

MOTIVAZIONE INTRINSECA E *OVERJUSTIFICATION EFFECT*: UNA PROSPETTIVA COMPORTAMENTALE

1. INTRODUZIONE

Le scienze della motivazione hanno guadagnato un crescente interesse accademico, emergendo come un campo di studio che interseca la psicologia cognitiva e l'economia, in particolare la teoria degli incentivi¹. Fuori dall'accademia, lo studio della motivazione presenta anche molti risvolti pratici: come osservato da Kruglanski, Chernikova e Kopetz (2015), le scienze motivazionali influenzano direttamente l'autoregolazione, la dipendenza, la salute mentale, la qualità e la persistenza con cui svolgiamo le attività quotidiane in diversi contesti. Nella vita di tutti i giorni, di fronte a responsabilità e doveri, evochiamo spesso i motivi per cui un'azione deve (o non deve) essere intrapresa. Talvolta, siamo spinti dall'idea di ottenere ricompense, come nel caso del salario, il più classico esempio di motivazione estrinseca; in altre circostanze, è invece la paura di rimproveri o punizioni a stimolarci all'azione. Le nostre attività quotidiane presentano una dimensione motivazionale complessa e spesso conflittuale, in cui diversi stimoli motivazionali si sovrappongono o entrano in conflitto.

Esiste però una categoria di azioni che non necessitano di incentivi esterni per essere perseguite. Si tratta di tutte quelle attività alle quali ci dedichiamo spontaneamente, alimentate da ricompense intrinseche come soddisfazione personale e benessere. Eseguiamo queste attività con così tanto piacere e naturalezza che facciamo addirittura fatica a spiegare il perché ci piacciono così tanto. A questo fenomeno le scienze motivazionali hanno provato a dare una spiegazione. Secondo alcuni autori, le finalità di queste azioni sono concettualmente integrate con la loro esecuzione (Fishbach, Woolley, 2022); secondo altri, esse permet-

¹ Nel 2023 Bong, Reeve e Kim hanno curato una importante monografia dal titolo *Motivation Science: Controversies and Insights* (Oxford University Press). Inoltre, nel 2024 è stata pubblicata l'ottava edizione dell'opera di Reeve, *Understanding Motivation and Emotion*.

tono all'individuo di soddisfare alcuni bisogni psicologici fondamentali (Deci, Ryan, 1985a; 2012). Il punto su cui c'è però ampio consenso è il seguente: queste azioni sono radicate prevalentemente nella *motivazione intrinseca*, ovvero la tendenza spontanea degli individui a impegnarsi in attività percepite come gratificanti, in assenza di incentivi esterni. In questi casi, l'esecuzione delle attività e i benefici che ne risultano sembrano concettualmente e esperienzialmente indissociabili (Fishbach, Woolley, 2022), al punto tale da poter considerare l'azione come *auto-telica*, fine a se stessa.

La motivazione intrinseca non ha però solo a che fare con piacere e benessere: essa è legata alla persistenza e alla qualità delle prestazioni in settori come il lavoro (Cerasoli, Nicklin, Ford, 2014), l'istruzione (Froiland, Oros, 2014; Taylor *et al.*, 2014), lo sport (Hagger, Chatzisarantis, 2007), l'adozione di comportamenti salutari (Ng *et al.*, 2012) e sostenibili (Cecere, Mancinelli, Mazzanti, 2014; Ferrara, Missios, 2012), tra gli altri.

Per comprendere da cosa nasce e come si rafforza la motivazione intrinseca, presentiamo due teorie della motivazione: la *Self-Determination Theory* (SDT) e il *Means-Ends Fusion model* (MEF). Benché caratterizzate da due approcci diversi – uno basato sul contenuto delle attività e l'altro focalizzato sulla loro struttura – riteniamo che siano complementari e che si possano reciprocamente integrare. All'analisi di queste due teorie è connesso il principale obiettivo di questo articolo: esplorare il paradosso della motivazione noto come *overjustification effect* (OJE), che si verifica quando offrire una ricompensa per una prestazione riduce, anziché aumentare, l'interesse di una persona per l'attività. L'OJE suggerisce che gli incentivi esterni possono indebolire la motivazione intrinseca che sostiene il coinvolgimento dell'individuo; questo fenomeno non si risolve all'interno della teoria economica neoclassica e nemmeno della psicologia di stampo comportamentista. Esploriamo dunque in che modo SDT e MEF interpretano l'*overjustification effect* e proponiamo una spiegazione originale di questo fenomeno, basata sulle evidenze empiriche nell'ambito del *behavioral decision making*. Infine, elaboriamo delle ipotesi sperimentali per controllare la nostra ipotesi.

Il lavoro è organizzato come segue: nel secondo paragrafo, dopo aver confrontato SDT e MEF, mostriamo la complementarietà di queste due teorie. Nel terzo paragrafo descriviamo la natura di questo paradosso, presentando i principali studi empirici. Nel quarto e nel quinto paragrafo mostriamo in che modo le principali teorie della motivazione hanno spiegato questo fenomeno. Analizzando il caso scolastico – nel sesto paragrafo – suggeriamo la possibilità di pensare a una coesistenza proficua tra motivazione intrinseca e ricompense. Per farlo, nelle ultime due sezioni, proponiamo una spiegazione originale dell'OJE: questo fenomeno dipende in larga misura dalla natura del contesto in cui avviene l'attività ricompensata e le ricompense stesse. A differenza delle proposte teoriche

della *self-determination theory* e del *means-ends fusion model*, caratterizziamo la motivazione come un processo altamente adattivo e situato. Non solo i contenuti (come vuole la SDT) o la struttura (in accordo col MEF): a stabilire se una attività sarà intrinsecamente motivante è anche il contesto in cui essa avviene e le caratteristiche motivazionali di chi la esegue. Nella nostra interpretazione, la motivazione intrinseca presenta insieme aspetti di stabilità e variabilità. Ciò vuol dire che un'azione motivante in un dato contesto e per certi individui potrebbe non esserlo in un altro contesto o per altre persone, e viceversa. Ugualmente, l'esito delle ricompense e il verificarsi dell'OJE sono da ricondursi anche al contesto in cui vengono applicate e alle persone che le ricevono.

In questo modo, motivare le persone non è una sfida che passa solo per una corretta selezione del *cosa* e del *come* di una attività, ma soprattutto per una attenta analisi del *dove* e del *chi*. Si apre così una duplice possibilità: da un lato gettare le basi per un *account* motivazionale che sfrutti e unifichi le intuizioni provenienti da due correnti diverse; dall'altro comprendere più in profondità le dinamiche motivazionali che caratterizzano contesti diversi, al fine di sostenerle e rafforzarle.

2. DUE TEORIE A CONFRONTO

Cosa rende una attività davvero piacevole: *quello* che facciamo o *il modo* in cui lo facciamo? In letteratura si distinguono due principali approcci teorici alla motivazione intrinseca: uno basato sul contenuto delle attività (il *cosa*), e l'altro incentrato sulla loro struttura (il *come*). A differenza dell'approccio basato sul contenuto, quello basato sulla struttura ha ricevuto scarsa attenzione fino all'ultimo decennio, quando ha iniziato a presentarsi come paradigma "in contrasto [...] con le discussioni popolari sulla motivazione intrinseca che la descrivono come basata sui contenuti" (Kruglanski *et al.*, 2018, p. 168). Inoltre, sul piano applicato, questi due diversi approcci hanno dato vita a diverse strategie pensate per sostenere la motivazione degli individui. Ma se fossero entrambi due descrizioni diverse dello stesso, unico, complesso fenomeno?

Come testimoniano i numerosi volumi sull'argomento (Ryan, 2012; Wentzel, Miele, 2009), molte sono le teorie che tentano di spiegare come funzioni la nostra motivazione. Tra di esse, la *Self-Determination Theory* (SDT) e il *Means-Ends Fusion Model* (MEF) sono due tra le più affermate. La SDT è la teoria più consolidata nello studio della motivazione umana. Nata negli anni '80 in risposta al modello comportamentista (Deci, Ryan, 1985a), al posto di premi e punizioni, la SDT valorizza i bisogni psicologici degli individui, come l'innato bisogno di sentirsi competenti e di autodeterminarsi (Deci, Ryan, 1980; Ryan, Deci, 2020). I risultati di un celebre esperimento condotto da Deci nel 1971 suggerirono che gli incentivi esterni possono paradossalmente indebolire la motivazione: ciò

avviò un cambio di paradigma, promuovendo lo sviluppo di una teoria della motivazione più attenta a ciò che rende l'essere umano "realmente umano" (Ryan, Deci, Vansteenkiste, Soenens, 2021, p. 97)².

La SDT sottolinea che competenza, relazione e autonomia sono fondamentali per la motivazione intrinseca e per il miglioramento delle performance in vari contesti. La competenza si nutre di sfide adeguate al proprio livello; la relazione cresce da rapporti di rispetto e cura reciproci; l'autonomia, infine, richiede la libertà di decidere e agire di propria volontà. Per funzionare, la SDT assume che l'interpretazione di un evento come informativo o controllante dipenda dal giudizio personale, influenzato sia dalla sensibilità individuale sia dalle caratteristiche oggettive dell'evento (Deci, Ryan, 1985b). Secondo la SDT, le azioni possono derivare da un locus di causalità esterno (obbedienza, premi, punizioni) o interno (interesse intrinseco, piacere personale): l'esempio classico è la differenza tra fare esercizio perché prescritto dal medico o perché vissuto come attività piacevole. In questa prospettiva, motivazione estrinseca e intrinseca formano i due estremi di un continuum, dove la regolazione può essere progressivamente interiorizzata, fino a diventare pienamente intrinseca.

Se la SDT pone l'accento sulla natura dell'azione, il *Means-Ends Fusion Model* (Kruglanski *et al.*, 2018; Fishbach, Woolley, 2022) si concentra invece sulla struttura dell'attività: la motivazione intrinseca sorge quando azione e obiettivo "coincidono". La natura di una azione è infatti in larga parte questione di interpretazione soggettiva. Ciò significa che una stessa azione può essere percepita con significati diversi: si pensi ad esempio a come lo stesso atto potrebbe essere descritto sia come "un tale che colpisce un pallone", che come "un calciatore che segna un rigore". Secondo il MEF, dunque, le attività intrinsecamente motivanti sono caratterizzate da una fusione – percepita concettualmente dal singolo individuo – tra il mezzo e le relative finalità. Il risultato è un'unica esperienza gratificante, un'attività in sé piacevole che viene svolta per il gusto di svolgerla. Immaginate di consumare un pasto delizioso o di fare una passeggiata al parco: "attività che sono fortemente associate con i loro obiettivi", al punto che "la persona a cui venisse chiesto perché si dedica ad esse avrebbe difficoltà a dare una risposta" (Fishbach, Woolley, 2022, 340).

Quali sono dunque le principali differenze tra SDT e MEF? Una prima considerazione riguarda il periodo e il contesto in cui le due teorie sono nate. La SDT è stata sviluppata alla fine degli anni Settanta, in aperta rottura con le teorie di stampo comportamentista che all'epoca guidavano lo studio della motivazione. Al contrario, il MEF esiste da meno di un decennio e nasce con lo scopo di essere applicato nei campi

² Se non segnalato diversamente, le traduzioni sono nostre.

in cui c'è un interesse a orientare la motivazione, come il marketing, le scienze dell'educazione e lo sport. Mentre la SDT associa la motivazione intrinseca ai contenuti specifici dell'azione, il MEF si concentra sulla struttura dell'azione rispetto ai suoi obiettivi. Nonostante il modello strutturale sia stato teorizzato in contrapposizione a quello basato sul contenuto, noi riteniamo che i due approcci siano complementari. A nostro avviso, l'approccio basato sul contenuto (SDT) e quello basato sulla struttura (MEF) non offrono due descrizioni realmente diverse della motivazione intrinseca. Al contrario, ciò che fanno è valorizzarne due aspetti diversi: quelli relativi al benessere eudaimonico (SDT) e quelli legati al benessere edonico (MEF).

In entrambe le teorie, la motivazione intrinseca è connessa con maggiore benessere; anche sul versante applicato, sia SDT che MEF cercano di rafforzare la motivazione intrinseca in quanto associata a un maggior benessere individuale. Quello di benessere non è un concetto monolitico: in letteratura viene distinto tra benessere *edonico* e benessere *eudaimonico* ed è proprio a questa distinzione che rende complementari SDT e MEF. Il benessere edonico, secondo Kahneman, Diener, Schwarz (1999), si basa sulla massimizzazione del piacere e sulla minimizzazione del dolore: le attività più motivanti sono quelle che più incrementano il piacere. Al contrario, il benessere eudaimonico deriva da una profonda sintonia tra attività e valori personali (Ryan, Deci, 2001). Non tutte le attività piacevoli sono da perseguire: in senso eudaimonico, lo sono solamente quelle attività che favoriscono la crescita personale e la piena funzionalità del sé. Nella concettualizzazione della motivazione intrinseca, SDT tiene apertamente conto del benessere eudaimonico. Di contro, la relazione tra benessere edonico e MEF è ad oggi meno esplorata, ma evidente. Il MEF propone infatti che aumentare gli aspetti edonici di un'attività incrementi la motivazione intrinseca. Studi empirici confermano che descrivere alimenti come "gustosi" anziché "benefici" (Maimaran, Fishbach, 2014), scegliere esercizi fisici piacevoli invece che funzionali o introdurre incentivi immediati come snack o musica durante compiti scolastici (Woolley, Fishbach, 2016) aumentano la frequenza e l'intensità con cui le attività vengono svolte.

Il lavoro di Waterman, Schwartz e Conti (2008) supporta l'idea di una complementarità tra i modelli SDT e MEF, offrendo una visione più sfumata della motivazione intrinseca attraverso la distinzione tra benessere edonico (piacere, divertimento) ed eudaimonico (crescita personale, espressione di sé). La loro ricerca mostra che, sebbene distinti, i due tipi di benessere sono positivamente correlati.

Le loro scoperte evidenziano che le attività puramente edoniche sono legate principalmente all'interesse, mentre quelle eudaimoniche si associano più fortemente a esperienze di autorealizzazione e a un ottimale bilanciamento tra sfida e competenza. Crucialmente, in questa ricerca le attività che integrano entrambe le dimensioni sono risultate

qualitativamente superiori, generando le più intense esperienze di *flow*, un maggior senso di importanza e una più alta crescita personale. Questo suggerisce che le forme più elevate di motivazione intrinseca non derivano solo dalla soddisfazione dei bisogni (il nucleo eudaimonico enfatizzato dalla SDT), ma anche dalla qualità edonica dell'esperienza, che si manifesta quando un'attività è percepita come un fine in sé (un concetto centrale nel modello MEF).

Pensare alla SDT e al MEF come a due teorie complementari permette inoltre di affrontare la questione dell'*overjustification effect* da una prospettiva inedita. Se facciamo qualcosa che ci piace e veniamo ricompensati per farla, ci sentiamo disorientati. Il risultato? Bonus e incentivi che portano meno piacere, meno benessere, e minor qualità delle prestazioni.

3. IL PARADOSSO DELLA MOTIVAZIONE

Immaginate di aver trovato un hobby che finalmente riempia con piacere il tempo libero delle vostre giornate. Quando vi ci dedicate, le ore scorrono senza che ve ne accorgete: siete completamente immersi nell'attività e non vorreste mai interromperla. Non male vero? Ora, immaginate che, per il semplice fatto di dedicarvi al vostro nuovo passatempo preferito, ricevete un premio, ad esempio del denaro. Di bene in meglio, pensereste: non solo faccio qualcosa che mi piace, ma vengo pure pagato. Nella realtà, le cose stanno diversamente: il vostro hobby diventerebbe *inspiegabilmente* meno attraente e, col passare del tempo, potreste finire per detestarlo. Chi studia la motivazione descrive questo paradosso come fenomeno di sovragiustificazione (*overjustification effect*): introdurre ricompense estrinseche per un'attività originariamente motivata da fattori intrinseci può portare alla diminuzione della performance, trasformando un'attività precedentemente in sé gratificante in un mezzo strumentale per ottenere la ricompensa³. La motivazione intrinseca che prima alimentava l'attività viene "spiazzata": l'introduzione di ricompense sposta l'attenzione dalla soddisfazione che deriva dall'attività al fatto che all'attività stessa è connesso l'ottenimento di qualcosa⁴.

³ Negli esperimenti menzionati in questo lavoro, l'OJE si verifica a seguito della rimozione della ricompensa associata a un'attività intrinsecamente motivante. Il paradigma sperimentale tradizionale prevede infatti che l'OJE sia legato alla rimozione della ricompensa in precedenza ottenuta. Tuttavia, in letteratura, esistono anche dei disegni sperimentali che indagano gli effetti della ricompensa nel momento in cui viene assegnata (cfr. Kruglanski, Riter, Amitai, Margolin, Shabtai, Zaksh, 1975).

⁴ In letteratura si parla di *motivation crowding out* ossia, "spiazzamento motivazionale". In ambito economico, *crowding out* si riferisce alla contrazione della spesa privata a seguito di un aumento del debito pubblico.

L'*overjustification effect* (OJE) viene descritto per la prima volta da Lepper, Greene, Nisbett (1973). Questo effetto mette in discussione il concetto di incentivo all'interno del quadro dell'economia tradizionale, che vede gli individui come agenti razionali orientati esclusivamente alla massimizzazione dell'utilità (Weibel, Wiemann, Osterloh, 2014). Secondo questa visione classica, aggiungere incentivi esterni dovrebbe sempre aumentare la motivazione e il rendimento. Tuttavia, l'introduzione di ricompense esterne può avere anche l'effetto opposto, spingendo le persone a perdere interesse verso l'attività in sé e a focalizzarsi unicamente sul guadagno estrinseco. L'analisi dell'OJE, sia attraverso l'approccio SDT che MEF, è fondamentale per comprendere aspetti della motivazione che risultano controintuitivi e "irrazionali", se riferiti al concetto di razionalità economica.

I primi studi empirici sul rapporto tra motivazione e incentivi risalgono agli esperimenti di Edward Deci (1971), ispirati a quelli che Harley F. Harlow e il suo team avevano condotto negli anni Cinquanta (Harlow H.F., Harlow M.K., Meyer, 1950). Questi ultimi avevano notato che le scimmie cappuccine sono capaci di risolvere rompicapi in assenza di qualsiasi incentivo, come cibo o ricompense. Al contrario, quando venivano introdotte le ricompense, queste avevano effetti deleteri sulla motivazione: il coinvolgimento delle scimmie nei confronti del compito calava drasticamente, suggerendo una diminuzione della motivazione intrinseca. Ispirato da questi lavori, Deci condusse un esperimento – divenuto in seguito molto famoso – in cui a studenti universitari veniva chiesto di giocare con un rompicapo tridimensionale, il "Cubo Soma"⁵. Gli studenti vennero divisi in due gruppi: il primo gruppo riceveva un dollaro per ogni puzzle risolto, mentre il secondo gruppo non riceveva alcuna ricompensa. I risultati rivelarono che, una volta rimosse le ricompense, il gruppo che precedentemente aveva ricevuto denaro mostrava un calo significativo del tempo libero speso a lavorare sui puzzle rispetto al gruppo di controllo, che continuava a mostrare un interesse costante (Deci, 1971). In contrasto con le predizioni del paradigma comportamentista, l'introduzione di ricompense esterne contribuiva a ridurre la motivazione intrinseca relativa a un'attività che gli individui trovano già gratificante.

Pochi anni dopo, Lepper, Greene e Nisbett (1973) estesero questa indagine a bambini in età prescolare. In un esperimento analogo, utilizzando come premio una coccarda simbolica con la scritta "Good Player", osservarono che i bambini premiati per la realizzazione di disegni manifestavano un interesse significativamente ridotto per questa attività una

⁵ Il cubo Soma è un rompicapo geometrico composto da sette pezzi tridimensionali, ricavati da piccoli cubi, che devono essere assemblati per formare un cubo più grande. Progettato dal matematico danese Piet Hein nel 1933, stimola la creatività e il problem-solving spaziale, offrendo molteplici soluzioni per la ricostruzione del cubo originale.

volta rimosse le ricompense. I bambini che invece non avevano ricevuto alcuna ricompensa continuavano a mostrare verso l'attività del disegno un interesse intrinseco costante. I risultati empirici di questi studi rappresentano una sfida al paradigma economico tradizionale, secondo cui gli incentivi estrinseci economici o simbolici rinforzano la motivazione. Il sistema di incentivi basato su premi e punizioni non sembra essere sufficiente per spiegare l'OJE: per quale ragione ricompensare un'attività motivante e piacevole la rende meno motivante e meno piacevole?

4. COME RISOLVERE IL PARADOSSO

I risultati degli studi di Deci e di Lepper sono facilmente spiegabili dalla SDT: introdurre ricompense estrinseche legate allo svolgimento di una attività può indurre nei soggetti un senso di controllo esterno, spostando il locus di causalità delle loro azioni da interno a esterno (Earn, 1982). Ciò può avere effetti negativi sul senso di autonomia, diminuendo la percezione di controllo autonomo e la soddisfazione personale (Ryan, Mims, Koestner, 1983; Deci, Ryan, 1985b)⁶. Una approfondita meta-analisi (Deci, Koestner, Ryan, 1999) suggerisce che, a differenza di premi e ricompense materiali, lodi o feedback informativi possono supportare i bisogni di autonomia e competenza, scongiurando gli effetti indesiderati del fenomeno di sovragiustificazione.

Come illustreremo nei paragrafi che seguono, secondo la SDT in ambito scolastico sono molti i nemici della motivazione: voti, pressione sociale, scadenze. Tuttavia, le ricompense materiali possono essere inserite in un contesto funzionale alla motivazione intrinseca e assumere una valenza positiva anche in ambiente scolastico: se associate a specifici standard di performance chiaramente formulati, esse possono assumere valore informativo, supportando la motivazione degli individui e migliorando qualità dell'apprendimento e benessere (Harackiewicz, Manderlink, 1984). Anche i voti stessi, se utilizzati come feedback orientati al miglioramento, possono alimentare il senso di competenza senza danneggiare la motivazione (Pulfrey, Buchs, Butera, 2011).

⁶ La concettualizzazione della nozione di *autonomia* è controversa. Nella letteratura che fa capo alla SDT (Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2001; Ryan R.M., Ryan W.S., Di Domenico, Deci, 2019) il senso di autonomia coincide con l'esperienza, vissuta in prima persona, di assenza di pressioni e di senso di libertà. Un modo alternativo (Eisenberger, Rhoades, Cameron, 1999; Iyengar, Lepper, 2000) di intendere l'autonomia coincide con la *libertà di scelta*. Houlfort, Koestner, Joussemet, Nanter-Vivier, Lekes (2002) sottolineano questa distinzione, chiamando la prima "autonomia affettiva" e la seconda "autonomia decisionale". Sulla base di questa distinzione, i risultati di diversi esperimenti suggeriscono che ricompense legate alla performance hanno impatto negativo sull'autonomia *affettiva*, ma non su quella *decisionale*.

Come nell'ambito dell'istruzione, anche nello sport è fondamentale prevenire l'OJE. Medaglie, premi e, nei migliori dei casi, stipendi faran- onici rischiano di danneggiare il vero motore del successo e del benes- sere. I risultati di uno studio condotto su circa mille studenti di scuole secondarie britanniche hanno supportato l'applicazione della SDT nel contesto dell'educazione fisica a scuola. Studenti che percepivano un clima di attenzione ai bisogni fondamentali di autonomia, competenza e relazione mostravano più alti livelli di soddisfazione degli stessi bisogni e, di conseguenza, maggior motivazione intrinseca (Standage, Duda, Ntoumanis, 2005).

Una volta che si sono individuati i fattori dai quali dipende il veri- ficarsi dell'OJE, il paradosso è presto risolto. Come? Non eliminando del tutto premi e ricompense: si tratterebbe di una mossa deleteria, oltre che impraticabile. In generale, la soluzione sta nella cura del contesto entro cui le attività vengono ricompensate. In un clima di sostegno e di attenzione ai bisogni psicologici degli individui, le ricompense possono fungere da importante catalizzatore di motivazione. Se progettati nel modo giusto, anche i premi possono fare da sostegno, fornendo preziosi feedback sull'andamento delle attività e motivando le persone nei pro- cessi di apprendimento, nel lavoro e nello sport. E a volte, i feedback di maggior valore sono quelli simbolici: riscontri verbali positivi, lodi all'impegno e alla dedizione sono preziosi alleati della soddisfazione personale e delle sensazioni di competenza e controllo.

Nel quadro del MEF, l'OJE assume una connotazione peculiare. Il modello MEF postula che la motivazione intrinseca derivi dalla fusione concettuale tra un'azione e i suoi scopi: quanto più un'azione viene percepita come fine a sé stessa, tanto più forte sarà la motivazione intrin- seca. L'*overjustification effect* emerge dunque quando un'azione viene associata a una molteplicità di scopi, ostacolando la fusione concettuale tra mezzo e fine. Zhang, Fishbach, Kruglanski (2007) parlano di effetto di "diluizione", che si verifica quando un'azione unica viene associata a molteplici obiettivi: un atleta che si allena contemporaneamente per dimagrire, aumentare la massa muscolare e migliorare la resistenza percepirà ciascun obiettivo come meno raggiungibile e meno motivante.

Il MEF spiega i risultati di Deci e Lepper e colleghi: nel caso dell'assegnazione della coccarda "Good Player", l'obiettivo aggiuntivo di ricevere un premio altera la percezione dell'azione come "fine a sé stessa", compromettendo la dimensione intrinsecamente motivante di quella attività. È importante notare che nel quadro esplicativo del MEF la tipologia di obiettivi che vengono aggiunti a quello originale relati- vo ad un'azione risulta pressoché indifferente: la diluizione si verifica *indipendentemente* dalla natura degli scopi aggiuntivi. Questa ipotesi è stata esplorata da Maimaran, Fishbach (2014): con una breve storia, bambine e bambini in età prescolare venivano informate che mangiare cracker era salutare, gustoso o neutro. I risultati hanno mostrato che i

cracker erano percepiti come meno gustosi e ne venivano consumati di meno, quando erano descritti come salutari (“rendono forti”), rispetto a quando erano descritti semplicemente come gustosi o senza attributi particolari. Un’ulteriore versione dell’esperimento ha esplorato la persistenza dello stesso effetto di riduzione del gusto percepito e del consumo quando a cracker e carote venivano associati benefici intellettuali, come il miglioramento della capacità di lettura e di calcolo matematico. Nello specifico, 57 bambini sono stati divisi in due gruppi: al primo gruppo veniva raccontata una storia in cui un personaggio immaginario consumava carote perché credeva che la aiutassero a migliorare le sue abilità di lettura; al secondo gruppo veniva raccontato che lo stesso personaggio consumava carote perché erano piacevoli al palato e il loro consumo risultava divertente. I risultati sono stati coerenti con quelli del primo studio: il consumo medio di carote era più alto per i partecipanti del secondo gruppo.

Nel quadro del MEF, l’OJE, sembra sparire quando l’utilizzo di ricompense ha come obiettivo quello di rafforzare il legame tra esecuzione di una attività e benefici che ne derivano. Se opportunamente studiate, le ricompense possono contribuire a rafforzare gli aspetti edonici connessi a un’azione, strutturando l’azione stessa come in sé motivante, in quanto piacevole da eseguire. Woolley, Fishbach (2016) hanno esplorato questa ipotesi in vari contesti, inclusi fitness e l’ambito scolastico. I frequentatori di una palestra universitaria sono stati divisi in due gruppi: uno con “ricompensa immediata” e uno con “ricompensa posticipata”. La ricompensa immediata consisteva nel focalizzarsi sulla gratificazione derivata dallo svolgere esercizi piacevoli, mentre la ricompensa posticipata coincideva con il focus sui benefici a lungo termine che potevano derivare dall’allenamento. Tra sei esercizi proposti, simili per difficoltà e dispendio fisico, ai soggetti sperimentali era chiesto di sceglierne uno. Il gruppo cui veniva assegnata una ricompensa immediata selezionava dunque l’esercizio che preferivano eseguire, mentre quello della “ricompensa posticipata” l’esercizio ritenuto più efficace per gli obiettivi di salute a lungo termine. I risultati hanno mostrato che le persone che potevano eseguire i loro esercizi preferiti hanno svolto più serie e ripetizioni degli esercizi, a parità di tempo, rispetto alle persone focalizzate sui benefici lontani. Nello stesso studio, agli studenti di alcune classi è stata offerta la possibilità di ascoltare musica, mangiare snack salutari, o usare penne colorate mentre svolgevano compiti di matematica. Le classi con queste “ricompense immediate” hanno mostrato un maggior numero di tentativi di risolvere i problemi rispetto alle classi di controllo. Questi esperimenti suggeriscono che l’introduzione di ricompense immediate durante un’attività può aumentare la persistenza e l’impegno, migliorando la motivazione intrinseca.

5. LA MOTIVAZIONE IN AMBIENTE SCOLASTICO

Di recente, le scuole hanno iniziato a sperimentare interventi ispirati alle scienze comportamentali e motivazionali per migliorare la qualità dell'apprendimento. L'obiettivo ideale è «promuovere un autentico entusiasmo per lo studio», superando la semplice ripetizione dei concetti per favorire un'esperienza in cui studentesse e studenti «si sentano a proprio agio con sé stessi e agiscano volontariamente per soddisfare i loro bisogni, mantenendo al contempo un legame con il mondo sociale circostante» (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991, p. 326). Nel contesto educativo, sia nella scuola che nello sport, l'uso di premi e punizioni è una pratica diffusa per motivare gli individui (Kohn, 1993). Tradizionalmente si ritiene che imporre delle scadenze entro cui portare a termine certi compiti, promettere premi per il conseguimento di determinati obiettivi o minacciare punizioni per il mancato soddisfacimento di alcuni standard siano modalità per supportare la motivazione degli individui. Tuttavia, anche in questi casi, l'OJE può emergere in modi inaspettati e talvolta imprevedibili, influenzando negativamente la sfera motivazionale.

Gli studi presentati in precedenza hanno messo in evidenza come incentivi monetari (Deci, 1971) o simbolici (Lepper *et al.*, 1973) abbiano effetti deleteri sulla motivazione intrinseca. Come abbiamo anticipato nel paragrafo precedente, alcune ricerche suggeriscono che la stessa valutazione delle prestazioni tramite voti, riscontri verbali o valutazioni per iscritto può avere effetti negativi su dimensioni fondamentali legate all'apprendimento e al benessere nell'ambiente scolastico (Benware, Deci, 1984). Anche interventi pensati per motivare e controllare gli studenti si sono rivelati spesso controproducenti, ostacolando lo sviluppo della dimensione intrinsecamente motivante dell'apprendimento.

Diverse evidenze empiriche suggeriscono che l'OJE può verificarsi anche in presenza di incentivi non tradizionali. Deci, Betley, Kahle, Abrams, Porac (1981) hanno ad esempio studiato l'effetto della competizione tra pari su un compito intrinsecamente motivante utilizzando il Cubo Soma. L'esperimento ha coinvolto 80 studenti, divisi in coppie e assegnati casualmente a due condizioni: competizione o non competizione, creando quattro gruppi (maschi e femmine in competizione o non competizione). Inizialmente, gli studenti dovevano risolvere configurazioni del puzzle seguendo le istruzioni fornite, senza conoscere l'assegnazione al proprio gruppo. Successivamente, i partecipanti sono stati lasciati soli per 8 minuti in una stanza, dove gli sperimentatori, tramite specchi unidirezionali, misuravano la motivazione intrinseca in base al tempo trascorso spontaneamente a giocare con il puzzle. I risultati? Così come premi e ricompense, anche la competizione ha un effetto significativamente negativo sulla motivazione intrinseca, particolarmente evidente tra le partecipanti femminili. La ragione sta nell'aspetto control-

lante della sfida: quando l'obiettivo è battere un'altra persona, l'attività viene percepita in termini strumentali, cioè come mezzo per ottenere la vittoria. In questo modo, la vittoria diventa una ricompensa estrinseca e il piacere che deriva dall'attività passa in secondo piano per via della pressione che caratterizza l'ansia della competizione.

Anche scadenze e punizioni possono influire negativamente sulla motivazione intrinseca, fungendo da fattori di controllo esterno che minano il bisogno di autonomia.

Un esperimento classico di Amabile, Dejong, Lepper (1976) ha dimostrato empiricamente questo punto, evidenziando come l'introduzione di vincoli temporali per un'attività di gioco (un compito di parole) riducesse progressivamente l'interesse spontaneo dei partecipanti. Nello studio, la motivazione intrinseca, misurata come la quantità di tempo libero che i soggetti dedicavano volontariamente al gioco, diminuiva in modo significativo all'aumentare della rigidità della scadenza imposta. L'interesse per l'attività, inizialmente positivo, si trasformava in una valutazione negativa nelle condizioni con scadenze esplicite e controllanti.

Non solo premi, ricompense e competizione: l'OJE può quindi riguardare anche scadenze e vincoli temporali. Secondo la SDT, l'imposizione esterna di scadenze mina il senso di autonomia nell'esecuzione del compito, facendola percepire piuttosto come un obbligo cui adempiere. In modo complementare, il MEF suggerisce che l'introduzione di un obiettivo esterno, come il rispetto di una scadenza, indebolisce il legame tra l'azione e i suoi scopi intrinseci, compromettendone la percezione come gratificante di per sé e trasformandola in un mero strumento per un fine estrinseco.

6. MOTIVAZIONE INTRINSECA E RICOMPENSE

L'OJE non solo richiede attenzione teorica, ma pone anche questioni pratiche rilevanti. La complessa relazione tra motivazione intrinseca e ricompense esterne richiede di prendere in considerazione la specificità dei contesti, per individuare modalità in cui queste possano coesistere. Nonostante effetti paradossali come l'OJE, eliminare completamente le ricompense dalle attività quotidiane non è realistico né auspicabile: il nostro sistema economico, ad esempio, si basa su ricompense monetarie legate alle prestazioni lavorative (Gagné, Deci, 2005). L'eliminazione degli incentivi esterni non solo sarebbe impraticabile, ma ignorerebbe anche il loro potenziale contributo positivo, se utilizzati in modo strategico e appropriato.

Quando 'ben *internalizzata*', anche la motivazione estrinseca può considerarsi autonoma, nella misura in cui i valori e le regolazioni esterne vengono armonicamente *integrate* dall'individuo, entrando nella sfera dell'autonomia (Deci, Eghari, Patrick, Leone, 1994). Una specifica na-

tura delle ricompense, in contesti sociali opportunamente strutturati, può essere un fattore positivo verso l'autodeterminazione della motivazione. Riguardo la natura delle ricompense, Ryan *et al.* (1983) distinguono tra ricompense *task-contingent* e ricompense *performance-contingent*. Le prime sono legate al completamento di una determinata attività indipendentemente dal raggiungimento di determinati standard di performance relativi a quel compito. Le seconde, al contrario, sono conferite agli individui di fronte al raggiungimento di specifici livelli di prestazione, che possono essere a loro volta legati al soddisfacimento di determinati criteri, al rispetto di determinate norme etc.

A differenza delle ricompense legate al compito, quelle associate alla performance hanno valore informativo, comunicando all'individuo l'andamento della sua prestazione. Queste informazioni, se inserite in un contesto che supporta l'autonomia, contribuiscono a rafforzare la motivazione. I feedback positivi possono infatti rappresentare la forma più efficace di ricompensa per sostenere l'autonomia. Hattie, Timperley (2007) li descrivono come "informazioni fornite da un agente (ad esempio, insegnanti, coetanei, libri, genitori, il sé o le esperienze), relative a determinati aspetti della performance o della comprensione di un individuo. [...] I feedback sono quindi una 'conseguenza' di una performance" (p. 81). Per essere efficaci, essi non dovrebbero essere presentati isolatamente, ma integrati nel contesto di apprendimento⁷.

Nel sistema scolastico i voti – feedback per eccellenza – non sono pienamente sfruttati nelle loro potenzialità. Secondo Hattie, Timperley (2007), i feedback hanno a che fare con aspetti informativi relativi a tre domande: 1) Qual è la direzione del mio operato?; 2) Come sta andando il mio operato?; 3) Cosa c'è dopo? Per come vengono utilizzati nelle scuole, i voti forniscono risposte – peraltro sommarie – circa la seconda domanda, tacendo del tutto gli aspetti relativi allo scopo delle fasi di apprendimento e al posizionamento di tali fasi all'interno dell'intero processo di apprendimento (Carless, 2006).

In uno studio condotto su quattro gruppi di studenti universitari, Lin, McKeachie, Kim (2003) hanno esplorato come motivazioni intrinseche ed estrinseche possano interagire positivamente. Grazie alla scala di Orientamento agli Obiettivi Intrinseci e Estrinseci del Questionario sulle Strategie Motivate per l'Apprendimento (MLSQ) di Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie (1993) hanno valutato l'interazione tra le due tipologie di motivazione e i voti finali degli studenti. I risultati mostrano che gli

⁷ È bene precisare che l'efficacia dei feedback, per come teorizzati all'interno delle scienze motivazionali, non ha nulla a che fare con i modelli di apprendimento di stampo comportamentista. I feedback possono infatti essere rifiutati, modificati o accettati dal destinatario; inoltre, gli individui possono ricavarli in autonomia dall'ambiente circostante, senza che siano esplicitamente formulati o presentati da terzi in quanto tali (Kulhavy, 1977).

studenti con alta motivazione intrinseca e media motivazione estrinseca hanno ottenuto i voti migliori, mentre quelli con bassa motivazione intrinseca e bassa motivazione estrinseca hanno avuto i voti più bassi: motivazioni intrinseche ed estrinseche non sono incompatibili. Condry, Chambers (1978) sostengono che è errato, e controproducente sul piano pratico, considerare i motivatori estrinseci come del tutto inconciliabili con la motivazione intrinseca. Le ricompense esterne forniscono informazioni preziose, funzionando come dei segnali che guidano, orientano e spiegano le ragioni del comportamento proprio e altrui. Le ricompense stesse e i loro effetti devono dunque essere considerati parte di un contesto informativo più ampio, anche connesso a dinamiche sociali.

Riteniamo che questo sia un punto fondamentale, non riconosciuto dalle scienze motivazionali: attività e ricompense non avvengono nel vuoto. Il contesto ha un ruolo chiave nel definire *quali attività* saranno intrinsecamente motivanti e quale sarà l'esito delle ricompense ad esse associate. Non esiste una attività in sé intrinsecamente motivante, e non esiste una particolare struttura delle attività piacevoli. Piuttosto, esse *vengono scoperte* come intrinsecamente motivanti alla luce del contesto in cui avvengono. Come si vedrà nel paragrafo che segue, questa prospettiva è coerente con le evidenze raccolte negli ultimi decenni nell'ambito del *behavioral decision making*. Inoltre, sul versante applicato, questo approccio rende possibile sfruttare gli incentivi più efficacemente, scongiurando costi inutili e gli effetti collaterali di un uso acritico di premi e ricompense.

7. L'OVERJUSTIFICATION EFFECT IN UNA PROSPETTIVA COMPORTAMENTALE

A livello teorico, sia secondo la SDT che secondo il MEF, è possibile stabilire “in partenza” se una certa attività può o meno essere intrinsecamente motivante per le persone. Per farlo, la *Self-Determination Theory* si concentra sui contenuti dell'attività: quanto più essi sono “divertenti” e connessi all'appagamento dei bisogni di autonomia, competenza e relazione, tanto più l'attività sarà intrinsecamente motivante.

Il *Means-Ends Fusion model* pone invece l'accento sulla struttura dell'attività, soprattutto in rapporto agli obiettivi che l'attività stessa serve. Contrariamente a queste prospettive (che nel paragrafo 2 abbiamo presentato come non contrapposte, ma complementari), riteniamo che la motivazione intrinseca di una attività è anche legata al contesto in cui avviene l'attività stessa, e che dunque non è possibile stabilire se un'attività può essere intrinsecamente motivante per gli individui, astraendo da questo contesto. Ciò ha delle conseguenze anche sul versante delle ricompense: riteniamo che l'effetto delle ricompense associate a una certa attività è legato anche al contesto in cui avviene l'attività stessa.

L'economia neoclassica assume che le preferenze siano definite e stabili, e che esse guidino le azioni degli individui. Ribaltando l'idea che le preferenze siano stabili e ben conosciute, Ariely e Norton (2008) hanno invece suggerito che non sono le preferenze a guidare le azioni, ma le azioni stesse a creare le preferenze. Kahneman e Snell (1992) hanno dimostrato come sia difficile per le persone prevedere il cambiamento dei propri gusti, anche con stimoli ripetuti. In uno studio, i partecipanti dovevano mangiare yogurt al naturale per diversi giorni di fila. Contrariamente a quanto previsto dagli stessi soggetti sperimentali, al termine dell'esperimento la maggioranza di essi mostrava un incremento nel piacere verso lo yogurt.

Non solo non abbiamo preferenze fisse e definite, ma non siamo nemmeno bravi a prevederne i cambiamenti. Questa difficoltà riguarda stimoli che già conosciamo, al punto che ciò che oggi ci piace, domani potrebbe piacerci un po' di più, o non piacerci affatto. Figuriamoci poi se gli stimoli sono ignoti. Come le preferenze, anche la motivazione intrinseca potrebbe funzionare allo stesso modo: ci dedichiamo a una attività non perché *già sappiamo* che sarà intrinsecamente motivante, ma la scopriamo tale proprio durante il suo svolgimento. E affidandoci all'esperienza, quasi sicuramente sbagliamo.

Queste idee si allineano ai recenti lavori che evidenziano la difficoltà degli esseri umani di immedesimarsi nel proprio sé futuro, trovando riscontro anche nella neurofisiologia. Uno studio di Ersner-Hershfield, Wimmer, Knutson (2009) ha utilizzato tecniche di neuroimaging per analizzare l'attivazione cerebrale di soggetti mentre pensavano al sé presente e al sé futuro. Le aree cerebrali coinvolte nella riflessione sul presente, principalmente la corteccia prefrontale mediale e la corteccia cingolata anteriore rostrale, erano diverse da quelle attivate pensando al sé futuro. Queste ultime mostravano invece un pattern di attivazione simile a quello relativo a pensieri rivolti a estranei, come celebrità tipo Matt Damon o Natalie Portman. Sembra esistere dunque una differenza sostanziale nel modo in cui il cervello elabora il sé presente rispetto al sé futuro: è come se quest'ultimo fosse percepito come una persona distinta da sé stessi.

Cos'ha questo a che fare con l'OJE? Le preferenze degli individui non sono rigide né predefinite, ma si modellano attraverso le azioni. Inoltre, la difficoltà degli esseri umani di immedesimarsi nel proprio sé futuro porta spesso a errori nel prevedere le proprie preferenze a lungo termine. Il processo decisionale è altamente adattivo (Payne, 1993) e il concetto di utilità viene fortemente influenzato dal contesto. Analogamente, la motivazione intrinseca può essere vista come una caratteristica che emerge durante l'esecuzione di determinate azioni. Essa presenta al contempo aspetti di stabilità e variabilità: da un lato, è sempre legata ai bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione; dall'altro, il modo in cui questi bisogni vengono soddisfatti varia note-

volmente in base al contesto, rendendo l'esperienza della motivazione intrinseca adattiva e influenzata dal contesto. Nell'esempio classico di Lepper e colleghi (1973), si può ipotizzare che i bambini, a scuola, scoprano nel disegno un'attività intrinsecamente motivante: è infatti improbabile che vi si dedichino con l'obiettivo di massimizzare un'utilità basata su preferenze predefinite. Il disegno *viene scoperto* come gratificante e intrinsecamente motivante, soddisfacendo bisogni psicologici fondamentali come autonomia e competenza. Questa soddisfazione è però legata al contesto in cui l'attività si svolge: in un ambiente scolastico, spesso controllante e orientato ai risultati, il disegno si distingue per il suo carattere libero e non soggetto a valutazione formale. Proprio questa assenza di controllo e di pressione esterna lo rende particolarmente attrattivo. L'introduzione di una ricompensa ristabilisce tuttavia l'elemento controllante e valutativo, eliminando le caratteristiche che avevano reso l'attività motivante e appagante. Il disegno smette dunque di essere intrinsecamente gratificante, e diventa un'attività subordinata a fattori esterni.

8. CONCLUSIONI E DIREZIONI FUTURE

Il *behavioral decision making* insegna che le persone non hanno un insieme di preferenze stabile e predeterminato, ma che le azioni stesse contribuiscono a creare o modificare tali preferenze. Inoltre, faticano spesso a prevedere in che modo queste preferenze evolveranno, anche quando sono esposte ripetutamente a determinati stimoli. Tale difficoltà risulta ancora più marcata nei bambini, ancora inesperti su ciò che piace o non piace loro. È questo che li rende particolarmente adatti per studiare la motivazione intrinseca e per verificare un'interpretazione di stampo comportamentale dell'OJE: gli individui *scoprono* un'azione come intrinsecamente motivante soltanto durante la sua esecuzione, perché essa soddisfa bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione. Tuttavia, ciò che risulta motivante in un contesto più aperto e permissivo potrebbe non esserlo in uno più controllante, e viceversa. Secondo la nostra ipotesi teorica il contesto ha un effetto sulla motivazione: contesti controllanti rendono piacevole certe azioni che non lo sono in contesti non controllanti.

Sulla base di questo quadro, proponiamo due studi sperimentali che possano chiarire ulteriormente la natura della motivazione intrinseca in relazione al contesto e verificare come l'OJE vari a seconda delle condizioni ambientali e delle ricompense. Queste proposte indagano la relazione tra attività intrinsecamente motivante, contesto e ricompensa. Per farlo, manipolano la natura dei contesti e osservano la variazione di interesse intrinseco nei confronti di una certa attività e l'effetto delle ricompense. Secondo l'ipotesi teorica, attività motivanti in un certo

contesto non lo sono certamente anche in un altro. A ciò si connettono i diversi effetti delle ricompense: benefiche in alcuni casi, deleterie in altri. Un primo possibile design sperimentale riguarda l'ambito scolastico e prevede di utilizzare la scrittura creativa come attività potenzialmente intrinsecamente motivante. Per validare questa ipotesi, prima dell'intervento bisognerebbe somministrare questionari appropriati all'età dei partecipanti per misurare la motivazione iniziale; successivamente, la scrittura creativa verrebbe proposta in contesti differenziati. Alcuni gruppi lavorerebbero con alti livelli di sostegno all'autonomia (scelta del tema, libertà di organizzazione e, per rendere l'attività più piacevole, possibilità di ascoltare musica o consumare snack), mentre altri sarebbero sottoposti a condizioni più controllanti (temi imposti, lavoro individuale e rigido). All'interno di queste differenze di contesto, alcuni studenti riceverebbero ricompense in base al numero di storie completate, altri no. Infine, un post-test e l'osservazione spontanea servirebbero a valutare i cambiamenti di motivazione intrinseca e a capire se gli incentivi monetari o simbolici, in un ambiente che favorisce l'autonomia, risultino davvero meno deleteri rispetto a un ambiente iper-controllante.

Un secondo studio possibile si focalizza sulle bambine e sui bambini in età prescolare. Qui proponiamo di creare, all'interno dello stesso asilo nido (o di una stessa scuola dell'infanzia), diversi "micro-contesti" che varino per livello di autonomia concesso e per tipo di regole adottate. Una volta individuata un'attività che risulti intrinsecamente motivante in uno specifico micro-contesto (per esempio, un gioco di costruzione o un esercizio creativo), sarà possibile trasferirla in un altro micro-contesto con un diverso grado di controllo o di libertà, osservando se e come cambi la motivazione intrinseca dei bambini. Poiché i più piccoli non hanno ancora stabilito preferenze rigide e non sono abituati a prevedere ricompense formali, un'eventuale modifica del loro livello di coinvolgimento potrebbe mettere in luce la forte influenza dell'ambiente nel far emergere e mantenere la motivazione intrinseca. Questo studio fornirebbe inoltre preziose informazioni per educatori e insegnanti, rivelando in che misura e con quali strategie sia possibile sostenere il desiderio spontaneo di esplorazione tipico di questa fascia d'età.

Se le nostre ipotesi trovassero conferme sperimentali, potremmo mostrare che il contenuto di un'attività (secondo la SDT) e la sua struttura mezzo-fine (secondo il MEF) interagiscano con la qualità del contesto in cui l'azione si svolge. La scoperta di un effetto positivo del supporto all'autonomia sulle attività scolastiche o di un impatto marcato delle modalità di ricompensa su bambini in età prescolare potrebbe poi tradursi in interventi concreti nella didattica, nella progettazione di spazi educativi e, più in generale, in qualunque ambito dove si voglia promuovere un coinvolgimento genuino e duraturo.

Questo lavoro costituisce solo un punto di partenza per esplorare l'intricata relazione tra motivazione intrinseca, ricompense e contesto, e

sottolinea la necessità di un approccio interdisciplinare. Pur non avendo validato empiricamente tutte le ipotesi, l'analisi delle questioni teoriche – dai modelli psicologici fino alla prospettiva comportamentale – offre spunti per futuri studi, indicando l'importanza di sperimentare nuovi metodi di indagine e di intervento. La conduzione di ricerche estese su questi temi potrebbero migliorare il benessere e la performance degli individui, rendendo più gratificanti attività quotidiane che altrimenti risulterebbero noiose o stressanti. Allo stato attuale, le applicazioni di queste scoperte sono limitate, ma presentano un enorme potenziale di diffusione. Pensiamo, ad esempio, all'istruzione, al mondo del lavoro, allo sport, ma anche alla cura della salute e alla tutela dell'ambiente: in ogni settore, comprendere a fondo l'OJE può contribuire a sviluppare pratiche innovative di incoraggiamento e sostegno delle motivazioni più autentiche.

In ambito lavorativo, l'idea della motivazione come processo adattivo e dipendente dal contesto permette di approcciare il problema dell'OJE da una prospettiva inedita. Gli effetti negativi delle ricompense per compiti complessi, creativi e di problem-solving si scontrano con la loro efficacia se utilizzate per attività semplici e monotone (Gagné, Deci, 2005). Questo evidenzia la necessità di analizzare le caratteristiche del compito che si intende ricompensare, oltre che quelle delle ricompense stesse. L'utilizzo di bonus e di premi monetari per incentivare i dipendenti rappresenta una strategia ben consolidata, ma spesso – oltre che inefficace – si traduce in uno spreco di denaro. I risultati di un lavoro empirico condotto da Olafsen, Halvari, Forest, Deci (2015) suggeriscono che un clima di lavoro che supporti i bisogni psicologici fondamentali abbia un impatto sostanzialmente maggiore sulla motivazione intrinseca rispetto a variabili legate al compenso economico. Una più raffinata comprensione di cosa ci motiva e di come si fa a renderci motivati rappresenterebbe un vantaggio sia per i dipendenti che per i datori di lavoro. Anche nel contesto dello sport, l'utilizzo acritico di denaro e incentivi estrinseci ha effetti negativi sulle prestazioni e sul piacere connesso alla pratica di determinate attività sportive. Moller, Sheldon (2020) hanno suggerito come le borse di studio conferite a studenti/atleti abbiano effetti negativi sulla motivazione anche decenni dopo rispetto a quando sono state elargite. Ulteriori indagini sul rapporto tra prestazioni sportive e incentivi economici sarebbero di rilievo anche nel contesto di atleti d'élite, dove al conseguimento di certi risultati è ancora legato l'ottenimento di bonus economici: è davvero la strategia giusta?

Nel contesto dei comportamenti pro-ambientali, l'utilizzo di incentivi estrinseci e il rischio di fenomeni come l'OJE lanciano una sfida cruciale. Sussidi per l'acquisto di tecnologie più "green" o la minaccia di punizioni e tasse rappresentano strategie orientate all'ottenimento di una forma di conformità superficiale. Benché certamente abbiano un valore nel favorire determinati comportamenti o disincentivarne altri,

esse non sono di per loro sufficienti. La consapevolezza del cambiamento climatico aumenta, le sue drammatiche conseguenze sono sotto gli occhi di chiunque, eppure i comportamenti pro-ambientali faticano ad affermarsi. E fino a quando faremo affidamento su bonus sempre più creativi o tasse punitive, la situazione difficilmente cambierà. Quando si parla di comportamenti a sostegno del clima, nulla conta di più di valori etici, coscienza ambientale e motivazioni intrinseche. Alcune evidenze empiriche suggeriscono che politiche pubbliche informate dalle scienze motivazionali, che valorizzano le scelte dei singoli cittadini, facendo appello ai loro valori e all'impatto personale, sono più efficaci di interventi basati sulla coercizione (Pelletier, Tuson, Green-Demers, Noels, Beaton, 1998). Coltivando il bisogno psicologico di relazionalità, è infine possibile enfatizzare socialmente i valori pro-ambientali, assimilandoli in norme di appartenenza a una comunità o a un "microsistema", che a loro volta hanno un enorme impatto sui comportamenti finali (Kollmuss, Agyeman, 2002).

Per concludere, l'ambito educativo è stato messo al centro di gran parte del nostro discorso. Come abbiamo suggerito, anche le scienze pedagogiche possono beneficiare di studi più approfonditi, capaci di tradursi in strategie applicate a più livelli: dalla dimensione individuale dello studente, in cui l'autonomia e il piacere dell'apprendimento vanno preservati, a quella sistemica, che potrebbe includere incentivi immediati, forme di *gamification* e politiche di valutazione più orientate al feedback e all'autoregolazione. Una maggiore chiarezza sull'OJE e sul modo di orientare le ricompense a fini informativi e non meramente valutativi, in linea con i principi di Nicol e Macfarlane-Dick (2006), potrà infatti garantire un'evoluzione del sistema-scuola in una direzione che favorisca la crescita personale, l'interesse intrinseco per le materie di studio e, più in generale, un benessere diffuso tra i protagonisti dell'educazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amabile, T.M., DeJong, W., Lepper, M.R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1, pp. 92-98.
- Ariely, D., Norton, M.I. (2008). How actions create – not just reveal – preferences. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 1, pp. 13-16.
- Benware, C.A., Deci, E.L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 4, pp. 755-765.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31, 2, pp. 219-233.
- Cecere, G., Mancinelli, S., Mazzanti, M. (2014). Waste prevention and social preferences: The role of intrinsic and extrinsic motivations. *Ecological Economics*, 107, pp. 163-176.

- Cerasoli, C.P., Nicklin, J.M., Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 4, pp. 980-1008.
- Condry, J., Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. In M. Lepper e D. Greene (Eds.), *The Hidden Costs of Reward*. London: Psychology Press, pp. 61-84.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 1, pp. 105-115.
- Deci, E.L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 1, pp. 79-83.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 1, pp. 119-142.
- Deci, E.L., Koestner, R., Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 6, pp. 627-668.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 13. New York: Academic Press, pp. 39-80.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985a). Conceptualizations of intrinsic motivation and self determination. In E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, pp. 11-40.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985b). *Intrinsic Motivation and Self-Determination Theory in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, pp. 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory. In P.A.M. Lange, A.W. Kuglanski and E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology*, Vol. 1. New York: Sage, pp. 416-436.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 34, pp. 325-346.
- Earn, B.M. (1982). Intrinsic motivation as a function of extrinsic financial rewards and subjects' locus of control. *Journal of Personality*, 50, 3, pp. 360-373.
- Eisenberger, R., Rhoades, L., Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 5, pp. 1026-1040.
- Ersner-Hershfield, H., Wimmer, G.E., Knutson, B. (2009). Saving for the future self: Neural measures of future self-continuity predict temporal discounting. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 4, 1, pp. 85-92.
- Ferrara, I., Missios, P. (2012). A cross-country study of household waste prevention and recycling: Assessing the effectiveness of policy instruments. *Land Economics*, 88, 4, pp. 710-744.
- Fishbach, A., Woolley, K. (2022). The structure of intrinsic motivation. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9, 1, pp. 339-363.
- Froiland, J.M., Oros, E. (2014). Intrinsic motivation, perceived competence

- and classroom engagement as longitudinal predictors of adolescent reading achievement. *Educational Psychology*, 34, 2, pp. 119-132.
- Gagné, M., Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 4, pp. 331-362.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L. (2007). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics.
- Harackiewicz, J.M., Manderlink, G. (1984). A process analysis of the effects of performance-contingent rewards on intrinsic motivation. *Journal of experimental social psychology*, 20, 6, pp. 531-551.
- Harlow, H.F., Harlow, M.K., Meyer, D.R. (1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 2, pp. 228-234.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, pp. 81-112.
- Houliort, N., Koestner, R., Joussemet, M., Nantel-Vivier, A., Lekes, N. (2002). The impact of performance-contingent rewards on perceived autonomy and competence. *Motivation and Emotion*, 26, pp. 279-295.
- Iyengar, S.S., Lepper, M.R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 6, pp. 995-1006.
- Kahneman, D., Snell, J. (1992). Predicting a changing taste: Do people know what they will like? *Journal of Behavioral Decision Making*, 5, 3, pp. 187-200.
- Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Houghton: Mifflin and Company.
- Kollmuss, A., Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental education research*, 8, 3, pp. 239-260.
- Kruglanski, A.W., Chernikova, M., Kopetz, C. (2015). Motivation science. In J. Tainter, T.G. Taylor, R. Brain, J. Lobo (Eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, New York: John Wiley, pp. 1-16.
- Kruglanski, A.W., Fishbach, A., Woolley, K., Bélanger, J.J., Chernikova, M., Molinaro, E., Pierro, A. (2018). A structural model of intrinsic motivation: On the psychology of means-ends fusion. *Psychological Review*, 125, 2, pp. 165-182.
- Kruglanski, A.W., Riter, A., Amitai, A., Margolin, B.S., Shabtai, L., Zaksh, D. (1975). Can money enhance intrinsic motivation? A test of the content-consequence hypothesis. *Journal of Personality and Social psychology*, 31, 4, p. 744.
- Kulhavy, R.W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47, 2, pp. 211-232.
- Lepper, M.R., Greene, D., Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1, pp. 129-137.
- Lin, Y.G., McKeachie, W.J., Kim, Y.C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 3, pp. 251-258.
- Maimaran, M., Fishbach, A. (2014). If it's useful and you know it, do you eat?

- Preschoolers refrain from instrumental food. *Journal of Consumer Research*, 41, 3, pp. 642-655.
- Moller, A.C., Sheldon, K.M. (2020). Athletic scholarships are negatively associated with intrinsic motivation for sports, even decades later: Evidence for long-term undermining. *Motivation Science*, 6, 1, p. 43.
- Nicol, D.J., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 2, pp. 199-218.
- Ng, J.Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E.L., Ryan, R.M., Duda, J.L., Williams, G.C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 4, pp. 325-340.
- Olafsen, A.H., Halvari, H., Forest, J., Deci, E.L. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian journal of psychology*, 56, 4, pp. 447-457.
- Payne, J.W. (1993). *The Adaptive Decision Maker*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelletier, L.G., Tuson, K.M., Green-Demers, I., Noels, K., Beaton, A.M. (1998). Why are you doing things for the environment? The motivation toward the environment scale (mtes) 1. *Journal of applied social psychology*, 28, 5, pp. 437-468.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T., McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 3, pp. 801-813.
- Pulfrey, C., Buchs, C., Butera, F. (2011). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 3, p. 683.
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion* (7th ed.). New York: Wiley.
- Ryan, R.M. (Ed.). (2012). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 1, pp. 141-166.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, pp. 1-11.
- Ryan, R.M., Deci, E.L., Vansteenkiste, M., Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7, 2, pp. 97-110.
- Ryan, R.M., Mims, V., Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 4, pp. 736-750.
- Ryan, R.M., Ryan, W.S., Di Domenico, S.I., Deci, E.L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory

- and basic psychological needs. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Standage, M., Duda, J.L., Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 75, 3, pp. 411-433.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G.A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 4, pp. 342-358.
- Waterman, A.S., Schwartz, S.J., Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, pp. 41-79.
- Weibel, A., Wiemann, M., Osterloh, M. (2014). A behavioral economics perspective on the overjustification effect: Crowding-in and crowding-out of intrinsic motivation. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. Oxford: Oxford University Press, pp. 72-84.
- Wentzel, K.R., Miele, D. (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge.
- Woolley, K., Fishbach, A. (2016). For the fun of it: Harnessing immediate rewards to increase persistence in long-term goals. *Journal of Consumer Research*, 42, 6, pp. 952-966.
- Zhang, Y., Fishbach, A., Kruglanski, A.W. (2007). The dilution model: how additional goals undermine the perceived instrumentality of a shared path. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 3, pp. 389-401.

Intrinsic Motivation, Overjustification Effect, Self-Determination Theory

Motivation science has gained increasing academic attention, emerging as a distinct field at the intersection of cognitive psychology and economics, particularly incentive theory. Beyond academia, motivation research has practical implications for self-regulation, mental health, and performance quality. While rewards or penalties drive many actions, some activities require no external incentives—they are pursued spontaneously and enjoyed for their own sake. Scholars explain this phenomenon differently: some argue that the goal of such actions is inherently tied to their execution, while others suggest they fulfil fundamental psychological needs. In this article, we explore intrinsic motivation by analyzing two key theories: self-determination theory (SDT) and the means-ends fusion model (MEF). Despite their different approaches – one focusing on activity content and the other on structure – we argue that they are complementary. We then examine the overjustification effect, which occurs when offering a reward for performance diminishes, rather than enhances, a person's interest in the activity. By integrating insights from SDT, MEF, and behavioral decision-making, we propose an original explanation of this phenomenon. Finally, we discuss practical applications, particularly in education, and suggest ways to balance intrinsic motivation and external incentives to support long-term engagement and performance.

Keywords: Motivation Science, Overjustification Effect, Self-Determination Theory.

*Simone Iaffaldano, Università Vita-Salute San Raffaele, Milano, Palazzo Ciellini,
Centro Direzionale Milano 2, 20054 Milano 2, Segrate (MI)
s.iaffaldano@studenti.unisr.it
<https://orcid.org/0009-0005-4617-3665>*

*Mara Floris, Università Vita-Salute San Raffaele, Milano, Palazzo Ciellini, Centro
Direzionale Milano 2, 20054 Milano 2, Segrate (MI)
floris.mara@unisr.it
<https://orcid.org/0000-0003-0956-063X>*

*Matteo Motterlini, Università Vita-Salute San Raffaele, Milano, Palazzo Ciellini,
Centro Direzionale 2, 20054 Milano 2, Segrate (MI)
matteo.motterlini@unisr.it
<https://orcid.org/0000-0002-4915-4524>*