

Saggio: Motivare gli studenti ad apprendere, sviluppare la competenza motivazionale.

La scuola deve essere inclusiva: deve, cioè, consentire a ciascuno studente non solo il diritto allo studio, ma anche quello al successo formativo. Una sfida particolarmente impegnativa, ma che diventa velleitaria se non parte dalla condizione decisiva per avviare un percorso virtuoso di apprendimento nello studente: la motivazione ad apprendere, strumento principe per lo sviluppo della persona nella sua globalità e per il suo efficace adattamento all'ambiente. Le evidenze scientifiche ed esperienziali attestano che la motivazione può essere potenziata, migliorata, resa più adattiva, con l'esercizio e, soprattutto, nella relazione educativa.

Per aiutare gli studenti nel loro percorso di crescita motivazionale, una prima cosa da fare è capire le ragioni individuali e sociali della demotivazione scolastica, perchè anche la demotivazione ha una sua base razionale, le sue ragioni, i suoi diritti di cittadinanza. La demotivazione è, infatti, quasi sempre profondamente motivata. Lo studente demotivato segue una sua logica, un suo percorso di valutazione costi-benefici: esistono ragioni individuali, familiari, socio-ambientali, storiche (la scuola si dimostra incapace di garantire un futuro lavorativo).

Ragioni della demotivazione:

- *indifferenza alle regole*
- *iperattività*
- *tossicodipendenze*
- *bullismo e condotte antisociali*
- *difficoltà a gestire il tempo libero*
- *ridotta capacità esplorativa ed elaborativa*
- *difficoltà attentive*
- *inadeguata capacità di resilienza e fragile percezione di autoefficacia*
- *analfabetismo emotivo (Galimberti)*
- *memoria storica appiattita al presente*

La demotivazione scolastica ha un costo sociale enorme, perchè produce fragilità culturale e fenomeni di disagio e devianza (costo sociale dell'inadeguatezza).

Una didattica che voglia essere motivazionale deve entrare nella logica del ragazzo demotivato e partire da un approccio metacognitivo al concetto di motivazione. Non è facile dare una definizione

del concetto di motivazione perchè è un insieme di fattori che ci consentono di individuare obiettivi e di impegnarci per raggiungerli.

L'etimologia della parola riporta al termine *motus* che vuol dire movimento e ci indica già che la motivazione ha a che fare con il movimento verso una meta, un obiettivo.

Possiamo dire che la motivazione è un insieme di fattori psicologici, di natura sia cognitiva, sia affettivo - valoriale, che consentono ad una persona di porsi degli obiettivi e di impegnarsi per il loro raggiungimento.

I FATTORI DELLA MOTIVAZIONE: IL CONTESTO, L'INSEGNANTE, L'ALLIEVO



I costrutti motivazionali sono gli ingredienti della motivazione. Fra questi possiamo considerare: *motivazione intrinseca ed estrinseca, motivazione alla riuscita, il rinforzo, l'interesse, la curiosità epistemica, la motivazione di effectance, l'autodeterminazione, lo stato di flusso.*

Quindi, la motivazione è il processo di attivazione dell'organismo finalizzato alla realizzazione di un determinato scopo in relazione alle condizioni ambientali e la motivazione ad apprendere può essere definita come il grado di *impegno cognitivo* investito per il raggiungimento di obiettivi scolastici (Johnson & Johnson, 1989). Essa può anche essere intesa come il grado di "serietà" con cui un allievo tenta di affrontare gli impegni e gli obiettivi scolastici con lo scopo di: a) padroneggiare le conoscenze e le abilità piuttosto che fare il minimo e cavarsela; b) verificare apertamente lo stato delle proprie conoscenze piuttosto che cercare di portare a termine il compito indipendentemente dall'essere sicuro di avere realmente appreso qualcosa (Johnson & Johnson, 1985).



Vale la pena notare che una simile concezione dinamica e modificabile della motivazione concede agli insegnanti la speranza (assieme alla responsabilità) di cambiare situazioni anche difficili. Al contrario, il ragionamento legato alle competenze e ai valori posseduti dalla persona, che spiega il successo scolastico con la sequenza lineare

COMPETENZE/VALORI → MOTIVAZIONE → IMPEGNO → SUCCESSO

Brophy e Kher (1986) hanno proposto di distinguere due tipi di motivazione ad apprendere: una che si manifesta come *tratto di personalità* e una che si manifesta come *stato*. Nella prima accezione il concetto si riferisce ad una disposizione generale che permette ad uno studente di percepire l'apprendimento come un'attività intrinsecamente valida e soddisfacente e quindi di impegnarsi in essa con lo scopo di padroneggiare le abilità e le conoscenze da acquisire. Lee e Brophy (1996) ipotizzano che gli studenti che abitualmente si impegnano nell'apprendimento tendono per lo più a sperimentare le attività come gratificanti in sé e a provare nei compiti o nello studio di una disciplina un gusto e un piacere intrinseci. Intesa come stato, la motivazione ad apprendere spinge gli studenti ad impegnarsi nelle attività di classe e ad attivare le strategie richieste (Brophy &

Kher, 1986), ma, di norma, non implica che i compiti debbano percepiti particolarmente interessanti e gratificanti in sé. Questo spiega perché molti studenti si impegnano in attività di cui non sperimentano un piacere intrinseco. Lee e Brophy (1996) ipotizzano che tali studenti tendano prevalentemente a vivere lo studio con un senso di dovere, di impegno e di responsabilità.

Lo studio e la comprensione della motivazione ad apprendere sono stati affrontati da due distinti approcci: il cognitivista e il didattico-motivazionale. Tali approcci non sono necessariamente in antitesi.

Quindi, la **motivazione** è l'espressione dei motivi che inducono un individuo a una determinata azione. Come sottolineato, da un punto di vista psicologico può essere definita come l'insieme dei fattori dinamici aventi una data origine che spingono il comportamento di un individuo verso una data meta; secondo questa concezione, ogni atto che viene compiuto senza motivazioni rischia di fallire.

La motivazione svolge fondamentalmente due funzioni: *attivare* e *orientare* comportamenti specifici. Nel primo caso si fa riferimento alla componente energetica di attivazione della motivazione. Nel secondo caso si fa riferimento alla componente direzionale di orientamento.

Distinguiamo fra:

- motivazioni *primarie* (collegate con i bisogni fisiologici)
- motivazioni *secondarie* (connesse con i processi di apprendimento culturale).

Quando si ha il passaggio da una motivazione primaria – per esempio, pescare per il cibo – a una motivazione secondaria – pescare per il piacere di pescare siamo di fronte al fenomeno dell'autonomia funzionale dei bisogni.

La motivazione estrinseca

La motivazione estrinseca avviene quando un alunno si impegna in un'attività per scopi che sono estrinseci all'attività stessa, quali, ad esempio, ricevere lodi, riconoscimenti, buoni voti o per evitare situazioni spiacevoli, quali un castigo o una brutta figura.

La motivazione intrinseca e i suoi motori

La motivazione intrinseca, al contrario, avviene quando un alunno si impegna in un'attività perché la trova stimolante e gratificante di per se stessa, e prova soddisfazione nel sentirsi sempre più competente. La motivazione intrinseca è basata sulla curiosità e sul bisogno di esplorare l'ambiente alla ricerca di nuove informazioni e soluzioni. Importante per la motivazione intrinseca è, inoltre, la padronanza, cioè il bisogno di sentirsi sempre più competenti. I costrutti o motori interni alla motivazione intrinseca sono:

1. **L'interesse** (inter-esse, l'essere fra le cose), interazione fra un soggetto e una situazione, è una propensione interna a partecipare, a prendere parte, ad occuparsi, ad entrarci dentro e, quindi, ad investire risorse per farlo. La correlazione fra interesse e apprendimento è molto forte (Hidi, 1990) e sembra essere una delle componenti motivazionali più potenti anche in termini didattico - educativi. L'interesse migliora l'apprendimento perchè:
 - *spinge ad elaborare in modo significativo (cioè, collegando il nuovo da apprendere nella mappa cognitiva preesistente) i contenuti da apprendere, favorendo la comprensione e la memorizzazione (MBT e MLT);*
 - *induce ad un atteggiamento più aperto all'uso di strategie efficaci*
 - *libera risorse attentive*
 - *favorisce l'autoregolazione*
 - *rende più piacevole il lavoro di apprendimento perchè favorisce l'attivarsi di emozioni positive a supporto.*
2. La **curiosità epistemica** (Berline, 1969), cioè il bisogno di conoscere il mondo e il funzionamento delle cose, anche in funzione di controllo dell'ambiente. attraverso comportamenti esplorativi.
3. La **motivazione di effectance**, forse un costrutto ancora più potente della curiosità epistemica (Susan Harter). Essa nasce dal desiderio di padronanza, di sentirsi efficaci nella gestione dei problemi. E' una sorta di istinto presente nell'essere umano. Collegato è il costrutto di *percezione di competenza* che si genera in conseguenza dell'apprendimento esperienziale e di padronanza vissuta. Simile è la *percezione di controllo* della situazione (Harter) e il costrutto di *locus of control* di Rotter. Si parla di locus of control esterno quando attribuiamo a cause esterne il controllo degli eventi; parliamo di locus of control interno quando guardiamo a noi stessi come i veri agenti degli eventi. Si tratta di un importante punto di vista educativo ai fini del benessere esistenziale e la scuola dovrebbe puntare in modo esplicito, programmato e competenze a creare un ambiente di apprendimento che esalti la sensazione di controllo degli eventi da parte degli alunni. Infatti, una didattica che punti alla personalizzazione dell'apprendimento, all'autoregolazione e all'autodeterminazione induce l'allievo ad entrare nella gestione del processo formativo.
4. un altro costrutto motivazionale è quello **dell'autodeterminazione** (Deci e Ryan, 1985), capacità di scelta libera, senza condizionamenti, nella tutela del bisogno di autonomia, di competenza e di relazione con gli altri.

5. Il motore motivazionale <<**stato di flusso**>> si riferisce alla condizione in cui si è talmente assorti nel proprio lavoro, catturati e trascinati, da non sentire gli stimoli esterni. Per utilizzare le autostrade motivazionali dello stato di flusso nella didattica, occorre esporre gli studenti a diverse tipologie di attività (letture, esercizi, spiegazioni) e a diverse strategie (giochi didattici, problem solving, CL, TIC). Lo stato di flusso rappresenta la dimensione più ecologica dell'apprendimento, perchè minimizza la stanchezza e lo stress.

La piramide dei Bisogni di Abraham Maslow

Il concetto della gerarchia delle motivazioni e dei bisogni secondo il pensiero di Maslow:

1. *i bisogni fisiologici*
2. *i bisogni di sicurezza*
3. *i bisogni di appartenenza e di attaccamento*
4. *i bisogni di stima*
5. *i bisogni di autorealizzazione.*

Secondo **Maslow** si passa da bisogni di carenza a bisogni di crescita.



Una teoria che incentra il costrutto di motivazione come base dello sviluppo individuale è la piramide dei bisogni fondamentali di Abraham Maslow, che identifica sei fasi di crescita, successive e consecutive, tutte incentrate su bisogni, dal più semplice (legato all'aspetto fisiologico) al più complesso (legato all'autorealizzazione):

1. Bisogni **fisiologici**, la prima motivazione sviluppata, legati agli stati fisici necessari per vivere ed evitare il disagio (idratazione, alimentazione, minzione, defecazione, igiene)
2. Bisogni di **sicurezza**, si manifestano solo dopo aver soddisfatto i bisogni fisiologici, e consistono nella ricerca di contatto e protezione.

3. Bisogni di **appartenenza**, desiderio di far parte di un'estesa unità sociale (famiglia, gruppo amicale), che nasce solo dopo aver soddisfatto i bisogni di sicurezza.
4. Bisogni di **stima**, esigenza di avere dai partner dell'interazione un riscontro sul proprio apporto e sul proprio contributo, si attiva solo dopo aver soddisfatto i bisogni interpersonali.
5. Bisogni di **indipendenza**, esigenza di autonomia, realizzazione e completezza del proprio contributo, si attiva solo dopo aver soddisfatto i bisogni di stima.
6. Bisogni di **autorealizzazione**, bisogno di superare i propri limiti e collocarsi entro una prospettiva super-individuale, essere partecipe col mondo.

Un bisogno insoddisfatto, concentra le energie motivazionali entro condotte atte a soddisfare quel bisogno, non accedendo ai bisogni superiori nella scala.

Tra le fasi ora descritte, nel modello originale del 1954, non compare il bisogno di indipendenza, come mostra l'immagine. Dal punto di vista operativo di applicazione del concetto di motivazione in un'ottica di valutazione, il modello di Maslow permette di definire in maniera esaustiva le fasi di sviluppo proprie dei contenuti motivazionali, ma ne rende poco attendibile la misura.

La teoria di Maslow e la Teoria x teoria y di Douglas McGregor vengono spesso utilizzate per dimostrare come, ad alti livelli gerarchici, l'approvazione, il rispetto e il senso di appartenenza siano motivatori più forti del denaro.

L'approccio al problema della motivazione è stato fortemente influenzato dalla concezione dell'apprendimento dominante in un determinato periodo: per esempio, il comportamentismo ha dato eccezionale rilievo al rinforzo, il cognitivismo ha posto l'accento sugli obiettivi che l'individuo si pone, cioè i risultati che vuole raggiungere o evitare.

"Motivazione" è un costrutto usato per spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza del comportamento diretto verso un obiettivo. In riferimento all'istruzione, il concetto di motivazione dello studente viene usato per spiegare il grado in cui gli studenti investono attenzione e sforzo nelle attività scolastiche, cioè la loro disponibilità a impegnarsi in attività di apprendimento.

La motivazione è il processo di attivazione dell'organismo finalizzato alla realizzazione di un determinato scopo in relazione alle condizioni ambientali.

Distinguiamo fra:

- *motivazioni primarie (collegate con i bisogni fisiologici)*
- *motivazioni secondarie (connesse con i processi di apprendimento culturale).*

Quando si ha il passaggio da una motivazione primaria – per esempio, pescare per il cibo – a una motivazione secondaria – pescare per il piacere di pescare siamo di fronte al fenomeno dell'autonomia funzionale dei bisogni.

Come il Cooperative Learning sostiene la motivazione

Secondo **Johnson e Johnson** (1993), quando i cinque elementi che caratterizzano un'attività di cooperative learning vengono garantiti, l'esperienza sarà positiva per gli allievi. Quali sono i cinque ingredienti?

1. INTERDIPENDENZA POSITIVA
2. INTERAZIONE PROMOZIONALE FACCIA A FACCIA
3. RESPONSABILITA' di GRUPPO E INDIVIDUALE
4. INSEGNAMENTO DIRETTO di COMPETENZE SOCIALI
5. REVISIONE di GRUPPO.

IL PRIMO IMPEGNO DEL DOCENTE: MOTIVARE GLI ALUNNI.

Se è vero che occorre imparare ad imparare, è ancora più vero che occorre maturare la gioia di imparare: se non è maturata la gioia di imparare, la capacità di imparare non serve.

Il docente che entra nell'aula dovrebbe avere ben chiaro il suo piano d'azione, che in linea di massima dovrebbe seguire il seguente schema:

- 1) *Motivazione*
- 2) *Attività di apprendimento*: lezione frontale o ricerca, riscoperta, reinvenzione, ricostruzione (*problem solving*), cooperative learning
- 3) *Sintesi magistrale*
- 4) *Consolidamento*
- 5) *Verifica*
- 6) *Recupero/approfondimento.*

Il primo momento di ogni attività didattica (lezione frontale o ricerca) è senz'altro la **motivazione**.

Rousseau, dovendo insegnare a leggere ad Emilio, si preoccupa innanzitutto di creare in lui un interesse, un bisogno, una motivazione. È ormai acquisito che l'apprendimento è un processo attivo, che impegna il soggetto, se non altro ad ascoltare. Non è possibile pensare di poter fare lezione o di impegnare gli alunni nei processi di ricerca/riscoperta/reinvenzione/ricostruzione (*problem solving*), se essi non sono motivati.

Prima di spiegare, illustrare, presentare, dimostrare o di avviare un'attività di ricerca, occorre fare in modo che gli alunni siano motivati: **tutti gli alunni devono essere motivati**, perché diversamente non sono attenti ad ascoltare o non si impegnano a ricercare; perché quello che imparano deve rispondere ad un loro bisogno, possibilmente duraturo.

Nel momento in cui si affaccia la prospettiva di un apprendere che deve durare per tutta la vita, non basta riuscire ad imparare, ma è necessario maturare atteggiamenti favorevoli all'apprendere.

Se è vero che occorre imparare ad imparare, è ancora più vero che occorre maturare la gioia di imparare: se non è maturata la gioia di imparare, la capacità di imparare non serve.

Come affermano i Programmi didattici del 1955, *<<lo scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita >>*. È vero quello che scrive Freinet: *<< puoi portare il cavallo alla fonte e fischiare quanto vuoi, ma se il cavallo non vuole bere, non beve >>*.

Numerosi studenti percepiscono la scuola come una costrizione, un peso, una monotonia. Fanno fatica a vederla come un luogo di crescita, in cui coltivare i propri interessi, condividere i propri punti di vista, costruire con gli altri compagni "il sapere".

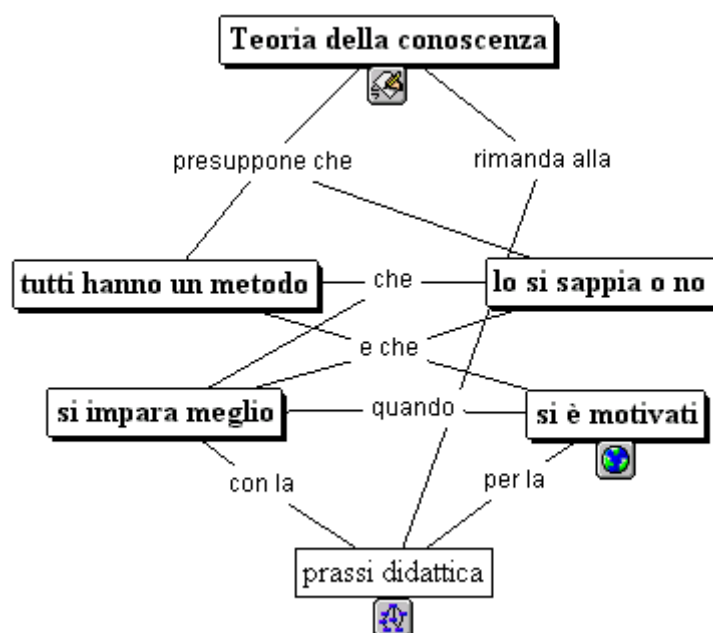
Molto spesso è proprio la scuola che, imponendo contenuti e didattiche, porta lo studente verso la passività, al disinteresse. La scuola è diventata, purtroppo, il luogo di assimilazione delle informazioni senza rielaborazione.

A questo punto, per far risorgere la motivazione ad apprendere, non è necessario che gli insegnanti cerchino di illustrare in modo piacevole la propria materia, ma basta solo che sappiano incontrare i propri studenti come persone, rispettare i loro bisogni di conoscenza, prestare attenzione al loro processo di apprendimento. Non c'è altra via che l'amore del sapere (*philosophia*), la stessa parola **studente** deriva dal latino *studium* che significa *amore, passione, avventura*.

Occorre creare le condizioni perché gli alunni, a qualsiasi livello di scuola, avvertano l'amore del sapere, la gioia ed il gusto di imparare. Questo è possibile, se ogni giorno, in ogni momento, in ogni attività, **la prima preoccupazione** - prima in ordine di tempo e di importanza - **è quella di motivare gli alunni**.

In breve: solo recuperando la **funzione educativa** si può "salvare la scuola". La motivazione ad apprendere ha origine spontaneamente dal bisogno di conoscenza della realtà, dall'esigenza di

accrescere la propria esperienza. Ed è per questo motivo che lo studente riesce a incanalare tutte le proprie energie verso l'obiettivo che vuole raggiungere.



La motivazione, pertanto, può essere definita come **percezione di un bisogno da soddisfare**, il quale, a sua volta, può essere avvertito come spinta, desiderio, pulsione. In sostanza, gli insegnanti che desiderano allevare la motivazione dei propri studenti si collocano in un **atteggiamento di accoglienza e dialogo**.

In altre parole, la motivazione che ha origine dal bisogno di apprendere (motivazione intrinseca) sviluppa la conoscenza come esperienza, esplorazione, invece, la motivazione stimolata dall'esterno (motivazione estrinseca) svaluta la conoscenza e si concentra prettamente sul premio.

Infatti, la maggior parte degli studenti studia in modo superficiale, perché studiano solamente in funzione al voto, per evitare punizioni o per far piacere ai genitori o agli insegnanti. Focalizzano la loro attenzione solo su ciò che è facile, evitando, così, le situazioni complesse, e considerano, pertanto, l'insegnante come un giudice, come una figura autoritaria di cui aver paura. Gli studenti motivati intrinsecamente, invece, cercano di raggiungere una competenza attraverso l'impegno, lo sforzo, la sfida con se stessi, studiano per essere intelligenti e considerano l'insegnante come una guida, una risorsa.

Esiste, inoltre, una distinzione tra motivazione maschile e motivazione femminile nei riguardi dello studio. Tale distinzione è evidente, specialmente, nel campo delle scelte professionali: gli uomini scelgono professioni che possano permettere loro di esercitare il **potere** e conseguire l'affermazione

sociale, e, quindi, percepiscono lo studio come strumento per aver successo nel campo lavorativo, mentre le donne preferiscono quelle professioni mediante le quali possono esprimere meglio la loro capacità di comunicare e prestare aiuto, quindi, considerano lo studio come strada per ottenere maggiore **consapevolezza**.

Un altro aspetto importante della motivazione, è che essa cambia all'interno del ciclo evolutivo di ogni persona. Ciò significa che la spinta al sapere è intesa in modo diverso da un bambino, da un adolescente, da un anziano. Infatti, dipende dai loro bisogni esistenziali, di scoperta nel bambino, di progettualità nell'adulto, di integrazione nell'anziano.

Se prendiamo in considerazione i bambini della scuola elementare, si può notare che essi, per esempio, sentono il piacere di apprendere: la loro mente è attratta dalla novità, sono curiosi di scoprire il mondo che li circonda, vogliono imparare a leggere e a scrivere in quanto solo così si sentono grandi.

Mentre i ragazzi della scuola media e superiore, cominciano a sentire il carico delle informazioni, la scuola viene considerata competitiva, formale. I ragazzi, così, studiano per il voto e non per il piacere personale.

Calibrare gli argomenti in base all'età, ai bisogni evolutivi e alla personalità di ogni studente, diviene, pertanto, il primo passo verso il successo scolastico, così come conoscere come funziona la motivazione. Infatti, solo l'attento ascolto dei propri bisogni e interessi può far fiorire la motivazione. Una didattica motivazionale deve partire da un approccio metacognitivo al concetto di motivazione, lavorare su fattori come i feedback che lo studente riceve, le competenze metacognitive che possiede, il riconoscimento della sua identità, la teoria incrementale dell'intelligenza intesa come un bene che può crescere con l'apprendimento e la comunicazione in classe.

Alcune direttrici di massima per una didattica motivazionale sono:

- *sottolineare gli aspetti positivi di una prestazione*
- *evitare di dare sempre lo stesso voto*
- *tenere traccia delle prestazioni positive e renderle note*
- *sviluppare l'atteggiamento strategico negli alunni e la consapevolezza che la bravura dipende dall'impegno*
- *evitare il rischio della profezia che si autoavvera (effetto Rosenthal o Pigmalione)*
- *indurre gli studenti rinunciatari a competere con sé stessi*
- *stare attenti al linguaggio usato*

- privilegiare un'idea incrementale dell'intelligenza
- dare fiducia e affidare responsabilità
- esaltare la dimensione formativa della valutazione
- privilegiare la dimensione dell'educazione sull'istruzione
- puntare sulla persona, ancor prima che sullo studente
- realizzare un percorso di alfabetizzazione emozionale
- personalizzare i percorsi e rendere significativo l'apprendimento, curando il collegamento fra quanto si vuole trasmettere e quanto già conosciuto dagli studenti (riducendo il conflitto cognitivo o la dissonanza cognitiva)
- trasformare i contenuti proposti in competenze e strumenti spendibili dagli allievi anche per la vita (didattica per scoperta, didattica per competenze, per problemi reali, autentici).

Conclusioni

La motivazione ad apprendere come obiettivo educativo rilevante e il motivare ad apprendere come prospettiva di istruzione sono connessi strettamente ad una riflessione più ampia circa i metodi e le strategie per la promozione del successo scolastico. Le conclusioni del Consiglio dell'UE (1997) in materia di promozione del successo scolastico fanno esplicitamente riferimento alla opportunità e alla necessità di applicare «metodi didattici tali da soddisfare la diversità degli interessi, dei bisogni e delle capacità degli allievi [...] e di assicurare che tutti i giovani beneficino al massimo dell'istruzione, mediante misure diverse fra cui la valutazione dei progressi realizzati e la definizione di obiettivi per il miglioramento dei risultati» (Consiglio dell'UE, 1997). A scuola la motivazione va trasmessa e incoraggiata, proposta dal punto di vista metacognitivo/strategico, per porsi obiettivi più di padronanza che di prestazione, puntando alla qualità dell'apprendimento e dando maggiore importanza ad un'attribuzione causale interna (<<se fallisco, la colpa è del modo in cui ho affrontato il compito). Infine, è bene tener presente che la demotivazione scolastica ha un costo sociale enorme, perchè produce fragilità culturale e fenomeni di disagio e devianza (*costo sociale dell'inadeguatezza*).

BIBLIOGRAFIA

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. J. Meece, & D. H. Schunk (Eds), *Student's perception in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 290-267.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bar-Tal, D. (1985). Attribution theory of human development. T. Husen, & N. T. Postlethwaite (Eds), *The international encyclopedia of education. Research and studies*, Chap. Vol. 1, (pp. 359-364). Oxford: Pergamon Press.
- Berlyne, D. E. (1963). Curiosity and education. J. D. Krumboltz (Ed), *Learning and the educational process* (pp. 67-89). Chicago: Roud Mc Nelly.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET Libreria, Torino, 1997.

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivation project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398.
- Boekaerts, M. (1987). Individual differences in the appraisal of learning tasks: An integrative view on emotion and cognition. *Communication & Cognition*, 20, 207-224.
- Brophy, J. (1987b). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48.
- Brophy, J., & Kher, N. (1986). Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn. R. S. Feldman (Eds), *The social psychology of education. Current research and theory* (pp. 256-288). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Comoglio, M. (1996). Che cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici*, 43, 259-293.
- Comoglio, M. (1998). *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Consiglio dell'Unione Europea. (1997). L'efficacia della scuola: Principi e strategie per promuovere il successo scolastico. *Annali della Pubblica Istruzione*.
- de Charms, R. (1971). From pawns to origins: Toward self-motivation. G. S. Lesser (Ed), *Psychology and education practice* (pp. 380-407). Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- De Beni R., Moè A., Motivazione e apprendimento, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum Press.
- Fiorin, I. (1996). Fare e pensare. *Scuola Italiana Moderna*, 103(8), 44-46.
- Gentile, M., Ellerani, P., & Pavan, D. (in stampa). *Cooperative Learning e studenti con difficoltà di apprendimento. Difficoltà di Apprendimento*.
- Gentile, M., & Ramellini, P. (1998). Si può insegnare latino con il Cooperative Learning? *Manoscritto non Pubblicato*.
- Gentile, M., & Romano, V. (1997). *Student Teams Achievement Divisions e geometria euclidea*. M. Gentile (Ed), *Apprendimento cooperativo in una scuola cattolica. Progetti ed applicazioni* (pp. 60-105). Roma: Manoscritto non pubblicato.
- Graham, S., & Golan, S. (1991). Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Harter S., *Effectance motivation* 1978
- Harvey, J. H., & Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*.
- Hunt, J. M. (1963). Experience and development of motivation: Some reinterpretations. E. J. Shoden, & F. L. Ruch (Eds), *Perspective in Psychology* (pp. 141-149). Chicago, IL: Scott, Foresman and Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. C. Ames, & R. Ames (Eds), *Research on motivation in education. The classroom milieu*, Vol. 2, (pp. 249-286). San Diego, CA: Academic Press.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. C. M. Reigeluth (Ed), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 335-381). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, J. M., & Burkman, E. (1993). Motivation principles. M. Fleming, & W. H. Levie (Eds), *Instructional message design. Principles form the behavioral and cognitiv sciences*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Keller, J. M. (1987). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction*, 26, 1-8.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 303-318.
- Maragliano, R. (1997). Le conoscenze fondamentali. *L'Educatore*, 35(1), 20-26.
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom factors affecting students' self-evaluations: An interactional model. *Review of Educational Research*, 54, 301-325.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., & Moffett, C. A. (1992). *Dimension of learning. Implementing*. Alexandria, VA: ASCD.
- McCombs, B. L., & Pope, J. (1996). *Come motivare gli alunni difficili. Strategie cognitive e relazionali*. Trento: Erickson.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1995). La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un questionario di autovalutazione. *Orientamenti Pedagogici*, 42, 683-726.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B., & Mc Keackie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 37, 611-651.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. D. H. Schunk, & J. Meece (Eds), *Students' perception in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale: Erlbaum.
- Ramellini, P. (1997). Apprendimento cooperativo e pronomi latini. M. Gentile (Ed), *Apprendimento cooperativo in una scuola cattolica. Progetti ed applicazioni* (pp. 106-159). Roma: Manoscritto non pubblicato.
- Ross, S. M. (1983). Increasing the meaningfulness of quantitative material by adapting context to student background. *Journal of Educational Psychology*, 75, 519-529.
- Slavin, R. E. (1988). *Student team learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Suchman, J. R. (1954). *The elementary school training program in scientific inquiry. Project number 216 - National Defense Education Act of 1958*. University of Illinois.
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio* a cura di Mecacci, 10^a edizione, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Wlodkowski, R. J. (1989). Instructional design and learner motivation. K. A. Johnson, & L. J. Foa (Eds), *Instructional design. New alternatives for effective education and training* (pp. 47-60). New York: NUCEA.