

Processi motivazionali, volitivi e autopresentazione efficace in adolescenza: risultati di uno studio longitudinale

Fiorenzo Laghi¹ - Laura Picone²

Antonia Lonigro² - Martina Fossati²

¹ «Sapienza» Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione

² «Sapienza» Università di Roma, Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica

fiorenzo.laghi@uniroma1.it
laura.picone@uniroma1.it
antonia.lonigro@uniroma1.it
fossati@libero.it

MOTIVATIONAL AND VOLITIONAL PROCESSES
AND EFFECTIVE SELF-PRESENTATION IN ADOLESCENCE:
THE RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY

ABSTRACT

The latest research in the learning field shows the strictly interconnected motivational and volitional processes as the strongest predictors of school achievement. This achievement is not solely determined by aptitudes, but other factors like motivational and volitional factors, relations with peers and with teachers, and feelings of self-esteem and self-efficacy come into play and significantly affect the learner's performance and classroom adjustment. The 3-year longitudinal study presented here aimed to analyze which motivational, volitional and self-presentation components foster school learning in a sample of 95 Italian high school students. The IST-2000 and a specific battery for assessing motivation and volition were administered in the classroom on two occasions with a three-year interval. Results revealed that students, who increased their aptitudes in the last year, had higher levels of intrinsic motivation and volition, and were more able to understand others' intentions and emotions than students who reported a worsening of their aptitudes. In the light of these

and other findings presented in the paper, it discusses the importance of motivation and self-presentation in the school context.

Keywords: Adolescent, Attitudes, Motivation, Self-presentation, Volition.

1. I PROCESSI MOTIVAZIONALI E VOLITIVI

Il successo scolastico non è determinato unicamente dalle attitudini, che pure influenzano la performance, ma altri fattori, quali i processi motivazionali e volitivi, le relazioni tra pari e con gli insegnanti, i sentimenti di autostima e di autoefficacia, entrano in gioco influenzando in maniera significativa la prestazione scolastica del discente e il suo adattamento in classe (Steinmayr & Spinath, 2009). Gli sforzi della ricerca più recente nel campo dell'apprendimento autoregolato (Abar & Loken, 2010; Butler, Cartier, Schnellert, Gagnon, & Giammarino, 2011), infatti, sono diretti all'individuazione delle reciproche influenze tra i fattori cognitivi, motivazionali ed emotivi sulla vita scolastica degli studenti. In particolare, i processi motivazionali e volitivi, strettamente interconnessi fra loro, sembrano essere i predittori più forti del successo scolastico (Jarvela & Jarvenoja, 2011).

La motivazione, quale spinta verso il raggiungimento di un preciso obiettivo, è classicamente distinta in motivazione intrinseca e motivazione estrinseca (Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz, 2008). Gli studenti motivati intrinsecamente considerano lo studio come un'attività emozionante e piacevole di per sé, che consente loro di soddisfare la propria curiosità epistemica ed accrescere le proprie conoscenze; gli studenti motivati estrinsecamente sono attratti dal raggiungimento di buone performance scolastiche e da riconoscimenti di tipo sociale, come quelli ottenuti da parte dei compagni di classe, degli insegnanti o dei genitori. Tali studenti prediligono, quindi, compiti dal successo sicuro e che richiedono minor impegno intellettuale; al contrario, gli studenti con una motivazione intrinseca scelgono compiti sfidanti che necessitano di molta dedizione e alti livelli di attenzione.

La motivazione intrinseca trova la massima espressione nell'*esperienza di flusso* (Csikszentmihalyi, 1993), caratterizzata da un completo e dinamico coinvolgimento dello studente in compiti nuovi e complessi che lo assorbono completamente e in cui ogni risorsa cognitiva, motoria e affettiva è coordinata e convogliata nell'attività in corso, riuscendo ad escludere ogni fonte di distrazione. Ciò determina un profondo coinvolgimento nell'esperienza in

corso di svolgimento e una sensazione di benessere legata alla sperimentazione di una maggiore integrazione del sé (Abar & Loken, 2011).

La motivazione intrinseca è associata ad obiettivi di padronanza tipici di quegli studenti che tendono al continuo miglioramento delle proprie competenze e che considerano le probabili difficoltà e gli insuccessi come componenti naturali del processo di apprendimento poiché offrono la possibilità di riflettere sulle proprie strategie di studio e di migliorarle (Laghi, Lonigro, Baiocco, & D'Alessio, 2009). Gli obiettivi di rendimento, invece, contraddistinguono gli studenti con un'alta motivazione estrinseca, fortemente orientati al mantenimento del proprio *self-worth* e alla dimostrazione della propria competenza, anche se non sempre associata ad una reale comprensione dei contenuti di apprendimento (Meece, Anderman, & Anderman, 2006).

Tuttavia, essere guidati da una motivazione intrinseca non esclude affatto la possibilità della presenza contemporanea della motivazione estrinseca; anzi, è proprio la compresenza della motivazione estrinseca e intrinseca in uno studente a rappresentare un binomio vincente per il successo scolastico, in cui l'interesse, la curiosità e l'amore per la conoscenza in sé si fondono con i bisogni di socialità (D'Alessio, Laghi, & Pallini, 2005b).

La mancanza di motivazione o un indebolimento della spinta motivazionale è definita demotivazione, fortemente legata all'insuccesso scolastico e ad esperienze fallimentari che non di rado conducono all'uscita precoce dal circuito scolastico. Alla base della demotivazione spesso si cela un mancato interesse verso le attività di studio o la irrazionale convinzione di non possedere le capacità necessarie all'apprendimento. L'individuazione delle ragioni alla base della demotivazione è prioritaria per sostenere e aiutare lo studente a riflettere sulle proprie credenze e rappresentazioni riguardo all'attività di studio.

La motivazione, sebbene ricopra un ruolo fondamentale nell'efficacia dell'apprendimento, non basta da sola a garantire il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Pellerey (2003), mutuando il modello della determinazione dell'azione umana proposto da Heckhausen (1991) e applicandolo al contesto scolastico, identifica due fasi che scandiscono l'intero processo di apprendimento: una fase pre-decisionale di tipo motivazionale e una fase post-decisionale di tipo volitivo (1991). Nella fase pre-decisionale, i processi motivazionali, che in un gioco di reciproche influenze coinvolgono interessi, valori e bisogni, preparano alla scelta attraverso l'analisi dettagliata delle possibilità a disposizione; nella fase post-decisionale si attivano i processi volitivi, i quali consentono di pianificare strategie cognitive e affettive per portare a compimento gli obiettivi definiti precedentemente. Se le componenti motivazionali sono inerenti alla scelta e alla preparazione dell'azione, le componenti volitive presiedono alla realizzazione dell'azione scelta, attraverso l'attuazione

di un comportamento responsabile e congruente con l'attività in corso di svolgimento. Di conseguenza, la motivazione è stretta da una relazione di complementarità con la volizione, tanto che l'affievolirsi di una si riflette, come una cartina di tornasole, sull'altra. I processi volitivi, infatti, assumono un ruolo di protezione verso le scelte definite nella fase pre-decisionale, mantenendo elevati i livelli di attenzione verso gli obiettivi. La volizione protegge lo studente da tutti quei fattori, siano essi cognitivi, affettivi e ambientali, che possono costituire una fonte di distrazione o un ostacolo. Pertanto, i processi volitivi possono essere considerati come parte di un ampio sistema dei meccanismi di autoregolazione e di autocontrollo, i quali permettono allo studente di portare a termine la sua attività di apprendimento. Mentre i meccanismi di autocontrollo consentono un diretto controllo sull'azione, i meccanismi di autoregolazione sono diretti al mantenimento della coerenza tra le azioni e il sé (Kuhl, 2000). I processi più rilevanti per l'adattamento del ragazzo alla realtà scolastica e per il suo rendimento nello studio sono quelli relativi all'autocontrollo. Tali processi, identificabili nella pianificazione, nel controllo cognitivo e attentivo, aiutano lo studente a concentrarsi sul compito e a ottimizzare tempi e risorse, influenzando largamente sia la performance scolastica che la qualità delle relazioni con i compagni di classe e con gli insegnanti.

In particolare, la pianificazione, che si colloca nella fase di progettazione del compito, si riferisce alla capacità di selezionare le attività da compiere che sono funzionali allo scopo da raggiungere. Lo studente organizza la sua attività di studio tenendo conto degli impegni e del tempo che ha a disposizione, combinando le esigenze personali con quelle sociali. Il controllo cognitivo, che segue tutta l'attività di studio, si riferisce alla scelta delle strategie cognitive considerate più vantaggiose e proficue per il raggiungimento del proprio obiettivo di apprendimento. Gli studenti con un buon controllo cognitivo monitorano costantemente il proprio stato di avanzamento dell'apprendimento e l'efficacia delle proprie strategie di studio, e sono pronti a rivedere la propria pianificazione dell'attività di studio qualora si rivelino degli elementi di ostacolo lungo il percorso. Al contrario, gli studenti con basse capacità di automonitoraggio sono poco abili ad auto-osservarsi e a individuare gli aspetti specifici dell'esecuzione del compito. Il controllo attentivo, inteso quale capacità di focalizzare l'attenzione su determinati contenuti pertinenti all'obiettivo di studio, è di fondamentale importanza per l'apprendimento poiché consente di mantenere un'intenzione attiva nella memoria senza lasciarsi distrarre da altre attività.

La mancanza di concentrazione sul compito, detta distrazione, è un chiaro esempio di una difficoltà di volizione. Sia che si tratti di labilità attentiva, ossia un'eccessiva abitudine esploratoria accompagnata da un'inca-

pacità di selezionare e organizzare in maniera coerente i propri contenuti di apprendimento, sia che si tratti di assorbimento attentivo, ossia un'elevata concentrazione su un'unica attività in maniera rigida e priva di flessibilità, la distrazione rende molto difficoltoso l'apprendimento scolastico.

Nonostante l'influenza dei processi volitivi sulla performance e sull'adattamento scolastico sia riconosciuta e condivisa tra gli operatori dell'orientamento e gli educatori, modesta è la produzione scientifica a favore della volizione. Alcune ricerche in ambito italiano hanno dimostrato che i processi motivazionali e volitivi influenzano in maniera significativa l'apprendimento scolastico e che un adeguato intervento volto a favorire lo sviluppo di strategie di studio efficaci può facilitare l'attività di studio e rendere più piacevole l'esperienza scolastica (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2006; Laghi *et al.*, 2009; Mason & Arcaini, 2001).

2. MODULAZIONE DELLA PROPRIA IMMAGINE SOCIALE: L'AUTOPRESENTAZIONE EFFICACE

Le modalità con cui lo studente si relaziona agli altri e l'immagine che lascia veicolare agli insegnanti e ai compagni di classe attraverso sia il comportamento verbale sia non verbale contribuiscono alla performance scolastica (D'Alessio, Laghi, & Pallini, 2005a). Uno studente che dà l'impressione di essere competente e ambizioso può ottenere con una probabilità maggiore una valutazione positiva rispetto a un altro studente che si mostra incompetente e non interessato alle attività di studio (Singh, Kumra, & Vinnicombe, 2002).

Ogni individuo, durante le normali interazioni sociali, cerca di inviare ai propri interlocutori un insieme di idee, competenze e convinzioni su di sé in modo da dare agli altri una determinata immagine di sé. Tuttavia, la gestione delle impressioni non è un processo a senso unico, ma le proprie convinzioni su di sé possono essere modificate dalle informazioni che gli altri rimandano. Inoltre, la gestione delle impressioni richiede una grande flessibilità poiché ambienti e relazioni sociali diversi richiedono comportamenti verbali e non verbali differenti. Una buona conoscenza dei comportamenti da attuare in situazioni diverse fra loro e buone capacità di automonitoraggio consentono allo studente di adattarsi con successo ad ogni nuovo contesto e di rispondere in maniera proficua ad un'ampia varietà di esigenze. Mentre gli studenti ad alto monitoraggio si adeguano perfettamente ad ogni situazione sociale inviando un'immagine di sé più appropriata al contesto, gli studenti a basso monitoraggio tendono a manifestarsi agli altri sempre in maniera au-

tentica e per questa ragione prediligono amicizie stabili con cui condividere gli stessi interessi. È anche vero che i cambiamenti nell'immagine di sé, pur mutando in relazione al contesto, devono comunque riflettere le caratteristiche personali dell'individuo, altrimenti sarebbe una continua finzione o bluff.

Il costrutto dell'automonitoraggio tende a restare ancorato ad una visione statica dell'individuo che si adatta all'ambiente, non cogliendo i continui scambi bidirezionali di informazioni e impressioni che sono veicolate durante le interazioni sociali. E in adolescenza il proprio corpo e, in particolare, la sua rappresentazione mentale diventano il principale strumento di comunicazione con gli altri. Si parla di *autopresentazione efficace*, la quale è connessa non solo alla fiducia nelle proprie abilità interpersonali, ma anche all'accettazione del proprio sé corporeo con la conseguente abilità di presentare un'immagine di sé accettabile e gradevole, basata sulla valorizzazione e non solo sulla sua modificazione.

Nel contesto scolastico, così come in tutti i contesti sociali, gli studenti utilizzano diversi strumenti e strategie per presentare se stessi e per veicolare agli altri determinate impressioni, più o meno aderenti alle reali caratteristiche personali.

Gli studenti sono molto diversi fra loro nella capacità di gestire le strategie di autopresentazione. Mentre per alcuni è abbastanza facile relazionarsi in contesti sociali diversi vista la loro capacità di modulare la propria rappresentazione, per altri invece questo compito è più gravoso. Alcuni studenti, infatti, non riescono a modificare la propria immagine, ma tendono a presentarsi come loro stessi in ogni situazione, non lasciandosi influenzare dalle norme che regolano le diverse interazioni sociali. Tale modalità di gestione della propria immagine può ostacolare, in alcuni casi, l'adattamento in quei contesti che richiedono flessibilità e apertura alle nuove esperienze e conoscenze. Al contrario, gli studenti che hanno una grande capacità di modificare la propria immagine possono incorrere nel rischio di costruire e proporre agli altri un'immagine pubblica lontana da quella reale al solo fine di ottenere l'approvazione sociale o di evitare la disapprovazione dei coetanei. A tal proposito, si possono distinguere due tipi di autopresentazione, una autopresentazione interna, definita anche privata, e una autopresentazione esterna, detta inoltre pubblica. L'*autopresentazione interna* si basa sulla teoria dell'auto-inganno, secondo cui gli individui distorcono privatamente le informazioni che provengono dall'esterno e che riguardano loro stessi per poter mantenere una propria immagine positiva e poter influenzare il comportamento degli altri; l'*autopresentazione esterna* consiste nel proporre agli altri un'immagine di sé differente da quella reale per evitare la disapprovazione sociale e stringere con facilità relazioni con gli altri.

Un buon adattamento scolastico è quindi favorito anche da una corretta autoperseguimento da parte dello studente, il quale deve essere capace di dare un'impressione di sé sufficientemente buona e comprensibile e riuscire ad esprimersi in maniera chiara, evitando sia di assumere un'immagine pubblica di sé molto lontana da quella reale, sia di essere poco assertivo di fronte alle richieste delle diverse situazioni sociali.

Se in letteratura gli studi sulla motivazione intrinseca, gli obiettivi di apprendimento e l'autoefficacia sono numerosi e c'è un grande consenso nel considerare tali costrutti come predittori del successo scolastico (Jarvela & Jarvenoja, 2011), l'autoperseguimento efficace e la sua probabile influenza sull'apprendimento non sono state indagate.

L'obiettivo della presente ricerca è verificare, attraverso uno studio longitudinale, come gli studenti con una configurazione attitudinale diversa – distinta in stabile, migliorata o peggiorata al termine dei tre anni di osservazione – si differenzino nelle capacità di modulare la propria immagine (autoperseguimento efficace) e nell'utilizzo dei processi motivazionali e volitivi.

Diverse ricerche condotte sia in campo nazionale che internazionale hanno dimostrato che il successo scolastico è legato ad alti livelli di motivazione intrinseca, suggerendo quindi che gli studenti che si dedicano allo studio con passione e che perseguono reali obiettivi di apprendimento ottengono performance più elevate. Al contrario, gli studenti guidati da una motivazione estrinseca e da soli obiettivi di riuscita non sempre raggiungono le performance sperate. Il successo scolastico, inoltre, è legato ai processi volitivi: gli studenti con buone strategie di pianificazione, controllo cognitivo e attento riescono a portare avanti e a concludere l'attività di studio con risultati positivi. Si ipotizza, quindi, che gli studenti con una configurazione attitudinale migliorata ottengano punteggi medi più elevati alla motivazione intrinseca e alle dimensioni della volizione rispetto agli studenti con una configurazione peggiorata.

Rispetto all'autoperseguimento efficace si ipotizza che gli studenti che nel corso dei tre anni hanno migliorato il proprio profilo attitudinale siano più abili a modulare la propria immagine, mostrando una maggiore sensibilità e apertura nei confronti degli altri. Gli studenti con maggiori performance scolastiche sovente riscuotono successo tra i compagni di classe e ciò permette loro di sperimentare strategie sociali efficaci. L'apprezzamento ricevuto dai propri coetanei favorisce un buon adattamento scolastico e una maggiore sicurezza nelle proprie capacità che potrebbe ripercuotersi positivamente sull'immagine complessiva di sé.

3. METODOLOGIA

3.1. *Partecipanti e procedura di somministrazione*

Il gruppo di partecipanti che ha preso parte alla ricerca è composto da 95 studenti (49 F e 46 M) con un'età media di 15.25 anni (DS = 0.53), frequentanti il II anno di un liceo scientifico situato nel comune di Roma. La somministrazione è avvenuta in due tempi a distanza di tre anni.

Nella seconda rilevazione il gruppo è costituito da 75 studenti, di cui 44 femmine e 31 maschi, frequentanti la V classe con un'età media di 17 anni (DS = 0.45). La mortalità del gruppo (N = 20), molto frequente negli studi longitudinali, è stata causata dai seguenti fattori: trasferimento degli studenti in un altro istituto, bocciatura, residenza in una nuova città. La somministrazione degli strumenti è avvenuta durante l'orario scolastico e ha impegnato gli studenti per 5 ore. La rilevazione dei dati è stata preceduta da consenso informato, garantendo per ciascun soggetto la riservatezza.

3.2. *Strumenti*

IST-2000 (Polacek, 2001). Il *Test di Struttura dell'Intelligenza* è un test attitudinale che valuta l'intelligenza sia da un punto di vista strutturale che di livello. Le varie prove permettono di rilevare abilità specifiche e indipendenti come quelle verbale, numerica e figurativa, per poi confluire in un solo fattore, detto fattore generale, che rappresenta il livello generale dell'abilità intellettuale di un soggetto. Il test di Struttura dell'Intelligenza ideato da Amthauer (1970) e adattato in Italia da Poláček (2001), si articola in due moduli: il modulo di base composto da nove prove attitudinali e da una prova di memoria, e da un modulo complementare composto da una prova di conoscenze generali. È inoltre disponibile anche un modulo abbreviato, costituito dalle sole nove prove attitudinali. I dati circa la validità e attendibilità dello strumento confermano una buona struttura teorica. Anche i dati relativi alla validità concorrente sembrano essere interessanti, in particolare le correlazioni tra i punteggi alle dimensioni dell'IST-2000 e i voti scolastici (Poláček, 2001).

Le ragioni per studiare (D'Alessio, Laghi, & Pallini, 2007). Lo strumento esplora i processi motivazionali distinti in: Motivazione intrinseca, Motivazione estrinseca e Demotivazione. Il questionario è costituito da ventuno item su scala Likert a cinque passi, sette item per ogni dimensione indagata. I dati relativi alla validità e alla affidabilità rendono lo strumento molto fruibile nel contesto scolastico (D'Alessio *et al.*, 2006).

Quando studio (D'Alessio *et al.*, 2006). Lo strumento indaga gli aspetti della competenza volitiva più strettamente connessi alla funzione selettiva della volizione. In particolare *Quando studio* è composto da ventiquattro item articolati in tre dimensioni: *Pianificazione*, *Controllo Cognitivo* e *Controllo Attentivo*. Ciascuna dimensione è indagata da otto quesiti formulati sia in direzione positiva che negativa per evitare risposte tutte orientate nella stessa direzione. L'elemento innovativo della scala è che le tre dimensioni indagate sono analizzate in relazione alla direzione che lo studente deve intraprendere per poter conseguire un obiettivo. I dati sulla validità e affidabilità sono buoni (D'Alessio, Laghi, & Pallini, 2006).

Mi presento (D'Alessio, Laghi, & Pallini, 2007). La scala, costituita da trentasei item su scala *Likert* a cinque passi (da 1 = Falso a 5 = Vero), misura l'auto-presentazione efficace scomponendo il costrutto in cinque distinte dimensioni: *Abilità a modulare l'immagine di sé*, *Sensibilità al comportamento altrui*, *Apertura verso gli altri*, *Immagine di sé sociale*, *Immagine di sé corporea*. Inoltre, è presente una scala di controllo per misurare la desiderabilità sociale. La scala *Mi presento* dimostra un'adeguata stabilità interna e una buona validità concorrente con la traduzione italiana della scala a tredici item della *Revised Self-Monitoring Scale* (R-SMS; Lennox & Wolfe, 1984), lo strumento maggiormente utilizzato di recente per la valutazione dell'automonitoraggio e con l'*Offer Self-Image Questionnaire* (Offer, Ostrov, Kennet, & Atkinson, 1988), che valuta misura il livello di adattamento degli adolescenti (D'Alessio *et al.*, 2007).

3.3. *Analisi statistiche*

Le elaborazioni statistiche sono state computate con il pacchetto *SPSS 19*. Al fine di verificare come gli studenti con diverse configurazioni attitudinali (stabile, migliorata e peggiorata) nel passaggio da T1 a T2 si differenzino fra loro rispetto all'*Autopresentazione Efficace* e ai *Processi Motivazionali* e *Volitivi* sono stati effettuati disegni di analisi della varianza multivariata.

4. RISULTATI

4.1. *Analisi preliminari*

I punteggi grezzi ottenuti dagli studenti alle diverse prove attitudinali sono stati trasformati in punti *stanine* ($M = 5$; $DS = 1.96$), considerando le tabelle normative differenziate per genere ed età, sia a T1 che a T2.

La procedura di standardizzazione utilizzata ci ha permesso di suddividere gli studenti in tre diverse tipologie:

- (a) coloro che presentano una configurazione attitudinale stabile (N = 41); gli studenti che sia a T1 che a T2 presentano un profilo medio (in tale gruppo di stabili nessun soggetto ha presentato un profilo basso inferiore a due DS dalla media);
- (b) coloro che presentano una configurazione attitudinale migliorata da T1 a T2 (N = 12); gli studenti che a T2 presentano un profilo attitudinale che da medio diventa elevato (due DS sopra la media);
- (c) coloro che presentano una configurazione attitudinale peggiorata da T1 a T2 (N = 22); gli studenti che a T2 presentano un profilo attitudinale che da medio diventa basso (due DS sotto la media).

L'analisi del *Chi-quadro* non ha evidenziato differenze di genere significative tra le diverse configurazioni attitudinali [$\chi^2(1) = 2.28, p = 0.20$] e per questo motivo il genere non è stato considerato come covariata nei successivi disegni di analisi della varianza multivariata (Tabella 1).

Tabella 1. – Numero di studenti differenziati per configurazione attitudinale da T1 a T2.

	f (f%) Femmine (%) N = 44	f (f%) Maschi (%) N = 31	f (f%) TOTALE (%) N = 75
Configurazione attitudinale stabile	26 (63.4)	15 (36.6)	41 (100)
Configurazione attitudinale migliorata	8 (66.7)	4 (33.3)	12 (100)
Configurazione attitudinale peggiorata	10 (45.5)	12 (54.5)	22 (100)

4.2. Attitudini e immagine di sé

È stato effettuato un disegno di analisi della varianza multivariata misto 3×2 , considerando come fattore between la *Configurazione Attitudinale* (stabile, migliorata, peggiorata), come fattore within il tempo (T1 vs. T2, misurato a distanza di tre anni) e come variabili dipendenti le dimensioni della scala *Mi presento*. I risultati, riportati in Tabella 2, mostrano un effetto multivariato significativo per la *Configurazione Attitudinale* (λ di Wilks = .83, $F = 2.12, p < .001$); l'effetto del *Tempo* e di interazione non risultano significativi (λ di Wilks = .05, $F = 1.28, p = ns.$; λ di Wilks = .96, $F = 0.44, p = ns.$, rispettivamente). La scomposizione degli effetti univariati (ANOVA) e i successi post-hoc (test di Scheffé, con un livello di $\alpha = .05$), evidenziano differenze staticamente significative alle dimensioni: *Abilità di modulare l'immagine di*

sé ($F(2,72) = 6.32; p < .05$) e *Sensibilità al comportamento altrui* ($F(2,72) = 3.66; p < .05$). Per la prima dimensione sono gli studenti con un profilo attitudinale stabile e migliorato, che non si differenziano tra loro, ad ottenere punteggi medi statisticamente superiori al gruppo di studenti con una prestazione peggiorata; per la *Sensibilità al comportamento altrui* sono gli studenti con un profilo attitudinale migliorato ad ottenere punteggi medi più alti rispetto a coloro che presentano un profilo stabile; gli studenti con un profilo peggiorato presentano punteggi medi più bassi rispetto agli altri gruppi.

Tabella 2. – Differenze tra i gruppi con diverse configurazioni attitudinali ai punteggi medi della scala *Mi presento*. Statistiche descrittive e significatività degli effetti.

	Configurazione attitudinale stabile T1-T2 (N = 41)	Configurazione attitudinale migliorata T1-T2 (N = 12)	Configurazione attitudinale peggiorata T1-T2 (N = 22)
Abilità a modulare l'immagine di sé	18.59 ^a (4.81)	19.33 ^a (5.72)	17.05 ^b (5.18)
Sensibilità al comportamento altrui	22.27 ^b (3.94)	24.17 ^a (5.18)	21.20 ^c (3.78)
Apertura verso gli altri	22.15 (4.72)	21.00 (4.80)	22.09 (4.79)
Immagine di sé corporea	20.41 (5.14)	19.83 (5.63)	22.73 (3.28)
Immagine di sé sociale	24.07 (3.88)	22.17 (3.58)	23.00 (5.38)
Desiderabilità sociale	13.85 (3.79)	13.75 (2.73)	12.14 (3.68)

Nota: Le deviazioni standard sono riportate in parentesi. Le diverse lettere in apice indicano differenze statisticamente significative (post-hoc Scheffe; $p < .001$).

4.3. Profilo attitudinale e processi motivazionali e volitivi

L'analisi della varianza multivariata 3×2 , considerando come fattore between la *Configurazione Attitudinale* (stabile, migliorata, peggiorata), come fattore within il *Tempo* (T1 vs. T2, misurato a distanza di tre anni) e come variabili dipendenti le dimensioni della scala *Le ragioni per studiare*, evidenzia un effetto multivariato significativo per la *Configurazione Attitudinale* (λ di

Wilks = .88, $F = 2.92$, $p < .001$); l'effetto del *Tempo* e di interazione non risultano significativi (λ di Wilks = .97, $F = 1.43$, $p = ns.$; λ di Wilks = .93, $F = 1.55$, $p = ns.$, rispettivamente). La scomposizione degli effetti univariati (ANOVA) e i successi post-hoc (test di Scheffè, con un livello di $\alpha = .05$), evidenziano differenze staticamente significative alle dimensioni: *Motivazione Intrinseca* ($F(2,72) = 4.99$; $p < .05$), *Motivazione Estrinseca* ($F(2,72) = 4.05$; $p < .05$) e *Demotivazione* ($F(2,72) = 4.08$; $p < .05$). Per la dimensione *Motivazione Intrinseca* sono gli studenti con una configurazione attitudinale migliorata da T1 a T2 ad ottenere punteggi medi più alti degli studenti con un profilo stabile e coloro che hanno una configurazione peggiorata. Questi ultimi ottengono punteggi significativamente inferiori agli altri due gruppi. Per la dimensione *Motivazione Estrinseca* sono gli studenti con una configurazione attitudinale peggiorata ad ottenere punteggi medi più bassi rispetto agli altri due gruppi che non si differenziano tra loro. Per la dimensione *Demotivazione* sono gli studenti con scarsa prestazione ad ottenere punteggi più alti rispetto agli altri due gruppi che non si differenziano tra loro. I risultati sono riportati nella Tabella 3.

Tabella 3. – Differenze tra i gruppi con diverse configurazioni attitudinali ai punteggi medi della scala *Le ragioni per studiare*. Statistiche descrittive e significatività degli effetti.

	Configurazione attitudinale stabile T1-T2 (N = 41)	Configurazione attitudinale migliorata T1-T2 (N = 12)	Configurazione attitudinale peggiorata T1-T2 (N = 22)
Motivazione Intrinseca	25.51 ^b (4.26)	27.67 ^a (5.78)	23.50 ^c (5.39)
Motivazione Estrinseca	26.34 ^a (4.40)	25.08 ^a (3.15)	23.68 ^b (4.65)
Demotivazione	15.67 ^b (4.29)	15.64 ^b (4.51)	18.39 ^a (5.74)

Nota: Le deviazioni standard sono riportate in parentesi. Le diverse lettere in apice indicano differenze statisticamente significative (post-hoc Scheffè; $p < .001$).

La Manova effettuata sulle dimensioni che indagano i processi volitivi – *Pianificazione*, *Controllo Cognitivo* e *Controllo Attentivo* – evidenzia un effetto multivariato significativo per il fattore *Configurazione Attitudinale* (λ di Wilks = .89, $F = 2.61$, $p < .001$); l'effetto del *Tempo* e di interazione non risultano significativi (λ di Wilks = .95, $F = 1.51$, $p = ns.$; λ di Wilks = .93, $F = 1.61$, $p = ns.$, rispettivamente). La scomposizione degli effetti univariati (ANOVA) e i successi post-hoc (test di Scheffè, con un livello di $\alpha = .05$) mostrati nella Tabella 4, evidenziano differenze staticamente significative al-

le dimensioni *Pianificazione* ($F(2,72) = 3.52; p < .05$) e *Controllo Cognitivo* ($F(2,72) = 4.53; p < .05$) dove sono gli studenti con una configurazione attitudinale migliorata nel tempo ad ottenere punteggi medi più alti rispetto a coloro che presentano una configurazione stabile. Sono gli studenti con una configurazione attitudinale peggiorata ad ottenere punteggi significativamente inferiori agli altri due gruppi.

Tabella 4. – Differenze tra i gruppi con diverse configurazioni attitudinali ai punteggi medi della scala *Quando studio*. Statistiche descrittive e significatività degli effetti.

	Configurazione attitudinale stabile T1-T2 (N = 41)	Configurazione attitudinale migliorata T1-T2 (N = 12)	Configurazione attitudinale peggiorata T1-T2 (N = 22)
Pianificazione	29.17 ^b (5.44)	32.51 ^a (4.58)	27.50 ^c (5.62)
Controllo Cognitivo	28.24 ^a (3.72)	30.23 ^a (4.86)	26.33 ^b (4.47)
Controllo Attentivo	26.51 (7.04)	26.58 (5.86)	26.41 (6.96)

Nota: Le deviazioni standard sono riportate in parentesi. Le diverse lettere in apice indicano differenze statisticamente significative (post-hoc Scheffe; $p < .001$).

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

L'obiettivo del presente studio è stato verificare se gli studenti con diverse configurazioni attitudinali (stabile, migliorata e peggiorata) nel passaggio da T1 a T2 si differenziassero fra loro rispetto all'autopresentazione efficace e ai processi motivazionali e volitivi.

Gli studenti che nel corso dei tre anni hanno avuto miglioramenti nelle attitudini sono più abili, rispetto agli studenti con una configurazione attitudinale stabile o peggiorata, nel leggere con velocità ed accuratezza i segnali sociali dei propri interlocutori durante le interazioni, mostrando una grande flessibilità nell'adattare i propri comportamenti in funzione delle diverse situazioni. Al contrario, gli studenti che nell'ultimo anno hanno ottenuto un profilo attitudinale più basso rispetto a quello di partenza, rilevato tre anni prima, mostrano maggiori difficoltà nella modulazione dell'immagine di sé e nell'interpretazione dei bisogni e delle intenzioni altrui. In generale, l'autopresentazione efficace sembra essere legata alla performance scolastica: le capacità di relazionarsi agli altri e di adattarsi flessibilmente al contesto

scolastico appaiono associate con prestazioni attitudinali migliori. Non sono emerse differenze tra gli studenti con configurazioni attitudinali differenti alle altre dimensioni della autopresentazione efficace. Il successo scolastico non è di per sé garanzia anche di un buon adattamento a scuola: gli studenti che ottengono buone performance a scuola riscuotono grande popolarità tra i compagni e gli insegnanti; tuttavia, è anche vero che quando gli studenti concentrano le loro risorse unicamente sull'attività di studio finiscono con l'attribuire ai bisogni di socialità un ruolo marginale, con conseguenze negative sulle relazioni sociali che possono compromettere l'autopresentazione efficace e il fitto scambio di informazioni sulle proprie capacità e caratteristiche personali veicolate all'interno della classe. I risultati emersi nello studio possono costituire un primo dato di partenza per approfondire il ruolo svolto dall'autopresentazione efficace nel contesto scolastico che trova poco spazio nella letteratura sull'apprendimento (Laghi, D'Alessio, & Pallini, 2004).

Gli studenti con una configurazione attitudinale migliorata riportano più alti livelli di motivazione intrinseca rispetto agli studenti che non hanno modificato le proprie attitudini; tuttavia entrambi i gruppi riferiscono uno stesso livello di motivazione estrinseca. Motivazione intrinseca ed estrinseca possono coesistere nello stesso studente e, quando tale compresenza si verifica, si combinano l'amore per lo studio con i bisogni di socialità e l'approvazione sociale, contribuendo in maniera significativa alla performance scolastica. Più studi presenti in letteratura (Jiang & Zhou, 2010; Maulana, Opendakker, den Brok, & Bosker, 2011) hanno messo in rilievo come la motivazione costituisca una variabile importante nel raggiungimento di votazioni positive da parte degli insegnanti. Motivazione e successo scolastico sono stretti fra loro da un rapporto di reciproca influenza: esperienze positive di apprendimento incentivano la motivazione intrinseca e, ugualmente, l'amore per lo studio favorisce apprendimenti più duraturi, con positivi risvolti sul successo scolastico.

Gli studenti con una configurazione attitudinale peggiorata hanno più alti livelli di demotivazione: la mancanza o un indebolimento della motivazione allo studio compromettono inevitabilmente la performance scolastica poiché vengono meno le ragioni per studiare e si affievoliscono gli obiettivi di apprendimento e l'interesse verso lo studio. Lo studente demotivato non rintraccia nell'attività di apprendimento nessuna finalità e, quindi, non investe nessuna risorsa cognitiva e affettiva. Non stupisce, di conseguenza, che proprio gli studenti che nel corso dei tre anni sono peggiorati nel profilo attitudinale riferiscano anche una compromissione dei processi volitivi, ricorrendo in misura minore alla pianificazione e al monitoraggio cognitivo dell'attività di studio. Al contrario, gli studenti che hanno migliorato le proprie attitudini programmano con scrupolosità l'attività di studio, vagliando costantemente

l'efficacia delle strategie di studio e verificando il proprio stato di apprendimento. Come dimostrato in più ricerche (De Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011; Vukman & Licardo, 2010; Wolters, 2003; Zimmerman, 2008), solamente attraverso il pieno coinvolgimento nel processo di apprendimento, caratterizzato da una gestione e da un monitoraggio consapevole delle strategie cognitive e metacognitive, una motivazione allo studio e un investimento costante di risorse, si raggiungono performance più alte e maggiore soddisfazione scolastica.

I limiti dello studio riguardano soprattutto l'uso esclusivo di misurazioni *self-report* che potrebbe risentire della desiderabilità sociale, in particolar modo per la rilevazione della *Autopresentazione Efficace*. È pur vero che la scala *Mi presento*, utilizzata nello studio per misurare le variabili connesse all'autopresentazione efficace, controlla la tendenza del soggetto a fornire un'immagine favorevole di sé attraverso la sottoscala *Desiderabilità Sociale*.

Inoltre, nello studio non si sono raccolte informazioni sullo status socio-economico e culturale di appartenenza che pure avrebbero potuto influenzare i risultati. Tuttavia, le conclusioni cui lo studio è pervenuto sono in linea con la letteratura già esistente, in cui le variabili economiche e culturali sono state controllate.

Nonostante l'impossibilità della generalizzazione dei risultati, in seguito alla raccolta dei dati circoscritta a studenti frequentanti una specifica tipologia di scuola (il liceo scientifico), emerge chiaramente quanto le componenti motivazionali e volitive siano non solo legate fra loro ma influenzino e siano influenzate dalle attitudini. Gli studenti che migliorano la propria performance scolastica nel corso degli anni sono coloro i quali hanno chiari obiettivi di apprendimento e convogliano le proprie risorse cognitive e sociali al servizio della scuola, prestando attenzione anche ai bisogni dei propri compagni di scuola. I programmi di prevenzione attuati per fronteggiare l'insuccesso scolastico e il fenomeno dei *drop-out* non possono prescindere dalla comprensione della demotivazione riguardo allo studio e dal conseguente rinforzo dei processi motivazionali e volitivi nello studente. La qualità della vita scolastica influenza tutta l'esperienza di apprendimento, a partire dalle componenti più strettamente cognitive per arrivare a quelle emotive e sociali. Le capacità di stringere relazioni positive coi coetanei e con gli insegnanti consente allo studente di condividere l'esperienza di apprendimento e costruire una rete di sostegno e di aiuto. Ricerche successive potrebbero approfondire il ruolo svolto dall'insegnante, che nello studio presentato non è stato contemplato, al fine di comprendere più in profondità le variabili che entrano in gioco nell'apprendimento scolastico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abar, B., & Loken, E. (2010). Self-regulated learning and self-directed learning in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20, 25-29.
- Amtauer, R., Broke, B., Liepmann, D., & Beauducel, A. (1999). *Intelligenz-structurtest 2000 – I-S-T 2000*. Göttingen: Hogrefe.
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F., & Giammarino, M. (2011). Secondary students' self-regulated engagement in reading: Researching self-regulation as situated in context. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 73-105.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper Collins.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2005a). *La previsione del successo scolastico: il ruolo dei fattori motivazionali e volitivi*. Relazione presentata al VII Congresso Nazionale *Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni*, Padova.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2005b). *Autostima e processi volitivi nella pratica orientativa*. Relazione presentata al VII Congresso Nazionale *Orientamento alla scelta: ricerche, formazione, applicazioni*, Padova.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2005c). *L'orientamento nella scuola media. Manuale teorico e pratico per insegnanti, psicologi e pedagogisti*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- D'Alessio, M., Laghi, F., & Pallini, S. (2007). *Mi oriento. Il ruolo dei processi motivazionali e volitivi*. Padova: Edizioni Piccin Nuova Libreria.
- D'Amore, B., & Fandiño Pinilla, M. I. (2006). Che problema i problemi! *L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, 6(29), 645-664.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.
- Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective-taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 760-768.
- Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and appraisal. *Psychological Bulletin*, 126, 530-555.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. B., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task value, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416.
- Jackson, T. (2007). Protective self-presentation, sources of socialization, and loneliness among Australian adolescents and young adults. *Personality and Individual Differences*, 43, 1552-1562.
- Järvelä, S., & Järvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning in collaborative learning groups. *Teacher College Record*, 113(2), 350-374.

- Jiang, Z., & Zhou, Z. (2010). Relationships between class environment, learning self-efficacy and learning motivation of senior middle school students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 18(6), 789-791.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivational and self regulation: The dynamics of personality system interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 15-49). San Diego: Academic Press.
- Laghi, F., D'Alessio, M., & Pallini, S. (2004). L'autopresentazione efficace, immagine di sé e relazioni interpersonali in un campione di adolescenti. *Ricerche di Psicologia*, 27(4), 7-35.
- Laghi, F., Lonigro, A., Baiocco, R., & D'Alessio, M. (2009). Prospettiva temporale e strategie di apprendimento in adolescenza. *Ricerche di Psicologia*, 2, 95-116.
- Lennox, R., & Wolfe, R. (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1349-1364.
- Mason, L., & Arcaini, S. (2001). Motivazione all'impegno scolastico, attribuzioni causali e rendimento in studenti di scuola media e superiore. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 423-450.
- Maulana, R., Opdenakker, M., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Journal of Education*, 31(1), 33-49.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Offer, D., Ostrov, E., Kennet, I., & Atkinson, P. D. (1988). *The offer self-image questionnaire for a manual* (4rd ed.). Chicago: Reece Hospital and Medical Center.
- Poláčěk, K. (2001). *IST 2000*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Snyder, M. (1974). Self monitoring of expressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Vukman, K. B., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268.
- Wolters, C. A (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigative self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

RIASSUNTO

La ricerca più recente nel campo dell'apprendimento evidenzia i processi motivazionali e volitivi, strettamente interconnessi fra loro, come i predittori più forti del successo scolastico. Tale successo non è determinato unicamente dalle attitudini ma altri fattori, quali appunto i processi motivazionali e volitivi, le relazioni tra pari e con gli insegnanti, i sentimenti di autostima e di autoefficacia, entrano in gioco influenzando in maniera significativa la prestazione scolastica del discente e il suo adattamento in classe. Lo studio longitudinale qui presentato, della durata di tre anni, ha avuto lo scopo di analizzare quali componenti motivazionali, volitivi e dell'autopresentazione efficace favoriscono l'apprendimento scolastico in un gruppo di 95 studenti della scuola secondaria superiore. L'IST-2000 e una specifica batteria per la rilevazione della motivazione e della volizione sono stati somministrati in classe in due tempi a distanza di tre anni. I risultati hanno rivelato che gli studenti i quali hanno migliorato la propria configurazione attitudinale mostrano più alti livelli di motivazione e di volizione e sono più abili a comprendere le intenzioni e le emozioni degli altri rispetto agli studenti che hanno riferito peggioramenti nelle proprie attitudini. Alla luce di questi e di altri risultati riportati nello studio, si discute l'importanza della motivazione e dell'autopresentazione nel contesto scolastico.

Parole chiave: Adolescenza, Attitudini, Autopresentazione efficace, Motivazione, Volizione.