

ORIENTAMENTO FORMATIVO ED EDUCAZIONE AFFETTIVO- EMOZIONALE A SOSTEGNO DELL'INTERESSE E DELLA MOTIVAZIONE DELLO STUDENTE: È POSSIBILE INSEGNARE A «VOLER APPRENDERE»?

di
Daniela
Lucangeli
Professore
Ordinario e
Prorettore
all' Orientamento
e Tutorato
Università
di Padova,
Dipartimento
di Psicologia
dello sviluppo
e della
socializzazione.

*Credo che la scuola potrebbe fare moltissimi progressi
se cercasse i modi per aiutare gli studenti a realizzare il loro potenziale
invece di etichettarli quando non lo fanno.*

C. Dweck, 2000

ABSTRACT

Le variabili in gioco nelle abilità di Studio sono molteplici e non riguardano solo le capacità cognitive di base (Dweck, 2000). Un elemento cruciale nel successo scolastico spesso è rappresentata da un atteggiamento corretto verso l'apprendimento. Per esempio, come influiscono le motivazioni sullo studio? Che attinenza hanno le emozioni con il successo scolastico? Cosa sono gli stili attributivi, e che ruolo giocano nell'abilità di studio? Cos'è l'autoefficacia, cos'è la percezione di autoefficacia (Bandura, 2000)?

Le ricerche di psicologia dell'educazione riconoscono all'insegnante, all'insegnante significativo, un ruolo cruciale per l'alleanza necessaria allo studente per mettersi in gioco nella fatica dell'apprendere (Boscolo, 2002).

Scopo della scuola, quindi, non è solo quello di trasmettere delle conoscenze ma anche quello di promuovere negli studenti un senso di padronanza e controllo degli eventi e dei processi di apprendimento.

È POSSIBILE INSEGNARE A «VOLER APPRENDERE»?

Certamente chiunque si sia ritrovato a insegnare o meglio ancora a educare, questo quesito se lo è posto. Ed è un quesito quanto mai cruciale sia dal punto di vista delle scienze psicopedagogiche – obiettivo delle quali è anche quello di capire come in ciascuno di noi aspetti cognitivi ed emotivi si intreccino e influenzino a vicenda nel generare i nostri comportamenti e i nostri saperi –, sia dal punto di vista della funzione istituzionale della scuola e del ruolo dell'insegnamento – obiettivo dei quali è la formazione degli individui in contesto di apprendimento –.

A questo scopo gioca un ruolo di primo piano la *motivazione*, ossia quel costrutto che ci spinge ad affrontare o evitare compiti e situazioni. Nell'ambito dell'apprendimento scolastico la *motivazione*, può essere definita come un insieme di spinte interne e di pressioni esterne che promuovono il desiderio di impegnarsi nello studio, contrapposte ad altre che determinano un allontanamento e la tendenza all'evitamento.

Capire se, e come sia possibile, motivare ad apprendere si innesta infatti in una realtà della scuola che deve confrontarsi con problematiche forti, che da un lato la vedono responsabile di garantire a ciascun allievo il miglior esito del proprio sviluppo, dall'altro le attribuiscono i rischi che derivano dal disattendere tale esito: abbandono precoce della frequenza; scarso o nullo interesse per l'attività scolastica; rifiuto dell'impegno nello studio..., in altri termini appunto con la demotivazione scolastica.

Dal nostro punto di vista, in realtà, ci sembra che per combattere tali rischi la scuola possa e debba servirsi proprio dei contributi di ricerca e d'approfondimento che le scienze psicopedagogiche offrono al riguardo. Ci sembra cioè che la scuola possa trovare valido aiuto da quanto finora si sa rispetto a ciò che spinge ciascuno di noi a desiderare e a collaborare attivamente alla propria formazione e al proprio sviluppo.

Le ricerche di psicologia dell'educazione riconoscono all'insegnante un ruolo cruciale per l'alleanza necessaria allo studente per mettersi in gioco nella fatica dell'apprendere

MOTIVAZIONE AD APPRENDERE: UNO SGUARDO AI PRINCIPALI CONTRIBUTI DI RICERCA

Forse gran parte della confusione di termini, di significati e di aspettative che la scuola vive, intorno al concetto generale di motivazione, dipende anche dal fatto che nonostante la sua centralità nell'ambito dell'istruzione e della formazione, il tema della motivazione non ha ancora trovato una concezione unitaria in campo psicopedagogico. Quel che qui ci proponiamo è di fornire una carrellata veloce, ma il più possibile puntuale, dei contributi e delle riflessioni che le ricerche della psicologia dell'educazione ci hanno finora presentato.

Tradizionalmente uno dei contributi più rilevanti nello studio della motivazione ad apprendere è giunto alla scuola dalle teorie comportamentistiche, che hanno permesso di far riflettere sulle funzioni del *rinforzo* quale strumento capace di potenziare e conservare la motivazione dell'allievo. Il limite di tale prospettiva si è dimostrato essere nelle difficoltà di svincolare però l'apprendimento dalla dipendenza dal rinforzo, svincolarlo quel tanto da farlo divenire attività «motivante e gratificante» in sé.

Già a partire dagli anni '60-'70, comunque, forte è stata anche nella scuola la ricaduta del «principio» dell'*apprendimento per scoperta*, quale attività privilegiata, capace di fare apprendere attraverso la spinta naturale dell'individuo alla curiosità e appunto alla scoperta. Tale approccio che pure ha avuto il grande merito di tentare una risposta al bisogno esplorativo degli individui, particolarmente intenso in età evolutiva, ha però dimostrato anch'esso, come proprio limite, di non considerare l'apprendimento quale fine a se stesso, ma quale mezzo per soddisfare un bisogno (pulsione esploratoria) impoverendone dunque il significato.

Un superamento di tali prospettive, è andato via via formulandosi grazie all'approfondimento del concetto di *motivazione intrinseca*. In particolare ricercatori quali Berlyne (1960, 1965) e White (1959) hanno introdotto tale concetto distinguendo differenti forme di curiosità, mosse non soltanto dall'esigenza di rispondere a bisogni primari, ma proprio da curiosità epistemica, cioè dal desiderio di sapere, di conoscere di più, di manipolare l'ambiente, le cose. D'altra parte, già mezzo secolo fa, Hunt (1963), definendo la motivazione intrinseca come un meccanismo motivazionale inerente all'elaborazione dell'informazione e dell'azione, ha influenzato le più recenti teorie attraverso appunto il concetto di *motivazione di competenza* quale spinta intrinseca ad apprendere e a conoscere. In particolare S. Harter (1992, Bouchey e Harter, 2005) ha approfondito l'influenza che l'effetto «competenza» risulta avere rispetto allo stesso successo o insuccesso scolastico. Secondo l'autrice infatti la motivazione di competenza produce nei soggetti una forte tensione che spinge ciascuno a tentativi di padronanza in diverse aree di attività – cognitiva, fisica, sociale – che a propria volta possono sortire risultati positivi o negativi. Tali risultati infatti, se sono seguiti da rinforzi positivi, soprattutto in età evolutiva e in bambini piccoli, permettono di interiorizzare un

Nonostante la sua centralità nell'ambito dell'istruzione e della formazione, il tema della motivazione non ha ancora trovato una concezione unitaria in campo psicopedagogico

vero e proprio sistema di autogratificazione che consente poi al bambino da solo di rinforzare i propri tentativi di padronanza e i risultati stessi: la percezione della propria competenza influenza il senso di soddisfazione intrinseca del bambino e accresce la sua motivazione a intraprendere successivi comportamenti di padronanza. L'inverso accade invece ai bambini che hanno avuto una storia di insuccessi: la percezione di scarsa competenza e di disapprovazione per i risultati delle proprie attività può creare ansia e attenuare la motivazione a intraprendere nuovi comportamenti di padronanza.

Per la funzione educativa, anche della scuola, la Harter suggerisce allora il concetto di *sfida ottimale* secondo cui la massima gratificazione o meglio la massima motivazione ad apprendere deriva da quei tentativi di padroneggiare l'ambiente che rappresentano un grado ottimale di sfida rispetto alla complessità del compito: difficile quel tanto che basta per spingere alla curiosità ed elevare la conoscenza, senza diventare però un ostacolo insuperabile o destinato probabilmente all'insuccesso.

Quel che è dunque necessario riconoscere, per rispondere alla domanda da cui siamo partiti – è possibile insegnare a volere apprendere – è che alla base della motivazione intrinseca stanno sia componenti cognitive sia appunto emotivo-motivazionali: perché ciascun allievo voglia imparare, l'apprendimento oltre che aumentare la competenza, deve produrre una vera e propria sensazione di benessere emotivo-cognitivo insieme.

Al riguardo Weiner (1986, 2010) ha proposto delle riflessioni fondamentali anche da un punto di vista psicopedagogico. Secondo l'autore infatti se si comprendono le idee ingenuie e di senso comune in base a cui la gente agisce, si possono meglio predire comportamenti e reazioni emotive. Egli ha ripreso cioè la teoria classica della motivazione al successo, dimostrando come le reazioni cognitive individuali al successo e all'insuccesso – ovvero le *attribuzioni* – permettono di predire il comportamento orientato al successo. In particolare dalle sue ricerche emerge che ciascuno di noi, adulto o bambino che sia, per spiegare a se stesso il successo o l'insuccesso ottenuto in una situazione o compito in cui si è impegnato, prende in considerazione quattro cause fondamentali:

- a) l'abilità;
- b) lo sforzo;
- c) la difficoltà del compito;
- d) la fortuna.

L'attribuzione del risultato all'uno o all'altra di tali cause influenza le nostre aspettative rispetto i futuri risultati nel compito. Poiché inoltre le situazioni di successo o insuccesso sono moltissime, Weiner ne ha individuato tre dimensioni fondamentali:

Alla base della
motivazione
intrinseca
stanno sia
componenti
cognitive
sia emotivo-
motivazionali

- 1) il carattere interno (abilità, sforzo, umore) o esterno (fortuna, difficoltà del compito) al soggetto;
- 2) la stabilità o costanza: è stabile l'abilità, sono instabili l'umore, lo sforzo, la fortuna;
- 3) la controllabilità: è controllabile lo sforzo, non lo sono la fortuna e in certa misura l'abilità.

In particolare sembra che soprattutto la dimensione *locus of control* (causa interna o esterna alla persona) sia implicata nella motivazione ad apprendere, influenzando le reazioni affettive al successo o all'insuccesso delle persone. Nella tabella che segue (Tab.1) è presentata una tipologia di reazioni alle situazioni di successo o insuccesso.

▼ **Tabella 1** • Reazioni al successo e all'insuccesso secondo la teoria di Weiner

SUCCESSO	
Attribuito alla fortuna	reazioni di sorpresa
Attribuito all'abilità	reazioni di competenza e sicurezza
Attribuito a cause interne	sentimenti di orgoglio e di competenza
Attribuito all'impegno	contentezza, senso di soddisfazione, la convinzione di possedere buone capacità produce alta stima di sé e ottimismo
INSUCCESSO	
Attribuito allo scarso impegno	frustrazione, senso di vergogna e colpa
Attribuito a scarse abilità	scarsa stima di sé e sconforto

Considerando tali premesse, dalla domanda «è possibile insegnare a imparare» bisogna passare ad un'altra domanda, qui di seguito discussa.

È POSSIBILE INSEGNARE A CREDERE NELLE PROPRIE CAPACITÀ DI APPRENDIMENTO?

Per rispondere a questa domanda dobbiamo considerare l'atteggiamento che lo studente ha in riferimento a quanto si percepisce competente nell'affrontare un determinato compito.

Relativamente a questo aspetto quello che infatti dobbiamo cercare di capire è il perché alcuni studenti reagiscono alle difficoltà considerandole come una sfida, come un'opportunità per imparare cose nuove, mentre altri le vivono come una dolorosa condanna al fallimento o come una dimostrazione di mancanza stabile di abilità.

Dobbiamo cercare di capire è il perché alcuni studenti reagiscono alle difficoltà considerandole come un'opportunità per imparare cose nuove, mentre altri le vivono come una dolorosa condanna al fallimento

Per cercare di rispondere a tale quesito Dweck (2000) ha ipotizzato che gli studenti si pongano obiettivi diversi, centrati soprattutto sull'ottenere giudizi positivi e vincenti sulle proprie abilità ed evitare quelli negativi (obiettivo di prestazione), oppure orientati al miglioramento, attraverso l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze (obiettivo di padronanza), fornendo in questo modo una possibile chiave di lettura sul modo in cui lo studente percepisce e vive le proprie competenze. Questi differenti modi di percepire le proprie competenze va a riflettersi direttamente sulla motivazione ad apprendere e sulle energie che vengono investite nell'affrontare compiti nuovi. Infatti lo studente convinto che le proprie abilità siano modificabili e possano quindi migliorarsi con il tempo (teoria incrementale) solitamente affronta con più caparbità compiti sfidanti, poiché l'obiettivo finale è quello di accrescere il proprio sapere e le proprie conoscenze attraverso l'esercizio. Da questo punto di vista, l'esercizio assume un ruolo cardine, poiché non è vissuto come un semplice tentativo, ma è qualcosa di più strategico, sul quale si ha il controllo avendo la consapevolezza di poter riuscire in qualche modo. È infatti questa sensazione di «avere il controllo» che va ad alimentare il senso di autoefficacia percepita.

D'altro canto lo studente che crede invece di essere nato con un certo bagaglio di competenze e abilità (teoria entitaria) tende a evitare quelle situazioni in cui c'è il pericolo di non riuscire, di risultare incapaci, poiché l'impegno è volto a ricercare il giudizio positivo dell'insegnante.

La Figura 1 descrive in modo sintetico la relazione tra come uno studente percepisce le proprie competenze e gli obiettivi che si pone, sottolineando come questo va a riflettersi sulla motivazione e sulla prestazione finale.

▼ **Figura 1** • Effetti della visione entitaria o incrementale delle proprie abilità (tratta da Moè e Lucangeli, 2010)

	Abilità	
Teoria entitaria (bravi si nasce)		Teoria incrementale (bravi si diventa)
Dimostrare che si è bravi		Accrescere le proprie abilità
Ottenere giudizi positivi		Ottenere miglioramenti e apprendimenti
Obiettivi alla prestazione (per gli altri)		Obiettivi alla padronanza (per sé)

Lo studente che crede di essere nato con un certo bagaglio di competenze e abilità tende a evitare quelle situazioni in cui c'è il pericolo di non riuscire, di risultare incapaci

Nel caso vengano perseguiti solamente obiettivi di prestazione, gli studenti percepiscono i compiti come dei test di valutazione delle proprie abilità, per cui possono spesso decidere di evitare compiti difficili e sfidanti per il timore di incorre-

re in un insuccesso, che a loro modo di vedere, confermerebbe la loro mancanza di capacità. Al contrario, chi è orientato alla padronanza affronta i compiti con lo scopo di migliorare le proprie competenze, anche a rischio di commettere errori, vissuti come incentivo al miglioramento. L'adozione di obiettivi di padronanza, inoltre, predispone gli individui a impiegare strategie cognitive e processi di regolazione di sé per affrontare in modo più efficace il compito. E questo soprattutto in matematica, in cui la complessità del compito può facilmente compromettere la performance stessa.

Entrambi gli obiettivi di padronanza e di prestazione possono contribuire al successo e in alcuni casi coesistono nello stesso studente; i problemi insorgono, invece, quando prevale l'obiettivo di prestazione e si verificano situazioni di insuccesso. In questo caso, uno studente molto preoccupato di dimostrare le proprie abilità che incorre in una serie di fallimenti, può convincersi di non avere le capacità necessarie per far fronte a tali situazioni e che qualsiasi cosa faccia sia inutile, portandolo progressivamente a rinunciare a qualsiasi tentativo di controllo sulla situazione. Tale condizione è stata definita *impotenza appresa*, perché si caratterizza per un senso di incapacità (impotenza) acquisito per effetto di ripetute esperienze di fallimento (appresa) (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978). Questo atteggiamento si sviluppa più facilmente in persone che sono solite attribuire i propri insuccessi alla mancanza stabile di abilità, una causa interna alla persona e poco modificabile, che riduce enormemente le aspettative di successo.

Un altro aspetto da considerare, dunque, quando parliamo di motivazione e apprendimento è l'*autoefficacia*, ossia «il credere di essere capace». Bandura (2000) sostiene infatti, che per gli studenti l'autoefficacia sia un fattore cruciale per ottenere o meno dei risultati. Ad esempio, alunni con bassa autoefficacia possono evitare molti compiti, specialmente quelli più impegnativi. Al contrario, gli studenti con un'alta autoefficacia, hanno una tendenza a perseverare maggiormente e a scegliere attività più sfidanti.

Secondo l'autore la percezione di autoefficacia è un fattore personale che media l'interazione tra comportamento ed elementi socio-ambientali. In particolare la percezione che una persona ha della propria efficacia è un buon predittore del suo atteggiamento verso il compito (affrontarlo o meno), dello sforzo impiegato e della perseveranza (continuare a impegnarsi anche di fronte alle difficoltà). Inoltre la percezione che una persona ha della propria efficacia influenza ed è influenzata dagli stili cognitivi, dalle proprie preferenze, dall'attivazione e dalla performance. Si tratta quindi di un costrutto multidimensionale, che può variare a seconda della situazione e del momento.

L'autoefficacia fa riferimento a un'autovalutazione delle proprie competenze, e può essere per questo incoraggiata e rinforzata. Con l'aiuto di insegnanti e operatori, infatti, chi ha «perso il controllo» sul proprio processo di acquisizione di competenze può riappropriarsene riuscendo a eseguire un compito con successo o osservando altri che lo eseguono e riescono. L'autoefficacia tende inoltre a mi-

La percezione di autoefficacia è un fattore personale che media l'interazione tra comportamento ed elementi socio-ambientali

gliorare quando gli studenti si pongono degli obiettivi specifici, vicini e soprattutto stimolanti, ma sempre in linea con il livello di abilità dell'individuo. È altresì fondamentale, una volta definiti gli obiettivi, pianificare il come raggiungerli, gestendo efficacemente il tempo, stabilendo le giuste priorità e auto monitorando i propri progressi.

DALLA RICERCA ALLA SCUOLA: COME TRASFORMARE LE CONOSCENZE SULLA MOTIVAZIONE IN UN ATTEGGIAMENTO EDUCATIVO EFFICACE?

Tutta la carrellata di ipotesi e teorie sulla motivazione che abbiamo riportato fin qui, in realtà ci serve per riflettere sulla funzione delicata ma indispensabile che è chiamato a svolgere il docente su differenti fronti. Come sostiene Boscolo (2002), infatti, l'insegnante non va inteso come colui che è in grado di modificare la motivazione dei suoi alunni dall'esterno, ma come quella figura in grado di interagire sull'orientamento motivazionale attraverso le attività didattiche che propone, lo stile di valutazione che adotta, e in modo indiretto, attraverso le proprie convinzioni personali in relazione al concetto stesso di motivazione.

Le principali indicazioni che possiamo dunque trarre dalle ricerche psicopedagogiche, relativamente alla motivazione, fanno capire essenzialmente che all'insegnante è affidato il compito di stimolare e mantenere la motivazione degli allievi attraverso:

- a) un atteggiamento di rinforzo, non punitivo, non frustrante ma capace di muovere all'autosoddisfazione;
- b) la predisposizione di situazioni e attività da cui gli alunni possono trarre sollecitazioni a impegnarsi nell'apprendimento, garantendo quella condizione di *sfida ottimale* in cui il compito sia difficile tanto da incuriosire e favorire lo sviluppo di conoscenze, ma non da condurre a frustrazioni, fuga dal compito, apprendimento apparente, e vero e proprio insuccesso;
- c) l'attenzione agli atteggiamenti, alle aspettative e alle *attribuzioni* con cui gli alunni interpretano il proprio successo e i futuri sviluppi di questo;
- d) la promozione di una teoria incrementale capace di sostenere gli allievi nei momenti di fatica. Fatica che ovviamente l'apprendimento comporta.

Di certo il compito non è semplice, ma non può essere disatteso perché gli effetti della demotivazione scolastica sono di certo troppo rischiosi. Sostiene infatti Covington (2000; Covington e Mueller, 2001) che le manifestazioni di demotivazione sono proprio una reazione degli allievi alla minaccia al loro senso di valore. E tale minaccia sembra intrinseca alla struttura del sistema scolastico dal

Le
manifestazioni
di
demotivazione
sono
una reazione
degli allievi
alla minaccia
al loro senso
di valore

momento che è in esso che, nella delicata fase della propria formazione, l'individuo impara che il proprio valore personale dipende dalla capacità di riuscire nei compiti e nelle aspettative. Pena un insuccesso, che oltre ad avere un'alta probabilità di verificarsi, data l'alta frequenza di compiti difficili da superare, ha un forte peso anche sulle stesse relazioni sociali tra pari e con gli adulti.

Per reagire a tale minaccia Covington propone alcune precise indicazioni: innanzitutto è necessario portare l'individuo a competere non con i compagni o con l'insegnante, ma con se stesso. In tale ottica all'insegnante non spetta il ruolo di dispensatore di ricompense, o di riconoscitore del valore personale dei suoi allievi, ma quello di facilitatore di apprendimenti, in cui ciascun allievo può avere probabilità di successo. Il che a propria volta ha come prerequisito specifico una individualizzazione degli obiettivi di apprendimento, sia nel senso di una adeguazione degli obiettivi all'effettiva capacità dei soggetti (vedi principio della sfida ottimale), sia nel senso di una differente gestione che ciascun allievo può e deve fare del proprio apprendimento.

Se gli alunni devono trovare motivazione intrinseca nell'apprendere, essi devono cioè poter gestire più autonomamente le proprie risorse, divenendo consapevoli dei propri limiti e delle proprie competenze. Anche la *didattica metacognitiva* – che, secondo l'autore, ha al proprio centro l'idea di un insegnante quale facilitatore di apprendimento, che promuove lo sviluppo di un pensiero strategico capace di prevedere, progettare e controllare le proprie risorse cognitive di fronte alla gradualità dello sforzo in rapporto alle difficoltà del compito – sembra infatti avere un forte peso rispetto alle stesse componenti motivazionali che intessono l'apprendimento di ciascuno, influenzandone di certo la riuscita.

In conclusione consapevoli anche noi della complessità degli aspetti fin qui delineati, ci sembra necessario augurare a tutti coloro che, lettori di questo articolo, operano nella scuola, un convinto buon lavoro!

BIBLIOGRAFIA

- Abramson L.Y., Seligman M.E.P. e Teasdale J.D. (1978). *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*, «Journal of Abnormal Psychology», 87, pp. 49-74.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, Trento.
- Berlyne D.E. (1965), *Structure and direction in thinking*, Willey, New York.
- Berlyne D.E. (1960), *Conflict, arousal, and curiosity*, McGraw-Hill, New York (trad. it. *Conflitto, attivazione e creatività*, Franco Angeli, Milano, 1971).
- Boscolo P. (2002), *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, «Scuola e Città», 52, pp. 81-92.
- Bouchev H.A. e Harter S. (2005), *Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math/science performance during early adolescence*, «Journal of educational psychology», 97-4, pp. 673-686.

All'insegnante non spetta il ruolo di dispensatore di ricompense, ma quello di facilitatore di apprendimenti, in cui ciascun allievo può avere probabilità di successo

- Covington M.V. e Mueller K. J (2001), *Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation*, «Educational psychology review», 13-2, pp. 157-176.
- Covington M.V. (2000), *Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review*, «Annual Review of Psychology», 51, pp. 171-200.
- Dweck C. S. (2000), *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento.
- Harter S. (1992), *Individual-differences in the effects of educational transitions on young adolescents perceptions of competence and motivational orientation*, «American Educational Research Journal», 29-4, pp. 777-807.
- Hunt J. Mcv, (1963), *Motivation inherent in information processing and action*, in Harvey O.J. (a cura di), *Motivation and social interaction*, Ronald Press, New York.
- Moè A., Lucangeli D. (2010), *Difficoltà in matematica e motivazione*, in Lucangeli D. e Mammarella I. (a cura di), *Psicologia della cognizione numerica*, Franco Angeli, Milano, pp. 207-235.
- Weiner B. (2010), *The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas*, «Educational psychologist», 45, pp. 28-36.
- Weiner B. (1986), *Attribution, emotion, and action*, in Sorrentino, R.M. e Higgins, E.T. (a cura di) *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*, London: the Guilford press, pp. 281-312.
- White R.W. (1959), *Motivation reconsidered: The concept of competence*, «Psychological Review», 66, pp. 297-233.