

IL CLIMA MOTIVAZIONALE IN EDUCAZIONE FISICA

LAURA BORTOLI

Professore di "Sports individuali e di squadra adattati" c/o Facoltà di Scienze dell'Educazione Motoria,
Università di Chieti

Professore di "Teoria, tecnica e didattica dell'attività motoria in età evolutiva" c/o Facoltà di Medicina e Chirurgia,
Scienze Motorie, Università di Padova.

CLAUDIO ROBAZZA

Professore di "Teoria e metodologia del movimento umano" e "Teoria e metodologia della ricerca in ambito motorio"
c/o Facoltà di Medicina e Chirurgia, Scienze Motorie, Università di Padova.

SOMMARIO

Gli aspetti motivazionali in educazione fisica rivestono particolare valore se si considera il ruolo fondamentale che stanno assumendo le attività motorie per la salute ed il benessere della persona. La Teoria dell'orientamento motivazionale (Achievement Goal Theory) ha trovato negli ultimi anni ampia diffusione, in quanto essa pone l'accento sull'interazione fra fattori individuali ed ambiente esterno, valorizzando in questo modo la possibilità di agire all'interno del contesto didattico. Atteggiamenti e comportamenti dell'insegnante sono determinanti nel favorire negli alunni la percezione di un clima motivazionale orientato sulla competenza o sulla prestazione, in relazione alle aspettative che vengono espresse, alle sollecitazioni, ai riconoscimenti, alle caratteristiche ed alle modalità di valutazione. La ricerca ha messo in luce una forte correlazione positiva tra percezione di un clima orientato sulla competenza ed aspetti motivazionali positivi quali soddisfazione, motivazione intrinseca, importanza attribuita alle attività effettuate, desiderio di impegnarsi e partecipare. Dalla teoria sono derivate importanti indicazioni didattiche per aiutare l'insegnante di educazione fisica a costruire un clima motivazionale che favorisca il coinvolgimento degli alunni sul compito.

PAROLE CHIAVE: teoria dell'orientamento motivazionale, clima motivazionale, didattica, educazione fisica.

Incrementare la motivazione degli alunni è un problema che riguarda tutti gli insegnanti, compresi quelli di educazione fisica: anche la migliore programmazione può non avere successo se gli studenti non hanno voglia di affrontare le attività e di mettersi impegno. L'educazione fisica ha un ruolo determinante nello sviluppo dei giovani e può rappresentare un elemento essenziale di salute pubblica. Affinché questo venga riconosciuto effettivamente (e non solo in maniera formale) è importante continuare ad approfondire le

tematiche didattiche utili a migliorare la qualità dell'insegnamento. Con riferimento in particolare agli aspetti della motivazione, Papaioannou (1995a) ritiene che la ricerca nell'ambito didattico specifico possa contribuire a comprendere maggiormente come motivare gli studenti ad impegnarsi al massimo durante le lezioni e garantire che essi apprendano realmente il più possibile, partecipando con piacere alle lezioni. È così possibile favorire un atteggiamento positivo verso il movimento che induca gli alunni, anche una

volta concluso il ciclo di studi, a praticare attività motorie, applicando effettivamente quanto appreso a scuola.

A volte gli insegnanti si formano delle teorie personali riguardo a ciò che motiva gli studenti a partecipare e ad apprendere, basandosi sulla propria esperienza e conformando a tali convinzioni la propria prassi didattica. Per comprendere ed influenzare positivamente le esperienze degli allievi in educazione fisica, è opportuno

□

possedere alcune conoscenze sulla psicologia della motivazione, soprattutto con riferimento al ruolo dell'ambiente didattico. Questo aiuterebbe gli insegnanti a porsi domande sulle proprie strategie di insegnamento, a collocare queste ultime entro cornici teoriche di riferimento, a conoscere possibili spiegazioni diverse del comportamento degli studenti ed a considerare eventuali strategie didattiche alternative (Papaioannou e Goudas, 1999).

L'ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE

Lo studio degli aspetti motivazionali in Educazione fisica negli ultimi anni ha fatto spesso riferimento alla Teoria dell'orientamento motivazionale (Achievement Goal Theory), fondata sul contributo teorico di Nicholls (1984, 1992; cfr. Bortoli e Robazza, 2004; Chen, 2001). Uno degli elementi che ha favorito la diffusione di tale teoria è che essa pone l'accento sull'interazione fra fattori individuali ed ambiente, valorizzando in questo modo la possibilità di agire all'interno del contesto didattico. La teoria postula che dal punto di vista delle caratteristiche individuali una persona possa essere orientata sul compito o sull'io (task orientation/ego orientation). L'orientamento motivazionale viene determinato da due elementi fondamentali, la percezione soggettiva di competenza ed i criteri soggettivi utilizzati per definire cosa siano successo e fallimento, come significato personale attribuito a tali concetti.

Quando una persona è orientata sul compito, la percezione di competenza è auto-riferita ed i criteri che definiscono il successo personale sono l'esperienza soggettiva di miglioramento della prestazione

o della capacità di eseguire un certo compito; obiettivi principali diventano allora acquisire abilità e conoscenze, impegnarsi al massimo, ricercare miglioramenti della propria prestazione. Quando una persona è invece orientata sull'io, la percezione di competenza ed il successo sono etero-riferiti e derivano dal confronto con gli altri; l'accento è allora posto sul fatto di superare gli altri, di vincere, di dimostrare maggiori abilità, di fare meglio o con meno sforzo.

Le due dimensioni di orientamento sono tra loro indipendenti: non si escludono reciprocamente, ma coesistono e sono presenti in diversi gradi di combinazione. Inoltre, l'orientamento motivazionale non è visto come un "tratto" di personalità, piuttosto come uno schema cognitivo che viene usato di preferenza, e che può anche modificarsi in seguito all'elaborazione delle informazioni relative ad un determinato contesto (Roberts, 2001). Sicuramente ha una certa stabilità nel tempo, in quanto rappresenta l'inclinazione di una persona ad affrontare in un certo modo situazioni prestantive, ma può modificarsi in relazione ad una specifica situazione.

A livello concettuale, attualmente si distingue chiaramente fra orientamento motivazionale (motivational orientation) e coinvolgimento motivazionale (motivational involvement), termini che inizialmente sono stati usati di frequente quasi come sinonimi: il primo termine (orientamento) viene ora utilizzato con riferimento alla predisposizione individuale; il secondo (coinvolgimento) in relazione al particolare atteggiamento in uno specifico contesto.

La predisposizione individuale nell'orientamento motivazionale è legata in parte allo sviluppo evolutivo, ossia alla capacità di utilizzare un criterio differenziato o indif-

ferenziato (in riferimento alla distinzione fra capacità personali, sforzo e fortuna in un contesto di confronto sociale) per definire la competenza personale; ma è condizionata anche dalle esperienze socializzanti vissute durante la fanciullezza nell'ambito della famiglia, della scuola e di altri contesti educativi, dove adulti significativi, attraverso aspettative, sollecitazioni e riconoscimenti, hanno contribuito a valorizzare e rafforzare una delle due dimensioni.

L'orientamento motivazionale è stato analizzato anche nel contesto specifico dell'educazione fisica (cfr. Bortoli e Robazza, 2004, 2005). In generale, gli studi hanno messo in luce come un orientamento individuale sul compito presenti, rispetto ad un orientamento sull'io, aspetti maggiormente funzionali, e sia legato a maggior divertimento ed a stati emozionali positivi (cfr. Biddle, 2001; Duda, 1996; Papaioannou, 1998a; Spray e Wang, 2001; Walling e Duda, 1995). Infatti, l'orientamento sul compito è in genere correlato con interesse intrinseco verso le attività motorie, con la convinzione che per riuscire in un'attività sia determinante l'impegno, piuttosto che le capacità individuali, che le capacità motorie siano migliorabili e condizionate dall'esercizio, che finalità importanti dell'educazione fisica siano imparare a lavorare con impegno, a padroneggiare abilità motorie, a collaborare con i compagni; inoltre, viene attribuita maggiore importanza agli incoraggiamenti dell'insegnante e vengono riconosciute ragioni intrinseche per essere alunni disciplinati durante la lezione (ad es., "per seguire la lezione", "per imparare nuove abilità").

Comunque, la ricerca ha riscontrato che non necessariamente un alto orientamento sull'io è dannoso; quanto piuttosto che un alto

orientamento sull'io associato alla percezione di scarsa competenza e ad un basso orientamento sul compito può determinare difficoltà motivazionali (Biddle, 2001). L'educazione fisica, come disciplina curriculare obbligatoria, coinvolge tutti gli alunni, con un'ampia diversificazione di abilità individuali. È dunque opportuno che gli insegnanti incoraggino in ogni caso un orientamento individuale sul compito, per favorire impegno, divertimento e motivazione in tutti gli alunni, indipendentemente dal livello di abilità personali.

IL CLIMA MOTIVAZIONALE

Come si è detto, l'orientamento motivazionale è il risultato sia di caratteristiche individuali, sia di fattori situazionali. Poiché le caratteristiche individuali sono spesso difficili da modificare direttamente, Treasure e Roberts (1995) ritengono che l'insegnante possa giocare un ruolo attivo nel coinvolgimento motivazionale, favorendo la percezione negli allievi di un certo clima educativo.

Un contributo fondamentale su questi aspetti sociali della teoria è derivato dai lavori di Ames (1992; Ames e Ames, 1981), che ha analizzato in modo approfondito le caratteristiche del clima motivazionale creato dagli adulti significativi in contesti dove dimostrare competenza risulta importante. Inizialmente la ricerca ha considerato l'ambiente scolastico in generale, ma si è presto estesa all'ambito delle attività motorie e dello sport: infatti, in queste attività, che sono in genere ritenute significative dai ragazzi, le prestazioni avvengono di fronte ai compagni, il valore personale è spesso collegato anche al confronto con gli altri, in diverse occasioni gli allievi vengono raggruppati sulla base

del loro livello di abilità. Competenza personale e successo possono quindi essere valutati sia in termini di miglioramenti e progressi individuali, sia in relazione al confronto interpersonale e a standard normativi.

Ames (1992) introduce il concetto di "clima motivazionale percepito" per indicare la visione composita che un soggetto coglie della struttura di un certo ambiente prestativo, ed individua due tipologie di struttura, definite rispettivamente "clima orientato sulla competenza" (mastery/task, con caratteristiche corrispondenti a quelle dell'orientamento individuale sul compito) e "clima orientato sulla prestazione" (performance/ego, con caratteristiche corrispondenti a quelle dell'orientamento individuale sull'io).

Nel contesto di una classe, il clima motivazionale è determinato dagli atteggiamenti e dai comportamenti dell'insegnante, in relazione alle aspettative che vengono espresse, alle sollecitazioni, ai riconoscimenti, alle caratteristiche ed alle modalità di valutazione. Un clima orientato sulla competenza è prevalente quando l'insegnante mette l'accento sui miglioramenti personali e sull'apprendimento di abilità, considerando gli errori come parte del processo di apprendimento, valorizzando l'impegno, riconoscendo e valutando i progressi individuali; gli alunni vengono dunque sollecitati a porre l'attenzione sullo sviluppo delle capacità personali e sull'apprendimento od il perfezionamento di abilità. Un clima orientato sulla prestazione, invece, si realizza quando l'insegnante dà maggiore importanza al confronto ed alla competizione, e valorizza soprattutto i più abili; gli alunni sono così spronati a dimostrare di essere migliori dei compagni, ad avere successo con meno sforzo, ma anche, per i

ragazzi meno abili, a cercare di nascondere o mascherare le proprie difficoltà. Infatti, se per chi possiede abilità una situazione prestativa competitiva può essere anche gratificante, o comunque vissuta non come minacciosa, per i ragazzi con minori abilità questo può fare emergere comportamenti disfunzionali, come impegno limitato e rinuncia di fronte a compiti che rappresentano una sfida incerta.

Considerando l'influenza sia delle caratteristiche individuali, sia dei fattori situazionali, sorge spontanea una domanda: che cosa viene prima? È l'orientamento individuale che fa percepire un certo clima motivazionale, oppure è la percezione del clima che modula gli effetti dell'orientamento individuale e di conseguenza influenza il coinvolgimento sul compito o sull'io?

La teoria considera l'orientamento motivazionale e la percezione del clima come due dimensioni indipendenti della motivazione che interagiscono nell'influenzare il comportamento: solo un approccio interazionista, che cerchi di integrare le due variabili, può fornire una più completa comprensione dei comportamenti che spingono una persona ad agire per il successo. In tale approccio, l'orientamento è una variabile individuale che determina la probabilità di adottare un certo criterio per stabilire obiettivi di azione e manifestare un particolare pattern comportamentale, mentre i fattori situazionali sono visti come potenzialmente in grado di alterare questa possibilità. Roberts (2001) sottolinea, comunque, come la motivazione sia un processo interno alla persona, ed il clima sia concettualmente importante solo perché ha un impatto critico sulle valutazioni personali.

□

GLI STRUMENTI DI MISURA DEL CLIMA MOTIVAZIONALE IN EDUCAZIONE FISICA

Nella letteratura scientifica sono attualmente presenti diversi strumenti di misura del clima motivazionale in educazione fisica (cfr. Duda e Whitehead, 1998; Ntoumanis e Biddle, 1999 per rassegna).

Il primo, e forse quello più utilizzato, è stato sviluppato da Papaioannou (1994), ed è un questionario di 27 item denominato Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ). Partendo da questo, e in parte modificandolo, Goudas e Biddle (1994) hanno elaborato la Physical Education Class Climate Scale (PECCS), di 26 item, la cui validazione non ha dato però risultati completamente soddisfacenti; la scala inglese viene attualmente considerata solo parzialmente affidabile. Una versione francese della scala PECCS, ridotta a 19

item, denominata Échelle de Perception du Climat Motivational (EPCM) ha dato invece risultati più attendibili (Biddle et al., 1995). L'aspetto critico di questi strumenti riguarda il fatto che i diversi autori nella scelta degli item hanno ipotizzato elementi diversi come costituenti del clima; di conseguenza, la validazione ha fatto emergere per tutti la presenza di due fattori principali di ordine superiore (identificabili come Percezione di clima orientato sulla competenza e Percezione di clima orientato sulla prestazione), che però sono costituiti a loro volta da sottoscale diverse (Tabella 1). In altre parole, se sono chiare le due dimensioni generali che possono caratterizzare la percezione del clima motivazionale, non lo sono altrettanto, a livello concettuale, gli aspetti sottostanti che contribuiscono a determinarle. Gli strumenti, dunque, pur essendo validi per discriminare due tipologie diverse di percezione del clima motivazionale, non sono coerenti

nell'identificare in modo simile gli elementi che contribuiscono alla costruzione di un certo clima. Ciò considerato, Biddle (2001) ritiene più opportuno, dal punto di vista statistico, fare riferimento alle due dimensioni principali, anche se ulteriori conoscenze sulle sottodimensioni potrebbero risultare maggiormente utili per individuare aspetti applicativi. Per questo motivo, si è deciso di validare come adattamento italiano una versione ridotta della scala LAPOPECQ, proposta sempre da Papaioannou (1998b). La scala denominata Teacher-Initiated Motivational Climate in Physical Education Questionnaire (TIMCPEQ) è costituita da 12 item e considera le due dimensioni principali Clima orientato sulla competenza (item 1, 3, 5, 7, 9 e 11) e Clima orientato sulla prestazione (2, 4, 6, 8, 10 e 12). La versione italiana del questionario (Bortoli, Robazza, Colella, Morano e Bertollo, 2006), riportata in Tabella 2, è stata validata su un

	<i>Clima orientato sulla competenza</i>	<i>Clima orientato sulla prestazione</i>
LAPOPECQ (Papaioannou, 1994)	Apprendimento iniziato dall'insegnante Apprendimento degli studenti	Orientamento competitivo degli studenti Preoccupazione degli studenti per gli errori Orientamento alla prestazione senza sforzo
PECCS (Goudas e Biddle, 1994)	Percezione di poter scegliere Supporto dell'insegnante Apprendimento iniziato dall'insegnante Apprendimento dell'alunno	Orientamento competitivo Preoccupazione per gli errori
EPCM (Biddle et al. 1995)	Ricerca del progresso da parte degli allievi Promozione dell'apprendimento da parte dell'insegnante	Confronto tra gli alunni Preoccupazione per gli errori Promozione del confronto da parte dell'insegnante

Tabella 1. Sottoscale che identificano le due tipologie principali di clima di classe nei diversi strumenti di indagine presenti in letteratura.

Questionario di percezione del clima motivazionale in educazione fisica

Cognome/Nome Sesso M F Età

Per favore, leggi attentamente le seguenti affermazioni e rispondi ad ognuna in relazione al modo in cui percepisci l'atmosfera tipica delle lezioni di educazione fisica. Le percezioni naturalmente variano da persona a persona; rispondi senza fretta e nel modo più sincero possibile. Segna la risposta che meglio rappresenta ciò che tu senti.

		NO completamente in disaccordo	in disaccordo	né d'accordo né in disaccordo	d'accordo	SI completamente d'accordo
1.	L'insegnante di educazione fisica è molto attento al fatto che le mie abilità migliorino	1	2	3	4	5
2.	L'insegnante di educazione fisica considera solo le prestazioni dei più bravi	1	2	3	4	5
3.	L'insegnante di educazione fisica è molto soddisfatto quando gli allievi migliorano grazie al loro impegno	1	2	3	4	5
4.	Gli allievi vengono incoraggiati a fare meglio dei loro compagni	1	2	3	4	5
5.	L'insegnante di educazione fisica è molto soddisfatto quando le abilità di tutti gli allievi migliorano	1	2	3	4	5
6.	L'insegnante di educazione fisica elogia gli allievi solo quando sono più bravi dei loro compagni	1	2	3	4	5
7.	L'insegnante di educazione fisica è pienamente soddisfatto quando ciascun allievo apprende qualcosa di nuovo	1	2	3	4	5
8.	Solo gli allievi con le migliori prestazioni vengono apprezzati e lodati	1	2	3	4	5
9.	L'insegnante di educazione fisica si assicura che io abbia ben compreso una abilità prima di procedere con la classe all'insegnamento di altre abilità	1	2	3	4	5
10.	L'insegnante di educazione fisica stimola la competizione fra gli allievi	1	2	3	4	5
11.	L'insegnante di educazione fisica ritiene che gli errori degli allievi facciano parte dell'apprendimento	1	2	3	4	5
12.	L'insegnante di educazione fisica loda gli allievi solo quando fanno meglio dei loro compagni	1	2	3	4	5

Tabella 2. Questionario sulla percezione del clima motivazionale in educazione fisica. 

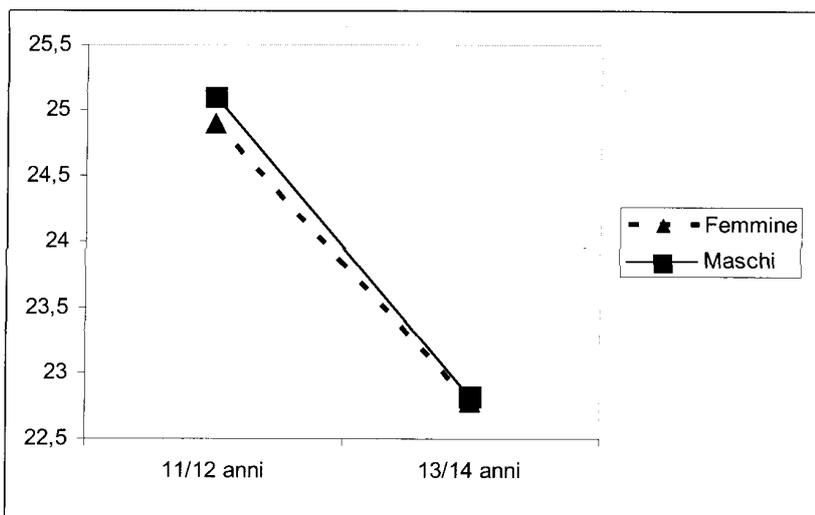


Figura 1. Risultati relativi alla scala di Percezione di clima orientato sulla competenza.

campione di circa 1700 studenti di 11-14 anni. L'analisi dei dati ha confermato la struttura bifattoriale dello strumento. Infatti, l'analisi fattoriale confermativa sui dati di quattro sottogruppi di ragazzi e ragazze di 11/12 e 13/14 anni ha sostenuto in misura accettabile la composizione fattoriale originaria: Jöreskog GFI = .93/.96, Bentler-Bonett NNFI = .88/.93, Bentler CFI = .91/.94, RMSEA = .05/.08. Le due sottoscale hanno anche rivelato una sufficiente consistenza interna (Cronbach alfa): Ego = .67/.71, Task = .67/.83. Nel campione totale, il fattore "Clima orien-

tato sulla competenza" ha reso conto del 33.62% della varianza ed il fattore "Clima orientato sulla prestazione" del 15.37%.

Il coefficiente di correlazione fra le due scale nei quattro campioni considerati risulta negativo e varia da -.15 a -.48. La correlazione negativa conferma quanto riscontrato anche in ambito sportivo da Duda (2001), ossia come le due dimensioni relative al clima non siano ortogonali (e quindi indipendenti, come le due dimensioni dell'orientamento individuale). In effetti, la percezione di un certo clima si fonda anche su atteggiamenti

e comportamenti oggettivi dell'insegnante, ed è improbabile che il docente possa assumere contemporaneamente atteggiamenti percepiti come opposti. Nello stesso tempo, però, Duda ritiene che i bassi valori di correlazione non consentano nemmeno di affermare una netta bipolarità.

Sui dati complessivi è stata anche eseguita l'analisi ANOVA 2 (sesso: maschi; femmine) x 2 (età: 11/12; 13/14). Una prima osservazione riguarda il fatto che

globalmente i ragazzi presentano punteggi maggiori nella scala Clima orientato sulla competenza (M = 23.84) rispetto alla scala Clima orientato sulla prestazione (M = 15.04). Dalla percezione che i ragazzi hanno del clima motivazionale in educazione fisica si può dunque ipotizzare che la maggior parte degli insegnanti operi secondo strategie motivazionali positive e costruttive.

Nella scala Clima orientato sulla competenza sono emerse differenze significative per età ($p < .001$): i ragazzi di 11/12 anni presentano valori più alti (M = 25.00) rispetto a quelli di 13/14 anni (M = 22.80) (Figura 1).

Nella scala Clima orientato sulla prestazione sono emerse differenze significative sia per età ($p < .001$) che per sesso ($p < .05$): i ragazzi di 11/12 anni presentano valori inferiori (M = 14.29) rispetto a quelli di 13/14 anni (M = 15.70), così come le ragazze (M = 14.77) rispetto ai ragazzi (M = 15.30) (Figura 2).

Si può dunque notare che con la crescita emerge una diminuzione della percezione del Clima orientato sulla competenza ed un aumento

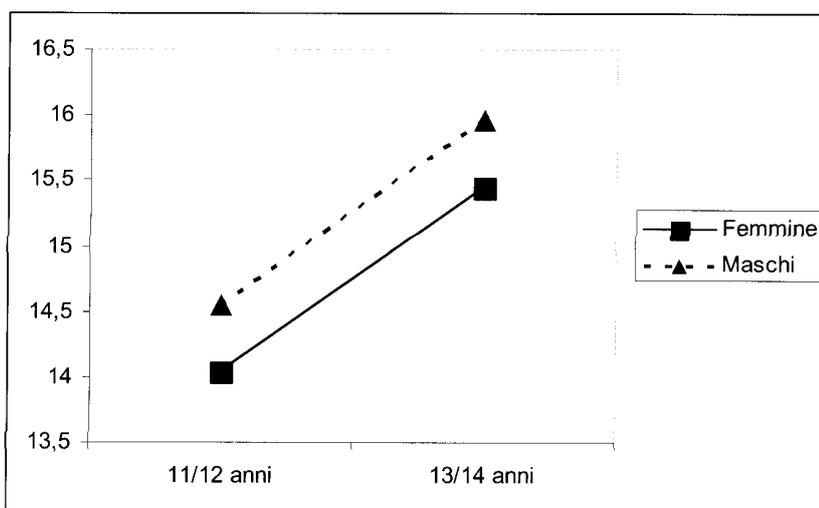


Figura 2. Risultati relativi alla scala di Percezione di clima orientato sulla prestazione.

della percezione del Clima orientato sulla prestazione. Sarebbe interessante verificare se tali cambiamenti siano legati allo sviluppo socio-affettivo dei ragazzi, con una progressiva maggiore assunzione di modelli competitivi (molto enfatizzati culturalmente), o se invece sia rilevante anche l'evoluzione dei contenuti e delle strategie didattiche degli insegnanti. Infatti, con gli alunni di prima media di solito si tende ancora a fare un lavoro sullo sviluppo generale delle capacità coordinative e delle abilità motorie di base (varie forme di lanci e di salti, corsa, rotolamenti, arrampicate, giochi pre-sportivi, attività con attrezzi, ecc.); nel passaggio alle classi successive, invece, si tende spesso a privilegiare modelli di tipo sportivo, e l'accento si sposta così sulla competizione codificata e sulla prestazione.

CLIMA MOTIVAZIONALE ORIENTATO SULLA COMPETENZA

Gli strumenti di indagine hanno consentito di analizzare diversi aspetti relativi alle conseguenze della percezione che gli alunni hanno di un certo clima motivazionale in educazione fisica, mettendo in luce le ricadute positive derivanti dalla percezione di un clima orientato sulla competenza; già il primo studio che utilizzava il LAPOPECQ (Papaioannou, 1994) aveva riscontrato maggiore motivazione intrinseca verso le attività, maggior interesse e convinzione dell'utilità delle attività svolte.

Una ricerca su circa 1400 studenti greci dai 13 ai 16 anni (Papaioannou, 1995b) ha evidenziato una correlazione negativa tra percezione di un clima motivazionale orientato sulla competenza e percezione di un trattamento

preferenziale dell'insegnante verso gli alunni più abili; in questa situazione, cioè, l'interesse dell'insegnante risultava equamente distribuito, e non condizionato dal livello di abilità. La correlazione risultava invece positiva quando vi era la percezione di un clima motivazionale orientato sulla prestazione, con la sensazione dunque di maggiore simpatia dell'insegnante verso gli alunni con più abilità. In questo studio viene sottolineato come l'educazione fisica rappresenti per i ragazzi meno abili un'importante opportunità, se non l'unica, di familiarizzare con l'attività motoria e di ricavarne comunque gratificazione; questo può avvenire solo se l'insegnante è attento allo sviluppo delle capacità ed abilità di ciascuno, senza enfasi eccessiva sul confronto fra compagni e senza atteggiamenti preferenziali verso gli alunni più abili.

Papaioannou (1998b), in una ricerca successiva, ha voluto verificare se la percezione di un certo clima motivazionale fosse in relazione con la percezione di atteggiamenti diversi dell'insegnante verso maschi e femmine. Agli alunni, assieme al LAPOPECQ, venne sottoposto un questionario che elencava una serie di comportamenti dell'insegnante (quali, ad esempio, "L'insegnante critica fortemente i maschi", "L'insegnante lascia che i maschi facciano ciò che vogliono", "Le lezioni sono fatte per i maschi") con la consegna di indicare quanto spesso avvenissero quelle situazioni durante le ore di educazione fisica; il questionario era quindi riproposto con riferimento alle femmine. Come l'autore ipotizzava, la percezione di un clima motivazionale orientato sulla competenza si correlava negativamente con la percezione che l'insegnante avesse atteggiamenti diversi verso

maschi e femmine, e positivamente con la percezione che l'insegnante desse la stessa importanza all'apprendimento di maschi e femmine, e che incoraggiasse e valorizzasse entrambi in ugual misura.

La percezione di un clima motivazionale orientato sulla competenza è risultata anche in relazione con la motivazione intrinseca ad essere disciplinati durante le lezioni di educazione fisica (Papaioannou, 1998a). Infatti, se gli alunni percepiscono l'importanza dell'apprendimento, è ragionevole pensare che essi ritengano importante un comportamento corretto. L'apprendimento avviene più facilmente in un contesto ben organizzato ed in un'atmosfera serena; gli studenti non possono concentrarsi ed apprendere quando si comportano in modo indisciplinato.

Treasure (1997) ha verificato che anche con alunni giovani (10, 11 anni) chi percepiva un clima fortemente orientato sulla competenza manifestava un atteggiamento positivo verso la lezione, un'alta percezione di abilità personale, la convinzione che sia impegno che capacità personali fossero determinanti per il successo e un forte senso di soddisfazione. Viceversa, chi percepiva un clima orientato sulla prestazione considerava solo le capacità personali come causa di successo, manifestava un atteggiamento negativo verso la lezione e sensazioni di noia.

Una tematica diversa è stata affrontata da Ommundsen, Roberts, Lemyre e Treasure (2003), che hanno analizzato, in un gruppo di giovani calciatori, le relazioni fra clima motivazionale percepito, convinzioni e comportamenti morali, sportività (intesa come rispetto delle regole, degli arbitri, di convenzioni sociali nello

□

sport, quale il congratularsi con gli avversari quando vincono). Lo studio è riferito al contesto sportivo, ma sembra utile riportarlo qui per le rilevanti implicazioni educative che fa emergere. La ricerca è stata condotta con ragazzi di 12-14 anni, ed uno degli strumenti utilizzati era un questionario che conteneva la descrizione di situazioni di gioco che determinavano un dilemma morale (ad esempio, lasciare che un avversario segni o fare un fallo per fermarlo, con la probabilità di fargli male?). I risultati hanno messo in evidenza come i ragazzi che percepivano nella propria squadra un clima maggiormente orientato sulla competenza presentassero un livello più maturo di pensiero morale e minore disponibilità verso comportamenti scorretti che avrebbero potuto danneggiare, anche fisicamente, gli avversari. Al contrario, i giocatori che percepivano un clima orientato sulla prestazione si mostravano più disponibili ad azioni scorrette. Del resto, quando il fine è la ricerca della vittoria a tutti i costi, l'avversario è visto come un ostacolo ai propri obiettivi, e come conseguenza di una moralità egocentrica è facile che vengano suscitati sentimenti di ostilità ed aggressività. Invece, quando il clima è orientato sulla competenza l'attenzione è posta sull'impegno e sui miglioramenti personali, e diviene allora più facile considerare gli avversari come co-attori di una stessa esperienza, come componente determinante che aiuta a mettere alla prova i propri limiti e a dare il massimo. Questo significa competere non "contro", ma "con" gli avversari, con un maggior livello di empatia e di attenzione agli altri. Ovviamente, in questo caso, sono valorizzati anche atteggiamenti e comportamenti di maggiore sportività.

Miller, Roberts e Duda (2003) hanno riscontrato, sempre in giovani calciatori, oltre che valutazioni morali meno adeguate e mancanza di rispetto per regole e arbitri come conseguenza di un clima orientato sulla prestazione, anche una meno adeguata atmosfera morale di squadra, con conflitti e comportamenti aggressivi anche fra compagni. I risultati di questi studi mettono in evidenza il ruolo fondamentale dell'adulto, allenatore o insegnante, anche in riferimento ad aspetti etici.

In sintesi, la maggior parte degli studi sulla percezione del clima motivazionale in educazione fisica (cfr. Biddle, 2001, per una rassegna) ha messo in luce una forte correlazione positiva tra percezione di un clima orientato sulla competenza ed aspetti motivazionali positivi (quali soddisfazione, atteggiamento positivo verso la lezione, motivazione intrinseca, importanza attribuita alle attività effettuate, desiderio di impegnarsi e partecipare); tali aspetti erano invece correlati negativamente con la percezione di un clima orientato sulla prestazione.

La ricerca ha dunque evidenziato come per ottimizzare la motivazione sia preferibile promuovere un clima orientato sulla competenza, favorendo il coinvolgimento degli alunni in tale direzione.

PERCEZIONE DEL CLIMA MOTIVAZIONALE E COINVOLGIMENTO

Gli studi più recenti hanno cercato di analizzare la relazione tra orientamento individuale e percezione del clima motivazionale in riferimento ad altri aspetti dell'esperienza. Come è stato detto, nell'attuale approccio interazionista si considera che queste due variabili interagiscano nell'influenzare

motivazione e conseguenti pattern comportamentali. Le caratteristiche delle esperienze individuali ed il modo in cui tali esperienze vengono interpretate influenzano il grado in cui una persona percepisce come determinante un clima orientato sulla competenza o sulla prestazione e, di conseguenza, l'interpretazione soggettiva dei criteri che definiscono il successo in quel contesto ed i comportamenti che ne derivano.

L'interazione fra le due dimensioni nell'influenzare altre variabili è stata analizzata in alcune ricerche utilizzando appropriate e complesse tecniche statistiche (quali l'analisi gerarchica di regressione o i modelli di equazioni strutturali). Standage, Duda e Ntoumanis (2003) hanno confermato l'interazione fra competenza percepita, orientamento sul compito e percezione di un clima orientato sulla competenza in diversi aspetti della motivazione intrinseca. Theodosiou e Papaioannou (2006) hanno riscontrato che orientamento sul compito e percezione di un clima orientato sulla competenza interagiscono per influenzare i processi metacognitivi in educazione fisica e, più precisamente, tutti e nove gli aspetti cognitivi considerati nel loro studio: conoscenza dichiarativa (riferita alla conoscenza di sé e delle strategie personali), conoscenza procedurale (riferita alla conoscenza sull'uso delle proprie strategie), conoscenza delle condizioni (come conoscenza su quando e perché usare le strategie), trattamento delle informazioni, capacità di programmazione, auto-monitoraggio, valutazione, strategie di imagery.

Cury et al. (1996) in uno studio su 700 ragazze francesi riscontrarono che la percezione del clima motivazionale era più importante dell'orientamento individuale nel-



forte verso le attività di gioco, ma può diminuire od essere assente nei confronti di altre attività che l'insegnante ritiene comunque importanti ed inserisce nella propria programmazione. Nella scuola secondaria, inoltre, problemi di motivazione sono presenti con una certa frequenza: i ragazzi che amano l'attività motoria hanno di solito già fatto delle scelte di

l'influenzare l'interesse verso l'educazione fisica. Inoltre, la percezione di un clima orientato sulla competenza si correlava positivamente con l'interesse, mentre era negativa la correlazione di quest'ultimo con la percezione di un clima orientato sulla prestazione. Ai fini dell'interesse, risultava importante anche la percezione individuale di competenza. Questi risultati avvalorano gli effetti positivi di un clima orientato sulla competenza ed evidenziano la possibilità di incidere sul coinvolgimento individuale.

L'insieme degli studi realizzati nell'ambito delle attività motorie e dello sport per analizzare le interazioni fra orientamento individuale e percezione del clima motivazionale possono essere così sintetizzati (Duda, 2001):

- nei giovani (bambini e adolescenti), poiché l'orientamento motivazionale non è ancora completamente sviluppato o consolidato, il clima è più influente delle caratteristiche individuali;
- in un contesto in cui i fattori situazionali sono fortemente caratterizzati in una delle due dimensioni, l'orientamento motivazionale ha un peso minore, poiché la

percezione dell'ambiente diventa determinante rispetto alle caratteristiche individuali nel predire risposte affettive e cognitive. Viceversa, in un contesto in cui i fattori situazionali sono deboli, l'orientamento individuale è predominante rispetto ai criteri situazionali;

- più forte è l'orientamento individuale, meno significativo diventa il ruolo del contesto; più debole la disposizione personale, più facile la possibilità che essa venga alterata dal contesto;
- il clima situazionale ha maggiore influenza rispetto all'orientamento individuale nel caso di attività fisiche obbligatorie, come l'educazione fisica scolastica (Cury et al., 1996).

Quest'ultimo aspetto risulta particolarmente importante. L'educazione fisica, infatti, pur con modalità e tempi differenti nelle diverse nazioni, è una disciplina obbligatoria nel curriculum scolastico, e se è vero che generalmente gli alunni manifestano interesse intrinseco per le attività, soprattutto i più giovani, è anche vero che ci possono essere situazioni e contesti in cui questo non sempre avviene. Ad esempio, l'interesse usualmente è

tipo sportivo, in cui sono impegnati in tempi extra-curricolari a volte in modo intensivo; coloro che non amano l'attività motoria, e questo risulta significativo soprattutto per le ragazze, non sempre sono interessati alle proposte didattiche. Nei casi in cui la motivazione individuale è scarsa, Biddle (2001) ritiene che un clima motivazionale positivo orientato sulla competenza possa incrementare la motivazione intrinseca, rendendo la classe auto-determinata ed autonoma e superando così i motivi individuali per partecipare o meno alla lezione; sicuramente è più facile incidere sulla motivazione individuale agendo sul clima, e quindi determinando un certo coinvolgimento motivazionale, piuttosto che modificare l'orientamento individuale.

COSTRUIRE UN CLIMA MOTIVAZIONALE ORIENTATO SULLA COMPETENZA: IL MODELLO "TARGET"

Da quanto esposto finora, emerge chiaramente l'importanza di svilup-

□

pare strategie e pratiche didattiche per creare un clima motivazionale orientato sulla competenza. In letteratura, le strategie maggiormente conosciute sono quelle delineate nel cosiddetto modello TARGET di Epstein (cfr. Ames, 1992). Il termine rappresenta l'acronimo dei vocaboli inglesi Task (compito), Authority (presa di decisione), Recognition (riconoscimento), Grouping (organizzazione in gruppi), Evaluation (valutazione), Time (tempo); questi aspetti sono ritenuti fondamentali non specificatamente in ambito motorio, ma nel più generale contesto didattico, con validità per tutte le discipline (tabella 3).

Treasure (2001) analizza questi diversi elementi in modo approfondito, derivandone indicazioni didattiche mirate a favorire un clima orientato sulla competenza:

- **Task.** La scelta degli esercizi e delle attività di apprendimento rappresenta un aspetto centrale della didattica. Caratteristiche importanti sono varietà, diversificazione, sfida, controllo e significatività. Dal tipo di compito derivano le informazioni che gli allievi usano per valutare le proprie abilità, l'impegno che vogliono metterci e la soddisfazione. Quando a tutti gli alunni viene assegnato lo stesso compito, è più probabile che le differenze

nella prestazione vengano percepite come differenza di abilità e di conseguenza venga sollecitato un coinvolgimento sull'io. Quando invece gli alunni lavorano su compiti diversi, o su aspetti diversi di uno stesso compito, ciò crea meno opportunità (o minor necessità) di confronto fra compagni, e la percezione della propria abilità diviene meno dipendente dal confronto sociale;

- **Authority.** Il coinvolgimento degli alunni nelle scelte didattiche determina atteggiamenti motivazionali positivi. Un clima che sollecita l'autonomia è quello in cui l'insegnante coinvolge gli alunni nel processo di apprendimento consentendo loro possibilità di scelta. Tale possibilità, però, dovrebbe essere percepita come scelta fra compiti equivalenti (e non fra un compito facile ed uno difficile), così da non implicare immediatamente elementi di valutazione normativa fra diversi livelli di abilità. Ad esempio, è preferibile consentire la scelta di esercitarsi su aspetti diversi della stessa abilità, piuttosto che su livelli di difficoltà diversi;
- **Recognition.** Apprezzerenti ed incoraggiamenti hanno un ruolo significativo a fini motivazionali. Naturalmente è importante che siano realistici e non sentiti come pura formalità. Quando vengono dati pubblicamente sembrano sollecitare il confronto sociale, mentre se l'apprezzamento viene dato al singolo alunno in privato, i sentimenti di orgoglio e soddisfazione non derivano dal confronto con gli altri ed è più probabile che favoriscano la percezione di un clima motivazionale orientato sulla competenza;

Clima orientato sulla competenza	Clima orientato sulla prestazione
Task Compito	
Attività variate e coinvolgenti, con diversi livelli di difficoltà. Obiettivi individualizzati e a breve termine.	Assenza di varietà e scelta. Lezioni ripetitive. Obiettivi uguali per tutti e decisi dall'insegnante.
Authority Presa di decisioni	
Allievi coinvolti nelle decisioni e nella leadership. Sviluppo di abilità di autogestione ed autoverifica.	Scarsa o nessuna partecipazione degli studenti alle scelte didattiche.
Recognition Riconoscimenti	
Riconosciuti progressi e miglioramenti individuali. Assicurate a tutti uguali opportunità di ricevere riconoscimenti. Accento sul valore della persona.	Basati sul confronto sociale e dati pubblicamente. Valorizzate prevalentemente le prestazioni migliori.
Grouping Organizzazione in gruppi	
Raggruppamenti eterogenei e con criteri flessibili. Fornite opportunità per lavorare in gruppo in modo cooperativo.	Assenza di lavoro a gruppi o raggruppamenti per livelli di abilità.
Evaluation Valutazione	
Criteri individualizzati per valutare miglioramenti ed impegno. Sollecitata l'autovalutazione. Fornite valutazioni significative e in privato.	Criteri di valutazione basati sull'essere migliori degli altri e sul primeggiare.
Time Tempo	
Forniti a tutti opportunità e tempo per migliorare. Sollecitata organizzazione autonoma nelle attività.	Organizzazione standard del tempo, senza considerare i ritmi di apprendimento individuali.

Tabella 3. Clima orientato sulla competenza e clima orientato sulla prestazione: il modello TARGET di Epstein (Ames, 1992 modificato).

- *Grouping*. Il modo in cui vengono costituiti i gruppi e la facilità con cui un alunno può passare da un gruppo ad un altro sono elementi significativi per le conseguenze motivazionali, soprattutto in educazione fisica, dove gli insegnanti si trovano di fronte ad alunni con livelli di abilità molto diversificati fra loro (rispetto, ad esempio, ad un gruppo di una società sportiva). Utilizzare il lavoro di gruppo, formando gruppi eterogenei a composizione variata, e sollecitare la collaborazione riduce opportunità e necessità per gli alunni di confrontarsi con gli altri, e favorisce un clima motivazionale orientato sulla competenza;
- *Evaluation*. La valutazione è un aspetto importante della didattica, in quanto fornisce informazioni dalle quali gli alunni ricavano anche giudizi sul proprio valore personale. La valutazione può avere un valore negativo per gli alunni quando si fonda su criteri normativi e di confronto sociale; non è comunque la presenza di confronto sociale di per sé ad essere negativa, quanto l'eccessiva enfasi su di essa. Comunque, con una valutazione che usi criteri autoriferiti, basata cioè sui miglioramenti personali, sui progressi verso il raggiungimento di obiettivi individualizzati, sulla partecipazione e sull'impegno è più probabile che gli alunni vengano sollecitati ad un orientamento sul compito;
- *Time*. Alcuni alunni necessitano di maggior tempo per apprendere abilità, e l'aspetto del tempo è strettamente collegato agli altri elementi dell'organizzazione didattica: al compito (a seconda che l'obiettivo venga richiesto in un tempo precisato o individuale), alla presa di decisione (in relazione alla possibilità di scelta autonoma su quanto tempo

dedicare per apprendere un esercizio), all'organizzazione dei gruppi (ai quali dovrebbe essere fornita la stessa quantità di tempo di insegnamento), alla valutazione (nel caso vengano dati vincoli temporali per l'apprendimento). A tutti gli alunni dovrebbero essere forniti opportunità e tempo per migliorare, sollecitando anche un'organizzazione autonoma nelle attività.

Il modello TARGET, applicato all'educazione fisica, è stato utilizzato come strumento per agire sul clima motivazionale e verificare la possibilità di influenzare l'orientamento individuale, in particolare determinando coinvolgimento sul compito.

Todorovich e Curtner-Smith (2002) hanno realizzato dieci lezioni con tre classi di alunni di 11 anni, utilizzando il modello TARGET per costruire tre diversi climi di lavoro nell'insegnamento di alcuni elementi dell'hockey su prato: nel primo gruppo l'insegnamento avveniva ricercando un coinvolgimento motivazionale sul compito, nel secondo ricercando il coinvolgimento sull'io; il terzo gruppo fungeva da controllo con stimoli didattici il più possibile neutri, o suddivisi equamente fra le due tipologie precedenti. Per avere la certezza sull'attuazione di queste tre diverse modalità didattiche le lezioni vennero registrate e successivamente analizzate in modo dettagliato, confermando totalmente la diversa impostazione didattica dei tre gruppi. All'inizio e al termine del lavoro ai ragazzi venne somministrato un questionario sull'orientamento motivazionale. I risultati mostrarono come i ragazzi che avevano lavorato in un clima orientato sulla competenza avessero registrato incrementi significativi nella scala orientamento sul compito, quelli che avevano lavorato in un clima orientato

sull'io avessero incrementato in maniera significativa il punteggio della scala orientamento sull'io e diminuito, sempre in maniera significativa, quello della scala di orientamento sul compito; i ragazzi del gruppo di controllo, invece, non avevano avuto variazioni significative fra prima e dopo la situazione sperimentale. Viene dunque confermato che il controllo del clima didattico in educazione fisica ha un impatto significativo sull'orientamento individuale.

Una sperimentazione molto più lunga, durata l'intero anno scolastico, è stata effettuata da Digelidis, Papaioannou, Lapidis e Christodoulidis (2003) con circa 260 alunni della fascia 11-14 anni. Anche in questo caso sono stati applicati i principi del modello TARGET assieme ad altre strategie didattiche: obiettivi individualizzati, prevalenza di lavoro a stazioni o comunque in gruppi, insegnamento fra compagni, scarse attività competitive, riconoscimenti centrati sui miglioramenti personali, sull'impegno e sulla cooperazione, uso di strategie cognitive (self-talk e imagery), attenzione posta sulla quantità e qualità delle interazioni fra compagni. Anche in questo caso il confronto con un consistente gruppo di controllo che seguiva le normali lezioni di educazione fisica (circa 500 ragazzi) ha evidenziato nel gruppo sperimentale l'incremento dei punteggi di orientamento sul compito e la riduzione di quelli di orientamento sull'io.

Papaioannou e Kouli (1999) hanno riscontrato che anche la sola scelta di un certo tipo di compito ha un impatto significativo sul coinvolgimento motivazionale, persino in un intervento breve. Un gruppo di insegnanti esperti selezionò quattro attività relative ad abilità della pallavolo che favori-

□

vano coinvolgimento sul compito (due serie di palleggi a coppie, la prima volta con l'obiettivo di fare 20 palleggi, la seconda di curare la tecnica; lo stesso utilizzando il bagher) e tre esercitazioni che favorivano coinvolgimento sull'io (uno contro uno in palleggio; gara di battute; battute con due compagni in ricezione cercando di fare più punti dei compagni). Con 10 classi (più di 200 alunni) venne prima realizzata la lezione con le attività che favorivano il coinvolgimento sul compito e successivamente, a distanza di due settimane, quella con le attività che favorivano il coinvolgimento sull'io; al termine delle lezioni gli studenti compilavano dei questionari relativi agli aspetti indagati. Dopo la prima lezione (coinvolgimento sul compito) gli allievi presentarono un più alto livello di fiducia nelle proprie capacità, un livello minore di ansia somatica, maggior coinvolgimento sul compito e percezione di un clima maggiormente orientato sulla competenza.

Infine, Simons, Dewitte e Lens (2003) hanno dimostrato che anche la tipologia di istruzioni fornite influenza il coinvolgimento ed altri aspetti motivazionali, come interesse, divertimento ed impegno. In particolare hanno analizzato l'importanza di evidenziare le conseguenze future di un'azione che possono assumere rilevanza per la persona. Gli autori individuano due dimensioni relative ad un compito (relazione di un compito attuale con uno futuro; regolazione interna od esterna del comportamento) da cui fanno derivare tre diversi tipi di istruzioni: 1) istruzioni che evidenziano la possibilità di ottenere in futuro un vantaggio estrinseco non collegato direttamente al compito ("Vi eserciterete su questa abilità solo oggi, ma è necessario che lo facciate perché alla fine del quadrimestre verrete

valutati anche su questo"); 2) istruzioni che sottolineano la possibilità di ottenere in futuro un vantaggio intrinseco collegato direttamente al compito ("Vi eserciterete su questa abilità sia oggi che in seguito, così diventerete abili e questo vi potrà servire in futuro per divertirvi e stare bene"); 3) istruzioni che sottolineano la possibilità di ottenere in futuro un vantaggio estrinseco non collegato direttamente al compito ("Vi eserciterete su questa abilità solo oggi, ma questo potrà forse esservi utile in futuro"). Nella ricerca realizzata, il secondo tipo di istruzioni, che enfatizzava la rilevanza personale anche per la vita futura, ha determinato maggior orientamento sul compito e minore sull'io, maggior motivazione intrinseca e divertimento.

CONCLUSIONI

Senza dubbio la teoria dell'orientamento motivazionale, e successivamente lo studio della percezione del clima motivazionale, stanno dando un contributo rilevante alla comprensione dei processi motivazionali in educazione fisica, ma, soprattutto, fanno emergere aspetti didattico-applicativi che possono essere assai utili per gli insegnanti.

Finalità fondamentale dell'educazione fisica sta divenendo sempre più quella di rendere i ragazzi consapevoli dell'importanza che le attività motorie rivestono per la salute ed il benessere, e di aiutarli a costruire corrette abitudini all'esercizio fisico da mantenere nell'intero arco della vita.

La ricerca ha dimostrato con chiarezza che se si vogliono offrire a tutti esperienze gratificanti, con conseguenze positive sulla motivazione a lungo termine verso le attività motorie, allora è necessario

ricercare il più possibile il coinvolgimento degli alunni sul compito.

L'insegnante può consapevolmente utilizzare strategie e metodiche didattiche che favoriscano la percezione di un clima orientato sulla competenza ed in questo modo influenzare l'orientamento motivazionale degli allievi. Sentirsi competenti quando si apprendono nuove abilità, quando si incrementano le proprie capacità, o semplicemente quando si riesce ad eseguire un gesto od un'azione in modo soddisfacente, consente agli alunni di oggi, adulti di domani, di vivere le attività motorie con soddisfazione e piacere, integrandole in modo costante nella propria vita.

BIBLIOGRAFIA

- Ames, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate, and motivational processes*. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., & Ames, R. (1981). *Competitive versus individualistic goal structures: the salience of past performance information for causal attributions and affect*. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.
- Chen, A. (2001). *A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: an integrated perspective*. *Quest*, 53, 35-58.
- Biddle, S. J. H. (2001). *Enhancing motivation in physical education*. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S. J. H., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., & Durand, M. (1995). *Development of scales to measure perceived physical education classes climate: a cross-national project*. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Bortoli, L., e Robazza, C. (2004). *Motivazioni in educazione fisica: orientamento sul compito e orientamento sull'io*. *Educazione Fisica e Sport nella Scuola*, 191/192, 14-22.

- Bortoli, L., & Robazza, C. (2005). *Italian version of the Task and Ego Orientation in physical education Questionnaire*. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 901-910.
- Bortoli, L., Robazza, C., Colella, D., Morano, M. & Bertollo, M. (2006). *Italian version of the Teacher-Initiated Motivational Climate in Physical Education Questionnaire*. Manoscritto inviato per pubblicazione.
- Cury, F., Biddle, S. H., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). *Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in physical education: a structural equation modelling analysis*. *Educational Psychology*, 16, 305-314.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). *A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise*. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J. L. (1996). *Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement*. In R. N. Singer & D. L. Gill (Eds.), *The Academy Papers*, No 29, *Quality of life: through movement, Health, and Fitness*. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). *Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings*. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics..
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). *Measurement of goal perspectives in the physical domain*. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Goudas, M. & Biddle, S. J. H. (1994). *Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes*. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Miller B. W., Roberts, G. C., & Duda, J. (2003). *The impact of motivational climate on peer and coach determined moral atmosphere and moral functioning*. Manoscritto presentato al XI European Congress of Sport Psychology, Copenhagen, 22-27 July.
- Nicholls, J. G. (1984). *Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1992). *The general and the specific in the development and expression of achievement motivation*. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999). *A review of motivational climate in physical activity*. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., & Treasure, D. (2003). *Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team norm perceptions*. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 397-413.
- Papaioannou, A. (1994). *Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995a). *Motivation and goal perspectives in children's physical education*. In S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1995b). *Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1998a). *Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A. (1998b). *Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). *Motivational climate of the physical education class*. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 51-68). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). *The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Roberts, G. C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational processes*. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). *Don't do it for me. Do it for yourself! Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 145-160.
- Spray, C. M., & Wang, C. K. J. (2001). *Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education*. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). *Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence*. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.
- Theodosiou, A., & Papaioannou, A. (2006) *Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings*. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379.
- Todorovich, J. R., & Curtner-Smith, M. D. (2002). *Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations*. *European Physical Education Review*, 8, 119-138.
- Treasure, D. C. (1997). *Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D. C. (2001). *Enhancing young people's motivation in youth sport: an achievement goal approach*. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). *Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation*. *Quest*, 47, 475-489.
- Walling, M. D., & Duda, J. L. (1995). *Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.

