

Supporting students' intrinsic motivation and soft skills: The value of classmates

Supportare la motivazione intrinseca e le competenze trasversali degli studenti: il valore dei compagni di classe

Ludovico Vespasiani^a, Rosa Vegliante^b, Sergio Miranda^{c,1}

^a *Università degli Studi di Salerno*, lvespasiani@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, rvegliante@unisa.it

^c *Università degli Studi di Salerno*, semiranda@unisa.it

Abstract

This study explores the role of classmate support in promoting intrinsic motivation, self-confidence, curiosity, and resilience among 102 secondary school students in the province of Salerno. Using a cross-sectional quantitative approach, a Path Analysis model was tested to evaluate the relationships between the variables of interest. The results highlight the positive role of classmates in fostering intrinsic motivation and transversal skills. Furthermore, the analysis of the indirect effect suggests that classmates can facilitate the development of transversal skills regardless of the students' level of intrinsic motivation. These findings underscore the need to build learning environments grounded in high-quality peer relationships and oriented toward mutual support.

Keywords: upper secondary school; classmates; intrinsic motivation; soft skills; self-determination theory.

Sintesi

Questo contributo esplora il ruolo del supporto dei compagni di classe nel promuovere motivazione intrinseca, fiducia in sé stessi, curiosità e resilienza di 102 studenti di una scuola secondaria di secondo grado in provincia di Salerno. Attraverso un approccio quantitativo trasversale, è stato testato un modello di Path Analysis che ha consentito di valutare le relazioni tra le variabili d'interesse. I risultati evidenziano il ruolo positivo dei compagni di classe nel promuovere la motivazione intrinseca e le competenze trasversali. Inoltre, l'analisi dell'effetto indiretto suggerisce che i compagni di classe possono favorire lo sviluppo delle competenze trasversali indipendentemente da quanto gli studenti siano intrinsecamente motivati. Tali evidenze sottolineano la necessità di costruire ambienti di apprendimento fondati su relazioni di qualità tra compagni e orientati al mutuo supporto.

Parole chiave: scuola secondaria di secondo grado; compagni di classe; motivazione intrinseca; competenze trasversali; teoria dell'autodeterminazione.

¹ Il contributo è il frutto del lavoro congiunto degli Autori, che ne hanno condiviso l'impostazione. Nello specifico, L. Vespasiani ha curato i §§ 4, 5 e 6; R. Vegliante ha curato i §§ 2 e 3; S. Miranda ha curato il § 1. Tutti gli Autori hanno curato il § 7.

1. Introduzione

Lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti rappresenta un obiettivo primario delle attuali policy educative (OECD, 2023a; 2023b). Tali risorse, infatti, non solo si dimostrano predittive del successo scolastico (Council of the European Union, 2018; OECD, 2024), ma risultano indispensabili per contribuire allo sviluppo della società, in quanto favoriscono l'occupabilità e la capacità di adattarsi a un contesto in continua evoluzione (UN, 2015; Pellerey, 2017). Tali competenze si caratterizzano, da un lato, per essere malleabili, in quanto sono influenzate da numerosi fattori legati all'esperienza di vita, all'istruzione, alle relazioni con i genitori e a interventi specifici (Durlak et al., 2011; OECD, 2015); dall'altro, per essere trasferibili (EC, 2011), ovvero riadattabili nel passaggio da un contesto all'altro.

In questa cornice di riferimento, le competenze comprendono un ampio ventaglio di risorse che vanno oltre la mera acquisizione di nozioni (Council of the European Union, 2018; OECD, 2024), prospettiva che invita a ripensare le scuole non esclusivamente come luoghi di trasmissione del sapere, ma come ambienti di apprendimento attivo, in cui gli studenti possano costruire relazioni positive e trarne beneficio.

Le competenze sono nominate, definite e categorizzate in modi diversi. Una possibile chiave di lettura è offerta dall'European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (Sala et al., 2020), che mira a fornire un linguaggio comune con la finalità di supportare i cittadini nel prosperare come individui, agenti sociali e studenti riflessivi per tutta la vita. Tale quadro concettuale si articola in tre aree principali: *personale*, *sociale* e dell'*imparare a imparare*, dentro le quali sono collocate diverse competenze. La prima area fa riferimento alla capacità di saper gestire le proprie emozioni e comportamenti, affrontare l'incertezza e adottare uno stile di vita sostenibile. La seconda è legata alle capacità di comunicazione efficace e di collaborazione e al comprendere il punto di vista degli altri assumendo un atteggiamento empatico. La terza riguarda la capacità di saper organizzare e monitorare il proprio apprendimento, valutare le argomentazioni a supporto di conclusioni ragionate e soluzioni innovative e di credere nel proprio potenziale e in quello altrui di apprendere continuamente. All'interno delle aree menzionate, la motivazione rappresenta un fattore centrale per lo sviluppo e la promozione di tali competenze (OECD, 2019). Più nel dettaglio, il quadro di riferimento (Sala et al., 2020) evidenzia come gli ambienti di apprendimento in grado di soddisfare i bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione siano più efficaci nel promuovere una spinta motivazionale verso le attività formative e nel migliorare gli esiti di apprendimento. Alla luce di ciò, appare fondamentale comprendere in che modo i fattori contestuali possano favorire e sostenere la motivazione degli studenti. Nell'ambito della ricerca psicopedagogica uno dei quadri teorici maggiormente impiegati per interpretare il ruolo svolto dal contesto sociale nel soddisfare i bisogni psicologici, favorendo una maggiore motivazione negli studenti, è quello della Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2017). La SDT sottolinea come gli agenti sociali — insegnanti, pari e genitori — assumano un ruolo chiave nel favorire l'autodeterminazione degli studenti, incidendo sulla qualità dell'esperienza scolastica. In particolare, i compagni di classe consentono di promuovere la motivazione degli studenti con ricadute educative positive (Deci et al., 2006).

Alla luce di quanto descritto, lo studio intende focalizzarsi sul ruolo dei compagni di classe nel promuovere la motivazione intrinseca degli studenti e nell'accrescere alcune competenze trasversali, quali fiducia in sé stessi, resilienza e curiosità, collocabili nella

prima e nella terza area dell'European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (Sala et al., 2020).

2. Self-Determination Theory e il ruolo dei compagni di classe

La SDT (Ryan & Deci, 2017) è una teoria macro-motivazionale applicabile a diversi ambiti come il lavoro, lo sport e la scuola. Il principio alla base di questa teoria è che il contesto sociale e le sue figure di riferimento possano promuovere, o ostacolare, l'autodeterminazione dell'individuo. Questo processo può essere favorito, o limitato, attraverso la soddisfazione, o frustrazione, dei bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione.

Secondo Ryan e Deci (2020), la motivazione umana si articola lungo un continuum ben definito. All'inizio di tale continuum vi è l'a-motivazione, cioè la totale assenza di spinta ad agire. Quando gli studenti sono a-motivati non riconoscono le cause per cui si dovrebbero impegnare nelle attività scolastiche. Procedendo, si incontrano le diverse tipologie di motivazione estrinseca che si distinguono tra loro sulla base del livello di autoregolazione ed interiorizzazione dei comportamenti che muovono l'agire umano. Nello specifico si fa riferimento alla motivazione esterna, in cui l'impegno nelle attività di studio è legato all'esclusiva influenza di fattori esterni (ad esempio, una ricompensa in denaro); motivazione introiettata, che rappresenta la prima tipologia di motivazione parzialmente interiorizzata, nella quale l'impegno nelle attività educative è regolato dall'evitamento di emozioni negative o dal mantenimento della propria autostima (ad esempio, studio perché ho l'ansia di fare una brutta figura con i miei compagni di classe); motivazione identificata, in cui l'impegno nelle attività scolastiche è mosso da una vera e propria attribuzione di valore a tali attività (ad esempio, studio questa parte di programma, anche se non mi entusiasma, perché mi consentirà di ottenere una buona valutazione al colloquio per il lavoro a cui ambisco). Infine, all'estremo opposto, si colloca la motivazione intrinseca, considerata l'essenza vera e propria dell'autodeterminazione. Quando gli studenti sono mossi da questa forma di motivazione, si impegnano nelle attività didattiche per il puro piacere di farlo e per la soddisfazione che ne traggono (ad esempio, mi impegno nello studio della matematica per il piacere che provo nello scoprire cose nuove).

Se applicata al contesto scolastico, la SDT evidenzia come gli insegnanti, i compagni di classe e i genitori rappresentino i principali agenti sociali in grado di determinare l'esperienza formativa degli studenti. Gli agenti sociali influenzano il grado di soddisfazione, o frustrazione, dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione, incidendo sul grado di autodeterminazione degli studenti (Ryan & Deci, 2017). Tali aspetti hanno un impatto profondo e decisivo sul benessere educativo degli studenti e sulla qualità generale del loro percorso scolastico (Bureau et al., 2022; Guay, 2022).

Più nel dettaglio, la qualità delle relazioni instaurate con i compagni di classe riveste un ruolo centrale, aiutando gli studenti a strutturare la loro identità e consentendo di trovare una specifica collocazione all'interno delle dinamiche sociali della classe (Cavicchiolo et al., 2022). Il gruppo dei pari rappresenta, dunque, un importante fattore in grado di sostenere il processo di apprendimento (Ryan, 2001). Le interazioni orizzontali, il supporto emotivo reciproco e il senso di appartenenza al gruppo classe agiscono come potenti catalizzatori per la soddisfazione del bisogno di relazione (Niemi & Ryan, 2009), influenzando direttamente il modo in cui gli studenti affrontano le sfide educative (Wang & Eccles, 2012; Wentzel et al., 2010).

La SDT evidenzia che quando i coetanei incoraggiano reciprocamente la propria autonomia, innescano effetti profondamente positivi come il miglioramento delle relazioni interpersonali, la crescita del benessere psicologico e la soddisfazione dei bisogni (Deci et al., 2006). In altre parole, la rete di mutuo supporto tra studenti, sia sul piano pratico che affettivo, si trasforma in un elemento determinante per incrementare la qualità dell'ambiente di apprendimento. In un clima orientato al supporto, gli studenti possono beneficiare di un contesto classe basato sulla cooperazione, sull'apertura e sull'ascolto reciproco, percependosi valorizzati e accompagnati durante il percorso di crescita. Tuttavia, sebbene la SDT avesse da tempo teorizzato il valore potenziale delle relazioni tra pari, l'interesse scientifico verso il supporto all'autodeterminazione fornito dai compagni di classe ha acquisito centralità solo in studi recenti (Alivernini et al., 2023; Buzzai et al., 2022; Germani & Vespasiani, 2026; Guay et al., 2021; Zhou et al., 2019).

3. Obiettivo e domande di ricerca

L'obiettivo principale del presente lavoro è quello di analizzare il ruolo giocato dai compagni di classe nel supportare la motivazione intrinseca in una scuola secondaria di secondo grado, con la finalità di comprendere l'influenza di questi fattori sulle competenze trasversali di fiducia in sé stessi, curiosità e resilienza degli studenti. Alla luce di ciò, le domande di ricerca (DR) che hanno guidato l'indagine sono:

1. Il supporto dei compagni di classe promuove la motivazione intrinseca degli studenti?
2. Il supporto dei compagni di classe favorisce lo sviluppo della fiducia in sé stessi, curiosità e resilienza degli studenti?
3. La motivazione intrinseca agisce da fattore mediatore in grado di promuovere la fiducia in sé stessi, curiosità e resilienza degli studenti?

L'esigenza di approfondire questi aspetti è legata al fatto che, nel contesto italiano, sono ancora pochi gli studi che esplorano come i compagni di classe possano influenzare la qualità dell'esperienza scolastica degli studenti (Alivernini et al., 2023; Buzzai et al., 2022; Germani & Vespasiani, 2026).

4. Metodo

L'indagine esplorativa è stata condotta adottando un approccio quantitativo trasversale (Edlund & Nichols, 2024), consentendo di registrare, in un preciso momento, il ruolo rivestito dal supporto da parte dei compagni di classe nell'influenzare la motivazione intrinseca e le competenze trasversali dei loro coetanei. Tale indagine fa riferimento a una rilevazione iniziale di una sperimentazione didattica finalizzata a promuovere gli apprendimenti matematici degli studenti, le competenze trasversali e a comprendere il ruolo della motivazione in un ambiente di apprendimento progettato integrando il Project-Based Learning e i principi della SDT (Miranda et al., 2025). I risultati discussi in questa sede si inseriscono in un disegno di ricerca quasi-sperimentale con due gruppi e consentiranno di valutare, in studi successivi, l'efficacia dell'intervento operando un confronto tra le rilevazioni pre e post-test.

4.1. Il campione

L'unità di analisi è stata selezionata mediante una tecnica di campionamento non probabilistica, coinvolgendo un campione di convenienza costituito da 102 studenti frequentanti tre classi terze di una scuola secondaria di secondo grado situata in provincia di Salerno. Come evidenzia il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), la scuola si colloca in un contesto caratterizzato da un background socioeconomico-culturale medio-basso.

L'analisi demografica evidenzia una netta prevalenza maschile, pari all'82,4% del campione, a fronte di un 15,6% di studentesse. Il restante 2% ha invece preferito non dichiarare il proprio genere. L'età anagrafica media si attesta intorno ai 16 anni, con una deviazione standard di 0,5 anni.

4.2. Strumenti

Per la raccolta dei dati è stato impiegato un questionario strutturato somministrato in modalità digitale durante l'orario curricolare, previa autorizzazione formale da parte della scuola, richiedendo un tempo stimato di circa 50 minuti. Il questionario comprende diverse scale di misura già validate. La prima parte del questionario include 12 domande sulle variabili di sfondo (genere, età, classe, luogo di nascita, titolo di studio dei genitori, ecc.), finalizzate a raccogliere le informazioni generali e sull'anagrafica degli studenti coinvolti. Nelle sezioni successive si rilevano informazioni in merito a:

- *supporto da parte dei compagni di classe*: misurato tramite il Learning Climate Questionnaire for Classmates (LCQ-C; Germani & Vespasiani, 2026). La scala è composta da sei item relativi alla dimensione del supporto (ad esempio, "Quando propongo qualcosa ai miei compagni di classe, mi ascoltano"). Questi item fanno riferimento al grado in cui gli studenti si sentono compresi, supportati e incoraggiati dai propri compagni di classe. Le risposte sono state raccolte impiegando una scala Likert a cinque passi (da 1=Mai a 5=Molto spesso);
- *motivazione intrinseca*: valutata tramite l'Academic Motivation Scale (AMS; Alivernini & Lucidi, 2008). Nello specifico, sono stati impiegati tre item relativi alla dimensione della motivazione intrinseca (ad esempio, "Per il piacere che provo nello studiare cose nuove"), invitando gli studenti a considerare quanto ritengono importanti le ragioni per cui dovrebbero impegnarsi nello studio. L'AMS utilizza una scala Likert a quattro passi (da 1=Per niente a 4=Molto);
- *competenze trasversali*: registrate attraverso la Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3sq; Lucisano & Rubat du Mérac, 2019). Per questa ricerca sono stati analizzati 12 item relativi alle dimensioni di fiducia in sé stessi (ad esempio, "Credo in me stesso/a"), curiosità (ad esempio, "Mi piace approfondire gli argomenti") e resilienza (ad esempio, "So superare i momenti difficili"). Il 3sq utilizza una scala Likert a cinque passi (da 1=Mai o quasi mai a 5=Sempre o quasi sempre).

4.3. Analisi dei dati

In via preliminare, è stata valutata l'affidabilità delle scale utilizzate calcolando l'indice alfa di Cronbach (α). I risultati emersi dalle analisi descrittive e dell'affidabilità degli strumenti sono riportati nella Figura 1. Esaminando i dati descrittivi, si evince che gli studenti registrano livelli mediamente bassi sia per quanto riguarda la motivazione intrinseca sia rispetto alla percezione di supporto da parte dei compagni di classe. Al contrario, la percezione relativa alle proprie competenze trasversali restituisce valori

complessivamente positivi. Infine, per quanto concerne le analisi dell'affidabilità, i risultati ottenuti attestano una buona coerenza interna delle scale di misura adottate per la raccolta dei dati.

	Media	Deviazione Standard	α
Supporto da parte dei compagni di classe	2,90	1,11	0,92
Motivazione intrinseca	2,58	0,68	0,83
Fiducia in sé stessi	3,55	1,21	0,94
Curiosità	3,18	1,02	0,81
Resilienza	3,64	1,16	0,91

Figura 1. Analisi descrittive e dell'affidabilità degli strumenti.

Successivamente, per analizzare nel dettaglio i legami tra le variabili indagate, è stata condotta una Path Analysis (Karadag, 2012). Questa tecnica ha consentito di distinguere le interazioni tra le variabili. In altre parole, il modello testato ha permesso di analizzare: gli effetti diretti, ovvero l'impatto, non mediato, di un fattore su un altro (ad esempio, l'influenza diretta del supporto da parte dei compagni di classe sulla motivazione intrinseca); l'effetto indiretto, che descrive l'influenza di una variabile sull'outcome finale attraverso l'intervento di un altro fattore (ad esempio, il ruolo di mediazione esercitato dalla motivazione intrinseca nel rapporto tra il supporto da parte dei compagni di classe e le competenze trasversali indagate). Alla luce di ciò, lo scopo di questa analisi è stato quello di comprendere l'incidenza dell'effetto diretto e indiretto del supporto da parte dei compagni di classe sulle competenze trasversali di fiducia in sé stessi, curiosità e resilienza degli studenti; la relazione diretta tra supporto da parte dei compagni di classe e motivazione intrinseca; l'impatto diretto della motivazione intrinseca sulle suddette competenze trasversali. In risposta all'obiettivo dello studio, nel modello testato (Figura 2), il supporto dei compagni di classe è stato impostato come variabile esogena, mentre la motivazione intrinseca e le competenze trasversali come variabili endogene.

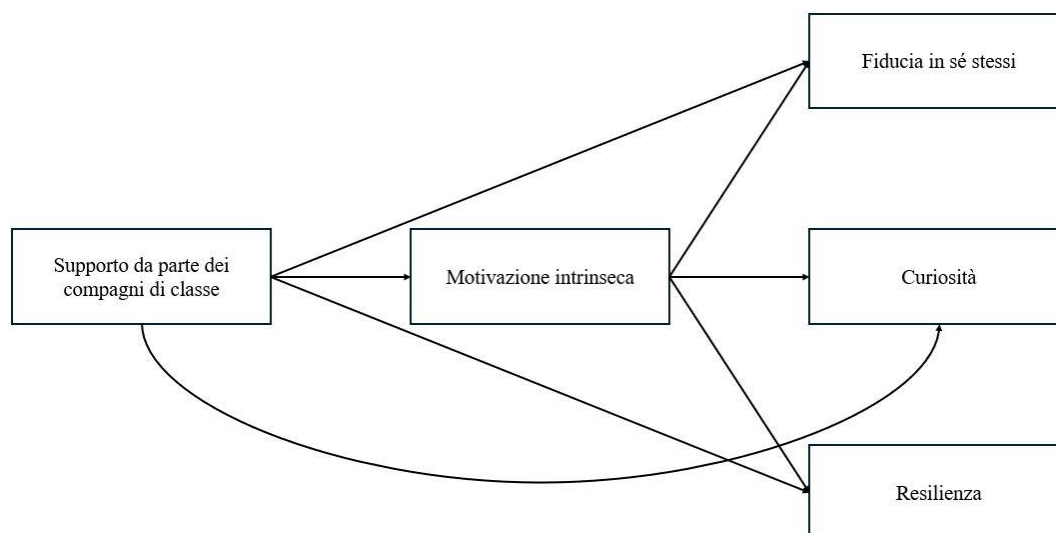


Figura 2. Un modello testato.

5. Risultati

Nella Figura 3 sono riportati i coefficienti standardizzati risultati statisticamente significativi. Il modello di Path Analysis testato evidenzia che le percezioni di supporto da parte dei compagni di classe hanno un effetto diretto significativo sulla motivazione intrinseca ($\beta=0,282$, $p<0,05$) e sulle competenze trasversali di fiducia in sé stessi ($\beta=0,530$, $p<0,001$), curiosità ($\beta=0,264$, $p<0,05$) e resilienza ($\beta=0,529$, $p<0,001$) degli studenti; e che la motivazione intrinseca ha un effetto diretto significativo sulle competenze trasversali di fiducia in sé stessi ($\beta=0,208$, $p<0,05$) e resilienza ($\beta=0,231$, $p<0,05$), mentre emerge un effetto non statisticamente significativo nella relazione con la curiosità ($\beta=0,200$, $p=0,101$).

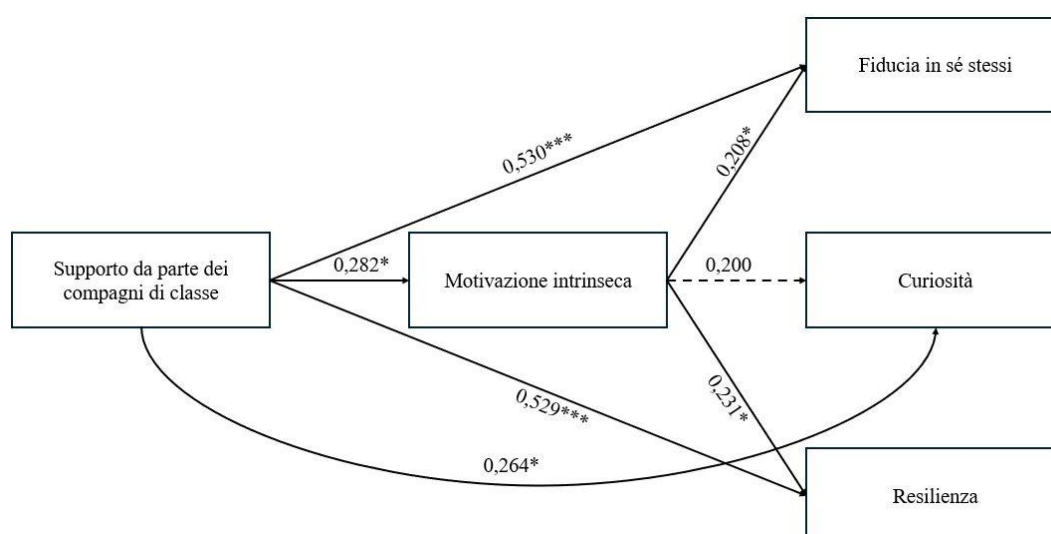


Figura 3. I coefficienti standardizzati (β); *** $p<0,001$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$. N.B.: la freccia tratteggiata indica una relazione non statisticamente significativa.

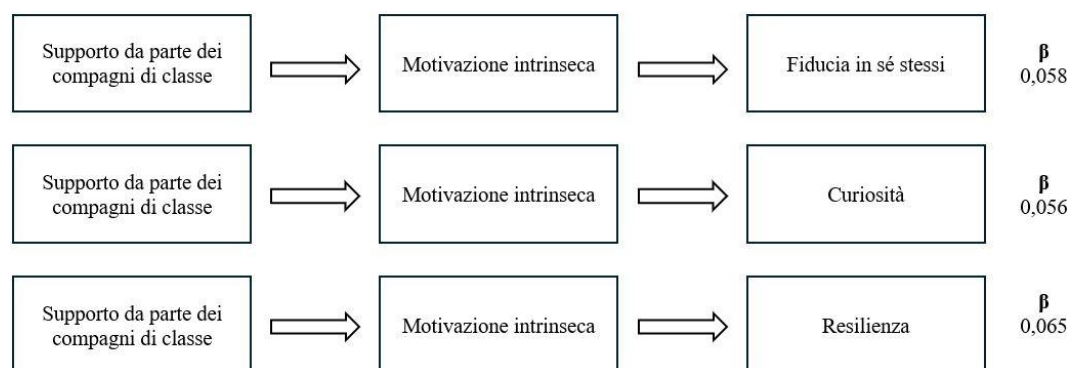


Figura 4. Effetti indiretti delle percezioni di supporto da parte dei compagni di classe sulle competenze trasversali, risultati statisticamente non significativi.

L'analisi dell'effetto indiretto (Figura 4) sottolinea che il supporto da parte dei compagni

di classe, quando mediato dalla motivazione intrinseca, non ha un effetto significativo sulle competenze trasversali di fiducia in sé stessi ($\beta=0,058$, $p=0,127$), curiosità ($\beta=0,056$, $p=0,180$) e resilienza ($\beta=0,065$, $p=0,104$), mettendo in risalto il ruolo unico e indipendente dei compagni di classe nel favorire lo sviluppo di tali competenze trasversali.

Infine, il modello spiega l'8% della varianza nella motivazione intrinseca, il 38% nella fiducia in sé stessi, il 14% nella curiosità e il 40% nella resilienza.

6. Discussione

Il contributo affronta il tema del supporto da parte dei compagni di classe che, come evidenzia la SDT (Deci & Ryan, 2000), rappresentano un agente sociale in grado di influenzare significativamente l'esperienza scolastica e motivazionale degli studenti (Deci et al., 2006). Nello specifico, la motivazione si configura come un elemento centrale per favorire lo sviluppo di competenze trasversali (Sala et al., 2020), fondamentali per promuovere la piena realizzazione dei cittadini nella società del XXI secolo (Council of European Union, 2018; OECD, 2019; Pellerey, 2017).

In particolare, lo studio ha inteso focalizzare l'attenzione sulla relazione tra supporto da parte dei compagni di classe, motivazione intrinseca e competenze trasversali degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado, consentendo di rispondere alle domande di ricerca (DR).

Per quel che riguarda la prima domanda (DR-1), i risultati sono in linea con quanto emerso dalla letteratura internazionale, confermando il ruolo positivo dei compagni di classe nel favorire l'adozione di forme di motivazione autonome, come l'intrinseca e l'identificata (Schimmelpfennig, 2025; Shin & Johnson, 2021). Inoltre, in risposta alla seconda domanda di ricerca (DR-2), gli esiti evidenziano come questi agenti sociali, attraverso il loro supporto, influenzino in maniera positiva e significativa lo sviluppo delle tre competenze trasversali oggetto di studio, con un effetto maggiore sulle competenze di fiducia in sé stessi ($\beta=0,530$, $p<0,001$) e resilienza ($\beta=0,529$, $p<0,001$). Tuttavia, l'analisi dell'effetto indiretto del supporto da parte dei compagni di classe sulle competenze trasversali risulta statisticamente non significativa, sebbene i *path* diretti risultino statisticamente significativi. Questo risultato ci consente di rispondere alla terza domanda di ricerca (DR-3), suggerendo altresì che la qualità delle relazioni instaurate con i compagni di classe favorisce lo sviluppo delle competenze trasversali di fiducia in sé stessi, curiosità e resilienza indipendentemente da quanto gli studenti siano intrinsecamente motivati verso le specifiche attività didattiche o di studio, rappresentando una delle evidenze più interessanti emerse.

Il modello spiega l'8% della varianza nella motivazione intrinseca, confermando che l'interesse verso le attività di studio è influenzato da altre numerose variabili (ad esempio, strategie didattiche o supporto da parte dei docenti e dei genitori). Inoltre, il modello spiega il 38% della varianza nella fiducia in sé stessi, il 14% nella curiosità e il 40% nella resilienza, conferendo al supporto da parte dei compagni di classe un ruolo di primo piano nel favorire le competenze trasversali degli studenti, in particolar modo quelle di fiducia in sé stessi e resilienza, collocabili nell'area delle competenze personali (Sala et al., 2020).

Tuttavia, lo studio, nonostante il suo aspetto innovativo legato al focus sui compagni di classe, evidenzia alcuni limiti. In primo luogo, l'entità dell'unità di analisi, trattandosi di un campione di convenienza, impedisce la generalizzazione dei risultati. Inoltre, le dimensioni ridotte del campione (102 studenti) non consentono di testare modelli di Path

Analysis più complessi, limitando il numero di variabili da poter inserire all'interno del modello. Questo aspetto ostacola la comprensione generale del fenomeno, impedendo, ad esempio, di confrontare come le diverse tipologie di supporto, da parte di insegnanti, genitori e pari, si relazionano con la motivazione intrinseca e con le competenze trasversali degli studenti. In aggiunta, per la rilevazione dei dati, sono stati utilizzati degli strumenti self-report, basando, dunque, l'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati sulle personali percezioni degli studenti.

7. Conclusioni

I risultati confermano il ruolo positivo e significativo giocato dai compagni di classe in tutte le dimensioni indagate, evidenziando altresì l'importanza della motivazione intrinseca nel promuovere le competenze trasversali. Tuttavia, dall'analisi dell'effetto indiretto emerge che la motivazione intrinseca non svolge un ruolo di mediazione statisticamente significativo. Questo dato indica che la percezione di essere supportati dai compagni agisce come un fattore di protezione e crescita che opera parallelamente alla motivazione scolastica, promuovendo le competenze indipendentemente dal piacere e dalla soddisfazione che si trae dal partecipare a determinate attività educative e didattiche. Il supporto dei compagni di classe non si configura, quindi, come un sostituto della motivazione intrinseca, quanto piuttosto come una risorsa contestuale che permette lo sviluppo delle competenze anche laddove la motivazione scolastica non sia ancora pienamente consolidata. Dunque, occorrerebbe che le politiche educative odierne investissero in ambienti di apprendimento in grado di incentivare le interazioni tra compagni di classe, fornendo ai docenti gli strumenti necessari per integrare attività didattiche fondate sulla cooperazione, sul confronto e sull'assunzione di responsabilità, al fine di alimentare la fiducia in sé stessi, la curiosità e la resilienza degli studenti.

Contesti scolastici in grado di incentivare tali competenze potrebbero contribuire non solo a promuovere il benessere educativo, ma anche il successo scolastico, favorendo la piena realizzazione dei cittadini del XXI secolo (Council of the European Union, 2018; ONU, 2015; Pellerey, 2017).

In conclusione, nonostante i risultati evidenzino il ruolo positivo svolto dai compagni di classe, sarebbe auspicabile che studi futuri confermino quanto emerso da tale ricerca, ampliando il campione di riferimento e analizzando l'influenza degli altri agenti sociali (insegnanti e genitori) per fornire una comprensione più profonda e articolata del fenomeno.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211–220.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., & Cavicchiolo, E. (2023). Understanding and supporting the motivation of students from low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102177>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student

- motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72.
<https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Buzzai, C., Filippello, P., Caparello, C., & Sorrenti, L. (2022). Need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviors by teachers and classmates in adolescence: The mediating role of basic psychological needs on school alienation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 25(4), 881–902.
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09711-9>
- Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Pierluigi, D., Chirico, A., Federica, G., Manganelli, S., ... & Alivernini, F. (2022). Adolescents' characteristics and peer relationships in class: A population study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 1–19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19158907>
- Council of the European Union (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313–327.
- 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), 227–268.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- EC. European Commission. (2011). *Transferability of skills across economic sectors: Role and importance for employment at European level*. Publications Office of the European Union.
- Edlund, J. E., & Nichols, A. L. (2024). *The Cambridge handbook of research methods and statistics for the social and behavioral sciences. Volume 2: Performing research*. Cambridge University Press.
- Germani, S., & Vespasiani, L. (2026). Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 21(1), 169–190.
<https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75–92.
<https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Howard, J. L., & Gilbert, W. (2021). Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 390–410.
- Karadag, E. (2012). Basic features of structural equation modeling and path analysis with its place and importance in educational research methodology. *Bulgarian Journal*

of Science & Education Policy, 6(1). 194–212.

- Lucisano, P., & Rubat du Mérac, E. (2019). Soft skills self-evaluation questionnaire (3sq), caratteristiche e proprietà psichometriche. In P. Lucisano & A. M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes. Atti del Convegno Internazionale SIRD* (pp. 609–622). Pensa MultiMedia. https://iris.uniroma1.it/bitstream/11573/1266360/6/lucisano_soft_2019.pdf
- Miranda, S., Vegliante, R., & Vespasiani, L. (2025). Teoria dell'autodeterminazione e didattica per progetti: un percorso di ricerca-formazione per potenziare la motivazione all'apprendimento. *Q-Times Webmagazine*, 1, 364–377.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying selfdetermination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023a). *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*, PISA. OECD. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Pellerey, M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. CNOS-FAP. https://cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135–1150.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.
- 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, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/302967>

- Schimmelpfennig, F. (2025). The essential role of peer relationships in students' motivation during adolescence. *British Journal of Educational Psychology*, 95, 1211–1233. <https://doi.org/10.1111/bjep.12772>
- Shin, M., & Johnson, Z. D. (2021). From student-to-student confirmation to students' self-determination: An integrated peer-centered model of self-determination theory in the classroom. *Communication Education*, 70(4), 365–383.
- UN. United Nations. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
<https://oneplanetschool.wwf.it/system/files/pubblicazioni/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323–330.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.05.001>