatori hanno dimostrato come la motivazione autodeterminata (i.e. autonoma) del docente abbia due importanti ricadute, sul piano della didattica e rispetto agli allievi: a. essa è direttamente correlata con uno stile di insegnamento a supporto dell'autonomia (*autonomy supporting*), anziché autoritario (*controlling*); b. essa è direttamente correlata con la motivazione intrinseca dei rispettivi studenti. Anche in questo caso, l'insegnamento autodeterminato (i.e. intrinsecamente motivato) risulta essere antecedente rispetto all'apprendimento autodeterminato.²⁴

Tuttavia, vi sono ricerche che enfatizzano invece il ruolo degli studenti nell'influenzare il tipo di motivazione dell'insegnante. Di questo avviso sono Jelsma (1982) e Pelletier, Legault e Séguin-Lévesque (2002).²⁵ Nel primo studio (Jelsma 1982, cit. in Deci, Kasser, Ryan 1997) si è osservato che a. i docenti che insegnano ad allievi irrequieti sviluppano nel tempo la tendenza ad essere autoritari; b. coloro che, invece, insegnano a studenti cooperativi adottano uno stile maggiormente a supporto dell'autonomia. Inoltre, mentre i primi tendono a provare un minor senso di appagamento per l'insegnamento, i secondi sono invece più appagati dalla loro profes-

24 Per una rassegna più completa degli studi sugli effetti dello stile di insegnamento autodeterminato sulla motivazione degli studenti si vedano, ad esempio, Deci, Vansteenkiste 2004; Guay et al. 2013.

25 A questi si aggiungano gli studi di Kızıltepe (2008) e di Sugino (2010), i quali sottolineano il collegamento diretto tra gli atteggiamenti degli studenti e la demotivazione dei rispettivi insegnanti - docenti universitari nel primo caso, insegnanti di lingua nel secondo. Svilupperemo il concetto di demotivazione in § 2.3.

sione. Similmente, il secondo studio (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002) ha trovato una correlazione positiva tra l'autodeterminazione degli studenti - percepita dall'insegnante - e l'autodeterminazione dell'insegnante stesso rispetto al proprio lavoro. In questo caso, dunque, la motivazione intrinseca (o autodeterminata) degli allievi viene concepita come antecedente rispetto alla motivazione dell'insegnante.

Gli studi che abbiamo sin qui commentato dimostrano che la relazione tra la motivazione dell'insegnante e quella degli studenti è interattiva: è vero che la prima influenza la seconda così come la seconda ha effetti sulla prima. Tuttavia, è importante tener presente che è compito dell'insegnante trasmettere entusiasmo e passione agli studenti, non viceversa. Deci, Kasser e Ryan affermano:

Il fatto di riconoscere che la mancanza di entusiasmo da parte degli studenti ha su di loro un effetto negativo è per gli insegnanti un'informazione importante ed utile per la propria auto-regolazione, ma non li assolve dalla responsabilità di non dedicare sé stessi all'insegnamento. (1997, 68²⁶)

Benché la motivazione degli studenti possa avere effetti su quella dell'insegnante, l'insegnante deve essere consapevole di ciò ed è suo compito utilizzare questa consapevolezza per intervenire sul proprio stile di insegnamento, nel tentativo di coinvolgere, appassionare ed entusiasmare anche gli studenti meno intrinsecamente motivati.²⁷

26 «For teachers to recognize that students' lack of enthusiasm affects them negatively can be important and useful information for their own self-regulation, but it does not absolve them of responsibility for not devoting themselves to teaching» (Deci, Kasser, Ryan 1997, 68).

27 Per una rassegna esaustiva ed aggiornata degli studi in cui la SDT è stata applicata al campo dell'educazione, si consulti la sezione dedicata nel sito della *Self-Determination Theory*: <http://www.selfdeterminationtheory.org/domains/education-domain> (2017-07-26).