

Motivazione intrinseca

La chiave per coinvolgere pienamente gli studenti di musica

di Dina Alexander*

Uno studio recente sulla motivazione allo studio della musica degli studenti ha rivelato per gli educatori musicali preoccupazioni allarmanti (Mcpherson& O'Neill, 2010).

Questo studio, svolto a livello internazionale, ha preso in esame l'interesse degli studenti per la musica, sia come materia curricolare a scuola sia come attività extrascolastica. Sono stati coinvolti nella ricerca 24.143 studenti di età compresa tra i 10 e 16 anni, dal VI al XII grado di studi.

I paesi coinvolti nella ricerca sono stati: Brasile, Cina, Finlandia, Hong Kong, Israele, Corea, Mexico e Usa.

Agli studenti è stato chiesto di mettere in ordine di importanza l'interesse di sei materie di studio (arte, lingua madre, educazione fisica, matematica, scienze e musica) quando queste venivano affrontate sia dentro che fuori dalla scuola.

Negli Usa, dove i risultati corrispondono a quelli internazionali, lo studio ha mostrato che gli studenti dei gradi dal VI al IX hanno posto l'interesse per la musica a scuola in ultima posizione, mentre al di fuori di essa, la musica è risultata seconda solo all'educazione fisica.

Lo stesso risultato è valso per gli studenti dei gradi dal X al XII.

I ricercatori ritengono che i programmi scolastici di musica non soddisfino le aspettative degli studenti. Per stimolare l'interesse di questi ultimi a partecipare a programmi di studio musicali all'interno delle scuole, consigliano agli insegnanti di proporre attività più creative e intrinsecamente motivanti, cioè quel tipo di attività che attraggono gli studenti a fare musica al di fuori della scuola.

Lungo tutta la mia carriera di insegnante di musica sono sempre stata considerata un'insegnante motivante. I miei studenti di strumento principianti sono stati sempre stu-

*traduzione a cura di Helen Keble

denti entusiasti e hanno raggiunto in ambito musicale risultati alti e non consueti.

Né premi né punizioni sono stati necessari per spingere i miei allievi a fare pratica a casa, e soltanto alcuni di loro hanno interrotto lo studio dello strumento.

Avevo qualche idea riguardo cosa ispirasse la motivazione: - la sfida accompagnata dal supporto e l'insegnare a creare e comprendere la musica in profondità, a livelli riservati agli allievi dei corsi più avanzati - ma avevo bisogno di un maggiore approfondimento dell'argomento.

Per soddisfare la mia voglia di conoscenza ho letto numerosi libri e articoli, ho condotto importanti studi di ricerca e ho lavorato a stretto contatto con Richard Grunow e Christopher Azzara - professori di educazione musicale alla Eastman School of Music - ho lavorato con Edward Deci e Richard Ryan - professori di psicologia all'Università di Rochester e autori della teoria della autodeterminazione (SDT).

In questo articolo mi occuperò di:

- a) riassumere importanti e rilevanti sviluppi sulla ricerca nel campo della motivazione
- b) descrivere la mia ricerca
- c) offrire suggerimenti per sostenere la motivazione degli studenti all'apprendimento della musica.

Ricerca sulla motivazione

È importante comprendere la differenza tra motivazione intrinseca ed estrinseca - due tipi primari di motivazione. La motivazione intrinseca è ciò che spinge istintivamente a cercare sfide, nuove conoscenze e ad approfondirne la comprensione. È una motivazione auto ispirata. Gli studenti che sono intrinsecamente motivati dicono: "Io amo fare pratica", "Suonare il mio strumento mi rende felice", oppure "Amo imparare qualcosa di nuovo durante le mie lezioni".

Al contrario, la motivazione estrinseca è la motivazione che risulta dall'influenza esterna. Gli studenti che sono estrinsecamente motivati dicono "Suono uno strumento perché lo vogliono i miei genitori", "Sarò punito se non mi esercito",

oppure "il mio insegnante mi dà un adesivo quando faccio una buona lezione".

La visione tradizionale della motivazione è il comportamentismo. Il comportamentismo, associato allo psicologo B.F. Skinner (1965), si fonda sul principio del rinforzo. Il comportamentismo ritiene che le azioni umane non siano autonome (cioè basate sulla libera volontà), ma sono invece condizionate da rinforzi positivi o negativi. Il comportamentismo è spesso descritto come la motivazione del "Fai questo, e avrai quello".

Dalla metà del ventesimo secolo i sociologi hanno espresso nuove e affascinanti idee riguardo la motivazione umana e hanno contestato il comportamentismo come punto di vista dominante per spiegarla. Alcune ricerche hanno mostrato che le persone non sono così prevedibili o così facilmente manipolabili come precedentemente supposto.

Il problema della candela (Duncker 1945), è un test sulle competenze cognitive, che richiede ai partecipanti di fissare una candela accesa sul muro in un modo tale che la cera non sgoccioli sul tavolo sottostante. Per risolvere il problema sono state date ai partecipanti, accomodati in una piccola stanza, una candela, una scatola di puntine da disegno e una scatola di fiammiferi.

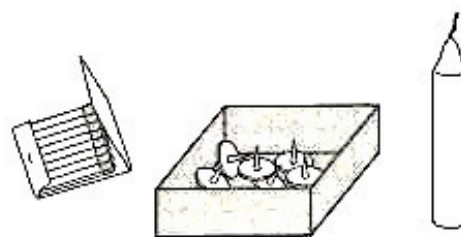


Figura 1. *The Candle Problem*

Il problema della candela è stato poi utilizzato in uno studio sperimentale che esaminava la quantità di tempo richiesto per risolvere il problema. Glucksberg (1962) ha offerto 5 dollari a metà dei partecipanti se avessero risolto il problema più velocemente del 75% dei partecipanti, e 20 dollari se avessero risolto il più velocemente di tutti. Ai partecipan-

ti rimanenti non fu offerto alcun incentivo, ma fu chiesto loro di risolvere il problema il più velocemente possibile.

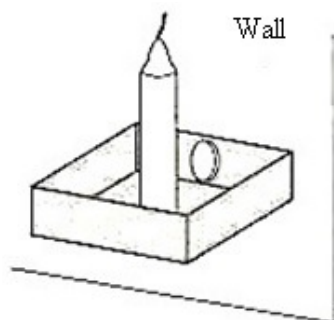


Figura 2. *Candle Problem Solution*

Da questo esperimento risultò che ai partecipanti ai quali fu offerto un incentivo, impiegarono in media tre minuti e trenta secondi in più per risolvere il problema rispetto ai partecipanti a cui non fu offerto nulla. Il risultato di questo studio, considerato anomalo dalla maggioranza, ha spinto lo studente Edward Deci a condurre un suo personale studio sulla motivazione.

Nello studio sperimentale sulla motivazione di Deci (1971) ai partecipanti fu chiesto di risolvere il Soma Puzzle.

Ideato da Piet Hein nel 1933, il cubo Soma è un cubo 3x3x3 che può essere smontato in sette forme uniche.

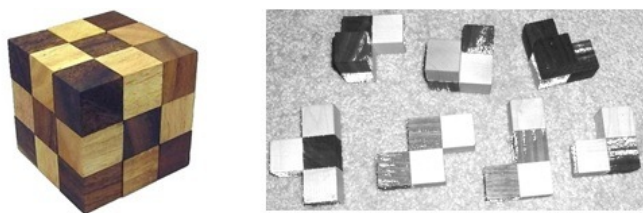


Figura 3. *Soma Cube*

Il Soma puzzle è costituito da immagini di configurazioni predeterminate del Cubo Soma,

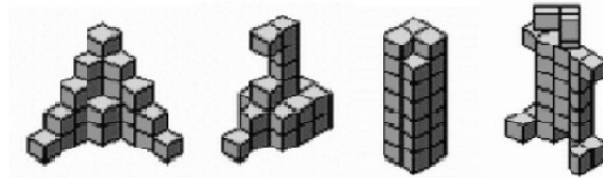


Figura 4. *Examples of Soma Puzzle Designs*

Deci aveva dato istruzioni ai partecipanti per poter risolvere il maggior numero di puzzle possibile, ma offrì soldi solo a metà di loro per ogni singola forma assemblata correttamente.

Quando il tempo assegnato fu terminato, Deci chiese ai partecipanti di attendere nella stanza per dieci minuti mentre sarebbero stati registrati i dati e recuperato un questionario. Di fatto invece, Deci osservò i partecipanti attraverso un doppio specchio per controllare il loro comportamento durante il tempo libero dopo che l'attività data era stata conclusa. I partecipanti avevano la possibilità di scegliere se rilassarsi, leggere una rivista, oppure continuare a lavorare sul puzzle. Sorprendentemente, i partecipanti a cui era stata offerta una ricompensa in denaro per la soluzione dei puzzles cessarono di lavorarci, mentre i partecipanti che non erano stati pagati hanno continuato a risolverli. La ricompensa monetaria ha avuto come risultato la diminuzione della motivazione nella soluzione compito dato.

Questa ricerca è diventata un punto di riferimento importante che ha dato origine a centinaia di studi simili sulla motivazione umana.

A partire dal 1971 i ricercatori hanno esaminato la motivazione per il lavoro, il gioco, la salute, l'educazione e molto altro¹. I risultati di questi studi hanno indicato che, in generale, le ricompense (o le punizioni) falliscono nella stimolazione della motivazione per compiti che richiedano anche solo un minimo di competenza cognitiva. Tuttavia, le ri-

¹ Deci & Ryan, Guntert, Ng, e Przybylski per una ricerca di supporto.

compense non diminuiscono la motivazione intrinseca per compiti semplici, meccanici o poco interessanti.

Nonostante le ampie e convincenti ricerche che sostengono l'idea che le ricompense non hanno influenza sull'interesse e la motivazione, per quale motivo gli incentivi rimangono una parte integrante dell'insegnamento e dell'apprendimento? È semplice: il comportamento umano può essere manipolato dalle promesse di incentivi. Pertanto, le ricompense o le punizioni risultano come un accordo temporaneo. Inoltre, l'utilizzo degli incentivi è facile perché richiede poco tempo e pochi ragionamenti².

Ci sono però diverse e valide ragioni che stanno alla base del rifiuto di voler utilizzare ricompense per disciplinare il comportamento degli studenti.

Le ricompense o altri incentivi sono impiegati quando gli studenti non progrediscono secondo le aspettative o rispetto a quanto desiderato. Gli incentivi vengono offerti con l'intento di controllare o manipolare i risultati. Gli studenti ai quali vengono offerti incentivi in cambio di una risposta conforme alle aspettative sperimentano una grande quantità di effetti collaterali. Gli studenti che vengono "corrotti" per le loro azioni si sentono giudicati e controllati. Sentono diminuire il proprio potere di autonomia nel scegliere liberamente le proprie azioni.

Pertanto, le ricompense (a) creano uno squilibrio di potere e relazioni dannose; (b) portano alla competizione; (c) quando offerte in una sessione di gruppo, possono portare ad una malsana pressione dei compagni; d) coloro che non ricevono ricompense sono demoralizzati o si sentono puniti e infine (e) non aiuta a svelare problemi sottostanti responsabili della manifestazione di eventuali deficit.

La promessa di una ricompensa esercita anche un'influenza negativa sulla volontà di correre dei rischi. Quando si è guidati dalle ricompense, l'attenzione si sposta dall'apprendimento al guadagno. Lavorare duramente solo per ottenere

delle ricompense viene richiesto solo in un limitato numero di obiettivi curriculari.

In un simile scenario didattico legato alla ricompensa succede che gli studenti a) evitino le sfide, b) siano meno portati ad esplorare diverse possibilità, c) siano meno flessibili, originali e creativi e d) ricordino meno quanto hanno imparato. Le ricompense minano il genuino interesse, diminuiscono la motivazione intrinseca, spengono l'entusiasmo e hanno effetti a lunga durata³. In *Punished By Rewards* Koha ha chiesto "Le ricompense motivano le persone?". Certamente. "Motivano le persone ad avere ricompense".

In poche parole le ricompense puniscono.

Perché l'utilizzo delle ricompense è così dannoso in campo educativo? Perché quando gli incentivi sono offerti per imparare, implicano che l'apprendimento è qualcosa che viene svolto solo per ottenere ricompense o per evitare delle punizioni, e non perché imparare è intrinsecamente interessante, significativo e prezioso.

La teoria della autodeterminazione (SDT) alla motivazione, sviluppata nel 1985 da Deci e Ryan, asserisce che le azioni compiute secondo la nostra libera volontà e verso obiettivi significativi hanno come risultato un ottimo coinvolgimento e creatività.

La teoria ritiene che, come i bambini, le persone siano per natura attive, automotivate, curiose, interessate, vitali e desiderose di avere successo. Secondo Deci & Ryan, la motivazione intrinseca

- a) nasce dall'interno,
- b) è alimentata dall'interesse,
- c) è la chiave per impegnarsi a lungo termine nelle attività
- d) promuove il benessere personale.

La motivazione intrinseca è alimentata da tre bisogni umani di base :

- 1 autonomia (agire in accordo con il proprio sentire)
2. competenza o padronanza (sviluppare le abilità/skills) e

² Deci, Koestner & Ryan, DeCharms, Kohn, e Ryan & Deci

³ Vedi Csikszentmihalyi, e Omaggio

3. relazionalità (relazionalita è il senso di affezione, l'essere relazionale in rapporto di relazione ndr) o obiettivo (essere connessi e in relazione con agli altri o a un bene più grande) L'autonomia è caratterizzata dalla scelta, dall'appagamento, dall'interesse, dall'impegno, dal correre rischi e dal divertimento.

La competenza è definita come la necessità di ottenere abilità ad alti livelli e una comprensione e una conoscenza approfondita.

La relazionalità è la necessità di sentire di prendersi cura ed essere connessi agli altri e avere obiettivi nella vita.

Molto di quello che gli educatori musicali possono imparare riguardo alla motivazione intrinseca deriva dalle ricerche sulle pratiche educative in generale. Gli studenti che sperimentano il bisogno di soddisfazione (competenza, autonomia e relazionalità) sono allievi vitali e interessati. All'opposto, gli studenti le cui necessità non sono soddisfatte si disaffezionano e non provano interesse per lo studio e l'apprendimento.

Mentre entrambi i tipi di motivazione estrinseca (controllata) ed intrinseca (autonoma) possono portare ad apprendere, la qualità dell'apprendimento varia. Per esempio: gli studenti che sono intrinsecamente motivati mostrano un apprendimento più profondo e contestualizzato mentre gli studenti che sono motivati dall'esterno – per esempio a passare un test – tendono a memorizzare i fatti e non a comprenderne il contesto. La motivazione intrinseca (autonomia) è associata all'apprendimento profondo, e la motivazione estrinseca (controllo) è associata ad un apprendimento più superficiale⁴.

Lo studio di Alexander

Lo studio *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class*⁵ ha preso in esame per 14 settimane l'autodeterminazione (autonomia, competenza e relazionalità) degli studenti del corso complementare di strumento (tromba).

Questo studio si basa su due questioni che sono state prese in esame:

Possono le indicazioni e la formazione fornite nei corsi di tromba, che prevedono comportamenti musicali intrinseci (cantare, muoversi, imparare ad orecchio, improvvisare e comporre), essere di supporto per le necessità di autonomia, competenza e di relazione degli studenti?

E' possibile che i partecipanti a questa ricerca vivano esperienze più piacevoli, di maggior costanza e ottengano migliori risultati rispetto a precedenti esperienze avute in altri corsi di strumento complementare ?

Il risultato dello studio ha permesso di comprendere quali contenuti e metodi di insegnamento favoriscano la motivazione intrinseca per l'apprendimento musicale.

Il piano di studi per la classe di tromba prevede l'utilizzo di *Jump Right In: The Instrumental Method* (un approccio auditivo per imparare a suonare uno strumento musicale), *Developing Musicianship Through Improvisation* (un approccio audio-orale per imparare ad improvvisare), e del materiale originale⁶.

I programmi della classe di tromba pongono l'attenzione sullo sviluppo di competenze quali:

a) la capacità di esibirsi con la tromba,

⁴ Vedi Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, e Deci, Koestner & Ryan.

⁵ Alexander, D. L., "Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class.", University of Rochester, Eastman School of Music 2015.

⁶ Vedi Alexander, Azzara & Grunow, e Grunow, Azzara & Gordon

- b) lo sviluppo di competenze legate all'esecuzione (im-bocatura, articolazione, posizione delle mani, postura, etc.)
- c) il canto sia di melodie che di brani ritmici e il movimento
- d) improvvisazione,
- e) composizione,
- f) lettura musicale
- g) tecniche di insegnamento e
- h) cura e manutenzione dello strumento tromba.

Lo studio ha dimostrato che il bisogno di autonomia, competenza e relazionalità sono state raggiunte.

Tutti i partecipanti hanno descritto la propria esperienza nella classe di tromba come interessante, entusiasmante, fonte di ispirazione, soddisfacente e divertente e tutti hanno sperimentato una maggior autonomia.

Gli studenti hanno compiuto volentieri sforzi considerevoli e si sono rivelati disposti a rischiare e a mettersi in gioco .

I partecipanti hanno potuto dimostrare le proprie competenze attraverso attività di studio di un vasto repertorio di brani (57 selezioni), appreso sia ad orecchio che attraverso l'utilizzo della notazione, che hanno poi suonato e trasportato in cinque chiavi maggiori e minori.

I compiti assegnati di lettura musicale hanno richiesto agli studenti di a) sentire in *audiation* e cantare una melodia, linea di basso e le parti armoniche, b) eseguire la melodia, la linea di basso e le parti armoniche con la tromba, c) improvvisare una nuova melodia, d) trasportare in una nuova chiave, tonalità e metro.

Oltre a ciò ,gli studenti a) hanno provato ad insegnare agli altri come eseguire i brani strumentali, i canti e sono stati l'uno il tutor dell'altro b) hanno identificato e diagnosticato problemi comuni nel suonare la tromba, c) imparato le appropriate tecniche di cura, manutenzione e gli interventi di riparazione di emergenza della tromba, d) hanno imparato a comporre e a realizzare arrangiamenti per la tromba.

Al termine del corso, tutti i partecipanti hanno dimostrato sicurezza nelle loro capacità: a) di esibirsi, b) di suonare ad

orecchio e con la notazione, c) di trasportare, d) improvvisare, e) comporre e f) insegnare tromba.

I partecipanti hanno soddisfatto il proprio bisogno di relazionalità attraverso la a) voglia di fare pratica e suonare la tromba con qualcun altro al di fuori della classe, b) l'interazione con humor in classe e c) l'apprezzamento per l'ambiente di classe, per i contenuti affrontati e per gli insegnamenti ricevuti.

I risultati di questo studio indicano che insegnare uno strumento con un approccio audio-orale può portare ad un accrescimento delle competenze musicali degli studenti relative alla loro abilità di suonare, di insegnare, di improvvisare e comporre. Inoltre, andare incontro ai bisogni di autonomia, competenza e di relazionalità degli studenti può portare ad avere studenti più volenterosi e disponibili ad affrontare sforzi, a prendersi dei rischi e ad apprezzare lo studio.

Suggerimenti per gli insegnanti

Come possono gli insegnanti di musica sostenere le motivazioni intrinseche all'apprendimento dei propri studenti? Per rispondere a questa domanda, dobbiamo guardare a come meglio venire incontro ai bisogni di autonomia, competenza e di relazionalità dei nostri allievi .

Per sperimentare l'autonomia gli studenti devono sentirsi in grado di controllare le proprie azioni. Compiere scelte e condividere le decisioni favoriscono sentimenti di autonomia. Per esempio, si possono offrire agli studenti degli *input* sul repertorio che andranno ad imparare. Si può dare loro la possibilità di esprimere la propria creatività personale attraverso l'improvvisazione e la composizione. Si può cercare di capire e riconoscere le prospettive degli studenti riguardo all'apprendimento della musica. Ridurre al minimo o eliminare ricompense, punizioni e il linguaggio di controllo.

Il linguaggio di controllo è caratterizzato da frasi che includono per esempio parole come "dovresti", e "io voglio". Quando valutate gli studenti, date rilievo allo sviluppo delle

competenze, all' impegno, alla perseveranza e ai miglioramenti.

Riducete o eliminate la competizione e i test. Chiedete invece agli studenti di autovalutarsi e quindi utilizzate la valutazione per aiutarli a perfezionare le proprie abilità.

Gli studenti hanno bisogno di sentirsi al sicuro anche nel commettere errori e talvolta a fallire. Bisogna cercare di creare un ambiente di classe in cui gli studenti possano sentirsi sicuri di prendersi dei rischi musicali.

Sostituire le lodi con dei *feedback* che possano offrire informazioni. La lode è un'altra forma di ricompensa ed è di conseguenza controllo. Se invece si forniscono *feedback* informativi, si presentano agli studenti linee guida e proposte di miglioramento. Di seguito sono riportati alcuni esempi di lode vs *feedback* informativo.

Table 1 Lode vs Feedback informativo

Un feedback informativo non deve essere freddo senza emozioni. Gli studenti tengono in considerazione l'entusiasmo manifestato a sostegno del loro apprendimento.

La motivazione intrinseca si accresce anche attraverso la competenza. Per supportare il bisogno di competenza degli studenti, si deve realizzare un piano di studi che includa comportamenti musicali intrinseci (es. il cantare, il movimento, apprendimento ad orecchio, improvvisare e comporre); insegnare ad orecchio un vasto repertorio di melodie/voci (melodia, basso e linee di basso), in diverse tonalità, metri e stili; insegnare i contenuti suddivisi in più parti per facilitarne l'approccio e lo studio. Gli studenti possono sentirsi sopraffatti quando viene presentato loro un nuovo

Lodi	Feedback informativo
Ottima esecuzione!	<i>Hai eseguito tutti i ritmi e intonato correttamente e il tuo suono era pulito e pieno</i>
Buon impegno, ma potresti suonarlo nuovamente?	<i>Non credo tu abbia accuratamente "in audiation" questa melodia. Potresti cantarla per me?</i>
Con un po' più di pratica, potresti padroneggiare meglio	<i>Dimmi cosa ne pensi della tua performance. Cosa pensi possa essere accaduto?</i>
Lavoro ben fatto oggi!	<i>Lo studio che hai suonato oggi è stato ben preparato e ben eseguito musicalmente e intonato</i>

compito tutto in una volta. Bisogna aiutarli a sperimentare il successo suddividendo l'apprendimento in parti che pos-

sano essere gestiti più facilmente. È importante mantenere alte le aspettative ed essere disposti a fornire sostegno al bisogno degli studenti di raggiungere il successo.

L'apprendimento aumenta attraverso l'insegnamento.

Offrire quindi agli studenti l'opportunità di insegnare l'uno all'altro. Offrire dei *feedback* positivi e non di controllo.

Infine, cercare di scoprire il livello ottimale di sfida di ogni singolo studente. Gli studenti sperimentano la motivazione intrinseca quando ritengono di poter affrontare una sfida che li porterà ad un progresso. Affrontare una sfida ottimale significa non dover percepire il compito come troppo facile, che si tradurrebbe in noia, né troppo difficile, che si tradurrebbe in frustrazione e mancanza di perseveranza.

Gli studenti hanno bisogno di provare il senso di essere in relazione con gli altri e di avere uno scopo.

La relazionalità avviene quando percepiscono che il proprio insegnante li conosce e si prende cura di loro cercando di comprendere le loro sfide, "uniche" per ciascuno, ed è disposto ad aiutare se necessario. La singolare connessione sperimentata da musicisti che si esibiscono in piccoli *ensemble* può supportare una forma di relazionalità musicale.

Gli studenti che lavorano verso obiettivi che considerano significativi hanno uno scopo. Tali obiettivi possono essere individuali (migliorare la propria tecnica), oppure essere obiettivi di gruppo (come preparare un concerto).

Viene quindi lanciata una sfida agli insegnanti di musica di tutto il mondo a mantenere programmi didattici tali da evitare situazioni di abbandono dello studio della musica.

Per affrontare questa sfida, gli insegnanti di musica devono sforzarsi di cercare al meglio di venire incontro, rispondere ai bisogni e agli interessi degli studenti.

La ricerca dimostra che gli studenti intrinsecamente motivati si divertono ad imparare e sono desiderosi di sviluppare le proprie competenze attraverso la pratica.

Gli insegnanti di musica che si sforzano di soddisfare le esigenze di autonomia, competenza e relazionalità dei propri

studenti hanno maggiori probabilità di avere aule e studi pieni di musicisti intrinsecamente motivati a crescere e ad imparare .



BIBLIOGRAFIA

- Alexander, D. L. (2015). *Intrinsic motivation in a collegiate secondary music instrument class*. University of Rochester: Eastman School of Music
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2006). *Developing musicianship through improvisation*. Chicago: GIA Publications.
- Azzara, C. D., & Grunow, R. F. (2010a). *Developing Musicianship through Improvisation, Book Two/CD*. Chicago: GIA Publications.
- Azzara, C. D. & Grunow, R. F. (2010b). *Developing Musicianship through Improvisation, Book Three/CD*. Chicago: GIA Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-140.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York, NY: Academic.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Self-Determination*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Duncker, K. (1945) *On Problem Solving*, Psychological Monographs, 58, American Psychological Association OCLC: 968793.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (1999, 2001, 2002). *Jump right in: The instrumental series: teacher's guide*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Guntert, S. (2015). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes: A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion*, 39, 99-103.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. Houghton Mifflin Harcourt.
- McPherson, G. E., & Hendricks, K. S. (2010). Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education*, 32(2), 201-213.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Ng, J. Y. 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, 325-340.
- Omaggio, A. (1978). *Successful language learners: What do we know about them?* ERIC / CLL News Bulletin, May, 2-3.
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-679.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 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), 736-747.