

Sostenere la motivazione nello sport giovanile: il modello TARGET

Laura Bortoli, Maurizio Bertollo, Claudio Robazza

Facoltà di Scienze dell'Educazione Motoria, Università di Chieti

Riassunto

Nello sport giovanile, lo studio dei processi motivazionali assume notevole rilevanza in relazione ad una attività sportiva protratta nel tempo. All'interno della cornice teorica socio-cognitiva dell'orientamento motivazionale (*Achievement Goal Theory*), orientamento individuale e percezione del clima motivazionale sono due dimensioni indipendenti della motivazione che interagiscono nell'influenzare l'esperienza sportiva. Poiché i comportamenti dell'allenatore hanno un ruolo significativo nel determinare un certo clima, dal punto di vista applicativo vanno considerate le caratteristiche strutturali dell'ambiente didattico che influenzano i processi motivazionali. Dal modello TARGET emergono specifiche indicazioni per favorire un clima orientato sulla competenza.

Parole chiave

Achievement Goal Theory; orientamento motivazionale; clima motivazionale; modello TARGET.

Abstract

In youth sport, understanding motivational processes constitutes a very meaningful topic for those who are interested in the promotion of long term sport participation. In the social-cognitive *Achievement Goal Theory*, individual orientation and perceived motivational climate are viewed as two independent and interacting dimensions that influence the individual's sport experience. Given that coach's behaviors are critical in building a teaching climate, structural context characteristics influencing motivational processes must be considered. The TARGET model provides coaches with useful indications to foster a mastery climate.

Key words

Achievement Goal Theory; motivational orientation; motivational climate; TARGET model.

Il numero di ragazzi e ragazze che praticano attività sportive extrascolastiche è oggi molto elevato, e questo rende l'associazionismo sportivo, assieme all'educazione fisica scolastica, un ambito di intervento importante per creare corrette abitudini di vita rispetto ad una pratica motoria e sportiva duratura nel tempo. La comprensione degli aspetti motivazionali nello sport giovanile rappresenta dunque un tema di ricerca significativo che si è esteso notevolmente negli ultimi venti anni, in particolare con una prospettiva concettuale socio-cognitiva (Treasure, 2001). Piuttosto che focalizzare l'attenzione sulle variabili che contribuiscono alla prestazione ed al successo sportivo in età giovanile, si è preferito considerare i fattori affettivi e cognitivi che sostengono i comportamenti e che ne conseguono. Si ritiene, infatti, che questi fattori esercitino una notevole influenza sulla persistenza dell'impegno, sulla qualità del coinvolgimento nell'esperienza sportiva, sul desiderio di apprendere e migliorare, in definitiva sulle motivazioni alla pratica sportiva.

L'ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE

Nello studio dei processi motivazionali nello sport giovanile, così come più in generale nella psicologia dello sport, l'approccio maggiormente utilizzato fa riferimento alla teoria dell'orientamento motivazionale (*Achievement Goal Theory*) fondata sul contributo teorico di Nicholls (1984, 1992). Similmente alle altre principali correnti teoriche sulla motivazione, anche questa teoria considera come elemento fondamentale ed energizzante il desiderio

di dimostrare competenza. Due aspetti caratterizzano il concetto di competenza:

- la percezione personale di competenza intesa come riferimento soggettivo piuttosto che a capacità ed abilità reali;
- l'orientamento motivazionale individuale. Quando la propria competenza è fondata sul confronto con gli altri o con riferimenti normativi (vincere, essere il migliore, fare meglio degli altri con meno sforzo) si parla di orientamento sull'io; quando invece la propria competenza è considerata in relazione a se stessi ed alle proprie capacità (fare del proprio meglio, apprendere nuove abilità, migliorare le prestazioni personali) si parla di orientamento sul compito.

Le due dimensioni di orientamento motivazionale sono tra loro indipendenti e, quindi, non si escludono reciprocamente: nelle persone in genere coesistono e sono presenti in diversi gradi di combinazione (Roberts, Treasure e Kavussanu, 1996). La prevalenza di uno o dell'altro determina differenti processi motivazionali: orientamento sul compito ed orientamento sull'io sono, infatti, associati con fattori comportamentali, cognitivi ed emozionali qualitativamente diversi, con un impatto non solo sulla prestazione a breve termine, ma anche sulla partecipazione a lungo termine. La ricerca ha ampiamente evidenziato come un orientamento prevalente sul compito risulti maggiormente funzionale, con ricadute positive su diversi aspetti dell'esperienza sportiva (cfr. Bortoli e Robazza, 2003): maggior coinvolgimento ed investimento emotivo (con emozioni e sentimenti positivi); partecipazione legata soprattutto a

motivazioni intrinseche e ad aspetti sociali e cooperativi; valorizzazione dell'impegno e dello sforzo come decisivi per la riuscita; attribuzione di maggior valore a lealtà, correttezza e sportività. Comunque, non necessariamente un alto orientamento sull'io è dannoso: lo diventa quando ad esso si associano una percezione di scarsa competenza ed un basso orientamento sul compito; in questo caso si possono determinare difficoltà motivazionali (Biddle, 2001).

Un aspetto interessante di questa teoria, soprattutto in riferimento alle ricadute applicative, è il fatto che essa considera l'orientamento motivazionale come risultato sia di caratteristiche individuali, sia di fattori situazionali. 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). A livello concettuale, attualmente si distingue chiaramente fra orientamento motivazionale, utilizzato con riferimento alla predisposizione individuale, e coinvolgimento motivazionale, utilizzato in relazione al particolare atteggiamento in uno specifico contesto. 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.

IL CLIMA MOTIVAZIONALE

Un contributo fondamentale su questi aspetti sociali della teoria è derivato dai lavori di Ames (1992; Ames e Ames, 1981), che ha introdotto il concetto di "clima motivazionale percepito" per indicare la visione composita che un soggetto coglie della struttura di un certo ambiente prestativo. Inizialmente la ricerca ha considerato l'ambiente scolastico in generale, ritenuto prestativo, ma si è presto estesa all'ambito delle attività motorie e dello sport. Il clima motivazionale è determinato dagli atteggiamenti e dai comportamenti degli adulti significativi, in riferimento ad aspettative espresse, sollecitazioni, riconoscimenti, caratteristiche e modalità di valutazione: quando un allenatore interagisce con gli allievi, sia in allenamento che in gara, fa delle scelte rispetto ai propri comportamenti ed alla comunicazione, e sono queste scelte che diventano elementi critici per il clima motivazionale.

Ames (1992) individua dunque 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). In un ambiente sportivo, un clima orientato sulla competenza si realizza quando l'allenatore riconosce l'impegno, sottolinea i progressi, valorizza il contributo di ciascun atleta e la collaborazione con i compagni. Quando il clima è orientato sulla prestazione, invece, l'accento è posto sulla competizione: l'allenatore rimprovera per gli errori e per una prestazione scadente, dedica maggiore attenzione agli atleti migliori e stimola, spesso, la competizione anche all'interno del gruppo.

Nello sport, la ricerca ha evidenziato come la percezione di un clima orientato sul compito si correla a risposte cognitive ed affettive funzionali, come maggior divertimento e soddisfazione, minor tensione e livello di stress, motivazione intrinseca, convinzione dell'impegno come deter-

minante del successo (Liukkonen, Telama e Biddle, 1998; Pensgaard e Roberts, 2000; per una rassegna, cfr. Ntoumanis e Biddle, 1999). Inoltre, in alcuni studi su squadre sportive giovanili si è riscontrato che la percezione di un clima orientato sul compito si associa ad un livello più maturo di pensiero morale, minore disponibilità verso comportamenti scorretti che avrebbero potuto danneggiare anche fisicamente gli avversari, maggior rispetto degli arbitri e delle regole (cfr. Bortoli e Robazza, 2004); viene messo così in evidenza il ruolo fondamentale dell'allenatore anche in riferimento ad aspetti di etica sportiva.

Orientamento motivazionale individuale e percezione del clima sono considerati come due dimensioni indipendenti della motivazione che interagiscono nell'influenzare il comportamento. In un approccio interazionista, 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.

Da quanto esposto finora, emerge chiaramente l'importanza di sviluppare strategie e pratiche didattiche per creare un clima motivazionale orientato sulla competenza. Con questa finalità, in ambito scolastico Epstein (cfr. Ames, 1992) ha individuato alcune caratteristiche strutturali dell'ambiente didattico in grado di influenzare in vario modo i processi motivazionali. Tali caratteristiche sono interdipendenti e quando vengono applicate insieme definiscono il clima motivazionale del contesto. È stato così delineato il cosiddetto modello TARGET (tab. 1): il termine rappresenta l'acronimo dei vocaboli inglesi *Task* (compito), *Authority* (presa di decisione), *Recognition* (riconoscimento), *Grouping* (organizzazione in gruppi), *Evaluation* (valutazione), *Time* (tempo). Dall'analisi dettagliata di questi elementi derivano indicazioni didattiche mirate a favorire un clima orientato sulla competenza (Treasure, 2001), applicabili anche al contesto sportivo.

L'APPLICAZIONE DEL MODELLO TARGET

La scelta degli esercizi e delle attività di apprendimento (*Task*) rappresenta un aspetto centrale dell'insegnamento tecnico a bambini e ragazzi. Caratteristiche importanti delle esercitazioni sono la varietà, la diversificazione delle proposte, un adeguato livello di difficoltà, le possibilità di controllo e la significatività del compito. Per valutare le proprie abilità, gli allievi utilizzano anche le informazioni che derivano dal tipo di compito e questo condiziona l'impegno e la conseguente soddisfazione. Ad esempio, se tutti i ragazzi lavorano sempre contemporaneamente sullo stesso esercizio, è più probabile che le differenze nella prestazione siano evidenziate e percepite come differenze di abilità; di conseguenza, attraverso un continuo confronto con gli altri viene sollecitato un coinvolgimento sull'io. Quando invece i ragazzi, anche a gruppi, 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 e maggiormente centrata su parametri di riferimento personali.

Il coinvolgimento degli allievi nelle scelte didattiche

tab. 1 - Il modello TARGET di Epstein (Ames, 1992 modificato).

	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 decisi dall'insegnante e uguali per tutti.
Authority 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	Riconoscimento di progressi e miglioramenti individuali. Accento sul valore della persona. Assicurate a tutti uguali opportunità di ricevere riconoscimenti.	Riconoscimenti basati sul confronto sociale e dati pubblicamente. Valorizzate in prevalenza le prestazioni migliori.
Grouping Raggruppamenti	Raggruppamenti eterogenei e con criteri flessibili. Fornite opportunità per lavorare in gruppo in modo cooperativo.	Assenza di lavoro a gruppi o formazione di gruppi 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 sul primeggiare e sull'essere migliori degli altri.
Time Tempo	Opportunità e tempo per migliorare disponibili per tutti. Sollecitata organizzazione autonoma nelle attività.	Organizzazione standard del tempo, senza considerare i ritmi individuali di apprendimento.

(*Authority*) determina atteggiamenti motivazionali positivi. In un clima che sollecita l'autonomia l'allenatore coinvolge gli allievi nel processo di apprendimento consentendo loro possibilità di scelta. Naturalmente, ciò non significa lasciare libera scelta degli esercizi, visto che qualcuno potrebbe preferire compiti troppo facili o, viceversa, troppo difficili, con scarse ricadute sull'apprendimento; invece, ad esempio, dopo aver presentato alcuni esercizi si può consentire ai ragazzi di decidere da quale iniziare. Inoltre, la possibilità di scegliere dovrebbe essere percepita come opzione fra compiti equivalenti per difficoltà (e non fra un compito facile ed uno difficile), così da non implicare immediatamente elementi di confronto valutativo fra ragazzi con diversi livelli di abilità; è preferibile la scelta di esercitarsi su aspetti diversi della stessa abilità, piuttosto che su diversi livelli di difficoltà.

L'uso di apprezzamenti ed incoraggiamenti (*Recognition*) è uno degli aspetti più indiscutibili dello sport giovanile. Apprezzamenti ed incoraggiamenti hanno un ruolo significativo a fini motivazionali ed a volte sembrano quasi più importanti dell'attività stessa. Sebbene vengano forniti di solito con buone intenzioni, cioè a fini motivazionali, possono avere, talvolta, un effetto negativo: ad esempio, per essere efficaci devono essere percepiti come realistici e veritieri e non sentiti come pura formalità. Inoltre, se utilizzati sempre pubblicamente tendono a solle-

citare il confronto sociale fra i ragazzi; invece, se l'apprezzamento viene rivolto al giovane 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.

Il lavoro in gruppi è spesso utilizzato nello sport giovanile, anche come modalità per meglio gestire la disciplina: il modo in cui vengono costituiti i gruppi (*Grouping*) e la facilità con cui un allievo può passare da un gruppo ad un altro sono elementi significativi per le conseguenze motivazionali, soprattutto qualora ci si trovi di fronte a ragazzi con livelli di abilità molto diversificati fra loro.

L'abitudine di raggruppare i giovani in base alle loro capacità (situazione frequente poiché ciò sembra didatticamente più funzionale) dal punto di vista motivazionale non è invece produttivo, poiché tende a marcare il confronto sociale, a favorire la percezione di un clima orientato sulla prestazione e, quindi, a promuovere un coinvolgimento sull'io. Formare gruppi eterogenei, variandone nel tempo la composizione, e sollecitare la collaborazione riducono l'opportunità e la necessità per gli allievi di confrontarsi continuamente con gli altri e favoriscono un clima motivazionale orientato sulla competenza.

In qualsiasi contesto di apprendimento, la valutazione (*Evaluation*) rappresenta un aspetto importante della didattica, in quanto fornisce informazioni dalle quali gli allievi

ricavano anche giudizi sul proprio valore personale. Il problema non è semplicemente che i ragazzi siano o meno valutati, ma anche quale significato percepiscano delle informazioni valutative. Un'ampia mole di ricerche ha evidenziato che la valutazione può avere un valore negativo per gli allievi, dal punto di vista motivazionale, qualora si fondi prevalentemente su criteri normativi e di confronto sociale; non è comunque la presenza di confronto sociale di per sé ad essere negativa, quanto utilizzare il confronto in modo sistematico ed il porvi eccessiva enfasi. Una valutazione che usi criteri autoriferiti, basata cioè sui miglioramenti individuali, sui progressi verso il raggiungimento di obiettivi individualizzati, sulla partecipazione e sull'impegno, è più probabile che favorisca la percezione di un clima orientato sulla competenza ed un coinvolgimento dei giovani sul compito.

L'aspetto del tempo (*Time*) è strettamente collegato agli altri elementi dell'organizzazione didattica: al compito, in relazione al fatto che per il raggiungimento dell'obiettivo venga previsto un tempo precisato o scelto individualmente; alla presa di decisione, in relazione alla possibilità di scelta autonoma su quanto tempo dedicare per provare un esercizio ed apprendere un'abilità; all'organizzazione dei gruppi, ai quali dovrebbe essere fornita la stessa quantità di tempo di insegnamento; alla valutazione, qualora essa avvenga dopo un tempo precisato, e dunque con vincoli temporali per l'apprendimento. Alcuni ragazzi necessitano di maggior tempo di apprendimento; tutti gli allievi dovrebbero disporre di opportunità e tempo per migliorare, ed avvalersi della possibilità di organizzare in maniera autonoma le attività.

Molti studi hanno verificato l'efficacia del modello TARGET applicato all'educazione fisica nel promuovere la percezione di un clima orientato sulla competenza e, di conseguenza, un coinvolgimento sul compito (cfr. Bortoli e Robazza, in stampa). Del resto, gli aspetti motivazionali in educazione fisica risultano fondamentali, poiché vi sono coinvolti ragazzi con livelli di abilità, atteggiamenti ed interessi molto diversificati fra loro: finalità fondamentale dell'educazione fisica è proprio quella di promuovere in tutti gli alunni, indipendentemente dal livello di abilità, atteggiamenti positivi verso la pratica di attività motorie e sportive come corretta abitudine all'esercizio fisico da mantenere nell'intero arco della vita.

In ambito sportivo, dove non sempre gli aspetti educativi vengono adeguatamente valorizzati, abbiamo individuato un solo studio in cui il modello TARGET sia stato applicato. Tale ricerca, condotta da Theeboom, De Knop e Weiss (1995), ha coinvolto per tre settimane un gruppo di bambini di 8-12 anni che praticava arti marziali. I risultati hanno messo in luce come un clima motivazionale orientato sulla competenza fosse in grado di determinare maggior divertimento, suscitare motivazione intrinseca ed indurre una migliore percezione di competenza. Senza dubbio, questo campo di studio necessita di maggiore attenzione da parte dei ricercatori. Dal modello TARGET emergono, comunque, importanti indicazioni didattiche che gli allenatori possono proficuamente utilizzare per favorire negli allievi la percezione di un clima orientato sulla competenza e, di conseguenza, un orientamento motivazionale sul compito. Risulta così più facile garantire a tutti i giovani atleti esperienze significative e gratificanti, con conseguenze vantaggiose sulla motivazione a lungo termine verso le attività sportive.

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.
- 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.
- Bortoli, L., e Robazza, C. (2003). Orientamento motivazionale nello sport. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 3, 63-67.
- Bortoli, L., e Robazza, C. (2004). Il clima motivazionale nello sport. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 1, 9-16.
- Bortoli, L., e Robazza, C. (in stampa). Il clima motivazionale in educazione fisica. *Educazione fisica e Sport nella Scuola*.
- Liukkonen, J., Telama, R., & Biddle, S. (1998). Enjoyment in youth sports: a goal perspectives approach. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 55-75.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-46.
- 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.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- 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.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- 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.

dott.ssa Laura Bortoli
via Forcellini, 4
35127 Padova