

Self-Determination theory e motivazione accademica in studenti con background migratorio: uno studio sul ruolo del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti

Dottoranda
Cristiana Alessia Guido
N. matr. 1833961

Tutor
Prof. Fabio Lucidi

Co-tutor
Prof. Fabio Alivernini



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Self-Determination theory e motivazione accademica in studenti con background migratorio: uno studio sul ruolo del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti

Facoltà di Medicina e Psicologia
Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Dottorato di ricerca in Migration Studies: Psychological,
Social and Educational Issues
XXXVI Ciclo

Dottoranda

Cristiana Alessia Guido

Tutor

Prof. Fabio Lucidi

Co-tutor

Prof. Fabio Alivernini

A.A. 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE pag.4

PRIMA SEZIONE: INQUADRAMENTO DEL FENOMENO

CAPITOLO I

1. Il processo di acculturazione negli studenti con background migratorio_____ pag.6
- 1.2 Il “paradosso degli immigrati” _____ pag.8
- 1.3 Self-determination Theory e bisogni psicologici di base (BPN)_____ pag.10
- 1.3.1 Soddisfazione dei bisogni psicologici di base, well-being e adattamento scolastico _____ pag.11
- 1.3.2 Motivazione accademica, locus of causality (PLOC) e BPN_____ pag.13
- 1.4 Fattori individuali e motivazione accademica_____ pag.17
- 1.5 Fattori di contesto e motivazione accademica_____ pag.19

CAPITOLO II

2. Focus della rassegna sistematica_____ pag.24
- 2.1 Metodi_____ pag.24
- 2.1.1 Screening della letteratura_____ pag.25
- 2.1.2 Analisi qualitativa del contenuto_____ pag.27
- 2.1.3 Sintesi della ricerca qualitativa_____ pag.31
- 2.2 Risultati della rassegna_____ pag.33
- 2.2.1 Fattori individuali associati alla motivazione accademica in studenti con background migratorio_____ pag.33
- 2.2.2 Fattori di contesto associati alla motivazione accademica in studenti con background migratorio_____ pag.39
- 2.3 Conclusioni_____ pag.43

SECONDA SEZIONE: LA RICERCA

CAPITOLO III

3.	Obiettivi dello studio_____	pag.50
3.1	Il Campione_____	pag.52
3.2	Metodi_____	pag.53
3.3	Misure_____	pag.54
3.3.1	Scala Supporto all'autonomia _____	pag.54
3.3.2	Scala Soddisfazione bisogni psicologici di base_____	pag.57
3.3.3	Scala Motivazione accademica_____	pag.63

CAPITOLO IV

4.	Modello di Equazioni Strutturali (SEM)_____	pag.67
4.1	Obiettivo e ipotesi_____	pag.67
4.2	Risultati_____	pag.68

CAPITOLO V

5.	Discussione_____	pag.72
5.1	Conclusioni_____	pag.82

Bibliografia

Ringraziamenti

Il presente documento è distribuito secondo la licenza “Tutti i diritti riservati”

INTRODUZIONE

Il presente contributo illustra i risultati di una ricerca condotta nelle scuole secondarie, con studenti con background migratorio.

Attraverso la Self- Determination Theory-SDT (Ryan e Deci, 1985, 2000, 2017), sono stati approfonditi i fattori individuali e di contesto che influenzano la motivazione accademica.

La prima sezione dell'elaborato descrive la teoria di Deci e Ryan (cap. I) e approfondisce il ruolo dei fattori esterni (di contesto) e interni (individuali) che promuovono la motivazione accademica negli studenti.

Nel secondo capitolo, vengono descritti i risultati di una rassegna sistematica, basata sulla SDT, in studenti con background migratorio delle scuole secondarie (cap. II). La revisione della letteratura ha lo scopo di esplorare i profili motivazionali degli studenti appartenenti a minoranze etniche e gli effetti delle variabili ambientali e individuali sullo sviluppo di forme di motivazione accademica più o meno intenzionali. Ad esempio, è stato indagato l'impatto del contesto sociale sulla motivazione all'apprendimento degli studenti e, nello specifico, il ruolo del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti sulla motivazione accademica degli alunni con background migratorio.

Nella seconda sezione dell'elaborato viene descritta la ricerca empirica: gli obiettivi, la metodologia, le misure e i risultati.

La ricerca cross-sectional, inquadrata all'interno della prospettiva SDT, si è posta gli obiettivi di analizzare la validità fattoriale e l'affidabilità degli strumenti in un campione di studenti con background migratorio e di esaminare gli effetti del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti sulla motivazione accademica degli studenti con background migratorio attraverso i bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione (capp. III e IV).

Nella terza, ed ultima, sezione si discutono i risultati della ricerca, comparandoli con i dati della letteratura (CAP. V).

PRIMA SEZIONE
INQUADRAMENTO DEL FENOMENO

CAPITOLO I

1. Il processo di acculturazione negli studenti con background migratorio

Con la crescita mondiale del fenomeno migratorio, la ricerca si sta sempre più focalizzando sull'individuazione dei fattori di rischio e di protezione associati al percorso di acculturazione e, sui pattern motivazionali che aumentano il benessere e l'adattamento scolastico degli studenti con background migratorio.

Nella fascia infantile e adolescenziale, la scuola costituisce un contesto di socializzazione in cui gli studenti possono sperimentare benessere psicologico attraverso un processo di adattamento che integra i valori e le aspettative della cultura etnica con quelli della cultura tradizionale. Tuttavia, le ricerche condotte in ambito scolastico con minoranze etniche affermano che, alcuni fattori psicologici, come pregiudizi e stereotipi, o fattori di contesto, come il clima in classe, possono ridurre la motivazione allo studio e l'adattamento scolastico aumentando il rischio di drop-out e di isolamento sociale nei giovani (Plenty & Jonsson, 2017, Cherng, 2015; Cherng, Turney & Kao, 2014, Nguyen & Benet Martínez, 2013). Ad esempio, è stato dimostrato che le esperienze di vittimizzazione e i sentimenti di solitudine possono causare l'abbandono scolastico in studenti con background migratorio di prima generazione (Fandrem, Tvedt & Virtanen, 2021). Gli studi sottolineano l'importanza della relazione con i compagni e con gli insegnanti per la prevenzione "dell'abbandono scolastico nascosto"¹ (The hidden drop-out, in Makarova e Herzog, 2013; Rosenblum, Goldblatt, e Moin, 2008; Sultana, 2006; Lifshitz, Noam e Habib, 1998), e la promozione della motivazione accademica (Boyd, et al. 2023; Grønborg, 2015).

Tuttavia, ad oggi, non esistono evidenze chiare sui fattori motivazionali dei giovani studenti di minoranza etnica. Infatti, la letteratura presenta dati controversi in cui, se da un lato, i giovani con background migratorio mostrano una vulnerabilità rispetto all'adattamento scolastico, dall'altro, ulteriori studi, riportano sia atteggiamenti positivi verso la scuola (Chiu et al. 2012), sia un utilizzo più frequente di strategie di

¹ Il termine "hidden drop-out" si riferisce ad un fenomeno caratterizzato da disimpegno scolastico e dall'interruzione delle attività accademiche in studenti che frequentano ufficialmente la scuola.

apprendimento efficace, oltre ad una maggiore motivazione orientata alla performance scolastica, rispetto agli studenti nativi (Bakken & Hyggen, 2018; Elstad & Turmo, 2007).

Il processo di acculturazione²(Sam e Berry, 2016; Berry, 1997), può quindi rappresentare sia un fattore di rischio per l'adattamento, sia un fattore di promozione per la qualità della vita (Juang e Syed, 2019; Mills, 2016) e del rendimento scolastico dei giovani studenti con background migratorio (Motti-Stefanidi & Masten, 2020; Berry et al., 2006).

In particolare, alcuni autori (Yoon et al., 2020; Berry et al., 2006), sostengono che l'approccio *blended bicultural*³ (Berry, 2001, 1997, 1980), attraverso il quale l'individuo assimila le norme, i valori e le tradizioni della cultura del paese ospitante, mantenendo un legame con la cultura di origine, possa favorire il suo adattamento e il benessere. Inoltre, studi recenti, basati sul modello integrativo di rischio e resilienza⁴ per l'adattamento dei bambini e adolescenti di origine immigrata (Suarez-Orozco et al., 2018), sostengono che sia il sistema familiare, che scolastico e sociale abbiano un impatto significativo sullo sviluppo e sull'acculturazione dei giovani (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos & He, 2021). In particolare, il modello (Suarez-Orozco et al., 2018), evidenzia l'importanza dell'interconnessione tra i sistemi (politico e sociale, scolastico e familiare, individuale) per fronteggiare i problemi derivanti dalla migrazione e garantire il successo dei giovani con background migratorio.

Anche nella teoria dell'autodeterminazione- SDT (Dieci e Ryan, 1985; Ryan e Deci, 2017), il contesto assume un ruolo significativo per l'adattamento e il benessere degli individui. Infatti, se durante il percorso di integrazione culturale, il contesto è accogliente, lo studente può raggiungere uno stato di benessere e aumentare la motivazione

² Berry et al. (1989): Il modello di acculturazione basato sulla relazione tra individui o gruppi appartenenti a culture diverse, comprende quattro strategie di acculturazione principali: *Integrazione*: si mantiene la cultura d'origine interagendo e partecipando attivamente nella cultura dominante; *Separazione*: si mantiene la cultura d'origine evitando l'interazione significativa con la cultura dominante; *Assimilazione*: si abbandona la cultura d'origine adottando la cultura dominante; *Marginalizzazione*: non si mantiene la cultura d'origine né si interagisce con cultura dominante.

³ Nel modello bidimensionale di Berry (2001,1997, 1980), l'approccio *blended bicultural* è riferito all'integrazione dei valori di entrambe le culture di riferimento. Al contrario, l'*alternating bicultural* si riferisce all'oscillazione dell'individuo tra due culture (etnica e tradizionale), condizionata da interessi emergenti nelle varie situazioni.

⁴ Il modello riprende i principi teorici dalla *Ecologic System Theory* di Bronfenbrenner (1979), che mette in evidenza l'influenza reciproca tra l'individuo e il suo ambiente sociale e fisico.

accademica attraverso la soddisfazione dei bisogni di relazione, competenza e autonomia (cfr. parr., 1.2-3).

Tuttavia, studi recenti sulla migrazione, hanno mostrato risultati ambivalenti facendo emergere il “paradosso degli immigrati”. Questo fenomeno è stato osservato in alcuni giovani che presentavano un deterioramento in termini di sviluppo nelle fasi successive alla migrazione, o, al contrario, che mostravano risultati più elevati nello sviluppo e nel rendimento scolastico rispetto ai coetanei nativi o ai coetanei con un background di seconda generazione.

1.2 “Il paradosso degli immigrati”

Come accennato, gli studi, che hanno rilevato la presenza del paradosso degli immigrati, hanno dimostrato che studenti di minoranza etnica con un basso livello di integrazione culturale, possono avere una motivazione accademica e prestazioni più elevate dei coetanei della stessa origine etnica e dei nativi con un grado di acculturazione superiore (Cavicchiolo, Alivernini & Lucidi, 2020; Suarez-Orozco et al., 2018; Garcia Coll et al., 2012).

In particolare, la ricerca basata sulla Self-Determination Theory di Alivernini et al. (2017), condotta su un campione rappresentativo di 26.670 studenti di quinta elementare, ha mostrato livelli più elevati di motivazione (intrinseca e regolazione esterna) negli studenti con background migratorio, rispetto ai nativi. Nello specifico, gli studenti di prima generazione presentavano una motivazione più autodeterminata sia rispetto alla seconda generazione (motivazione intrinseca) che agli autoctoni (regolazione identificata).

Queste evidenze differiscono da quelle di altri studi che hanno mostrato, negli studenti con background migratorio, prestazioni accademiche inferiori, causate dall'influenza delle barriere linguistiche, dal basso status socioeconomico e dal breve tempo trascorso nel paese ospitante (Manganelli et al., 2021; Özdemir & Özdemir, 2020; Diemer et al., 2014; Rogers-Sirin, & Sirin, 2009; Gordon 1964).

La discrepanza nei risultati può essere spiegata dalla relazione tra risorse dello studente e motivazione accademica. Le risorse ambientali riguardano prevalentemente il clima scolastico e la qualità delle relazioni con i compagni e gli insegnanti (Boyd, et al. 2023; Ryan & Deci, 2017) e anche, il clima culturale che può valorizzare o meno le competenze dello studente (Hernández et al., 2011; Rothstein-Fisch, Trumbull, & Garcia, 2009).

Le risorse individuali si riferiscono a diversi fattori, come ad esempio l'ottimismo, l'autoefficacia e il self-concept accademico (Alivernini et al., 2019; Marsh & Shavelson, 1985).

Tuttavia, il paradosso degli immigrati resta un fenomeno controverso a causa di bias metodologici nelle ricerche, che non consentono la generalizzabilità dei risultati.

A tal proposito, la recente metanalisi di Sirin & Sin (2023), condotta su 54 studi, ha testato il paradosso degli immigrati evidenziando risultati contraddittori tra gli studi selezionati. Ad esempio, alcune ricerche mostravano, in studenti con background migratorio, la presenza di un rendimento scolastico più elevato rispetto ai nativi (De Feyter & Winsler, 2009; Palacios et al., 2008; Fuligni, 1997). Di contro, lo studio di Betts et al. (2009), evidenziava livelli inferiori nei test scolastici in studenti immigrati rispetto agli autoctoni. Nella stessa metanalisi, Choi & Lahey (2006), che hanno introdotto la "razza/etnia" come fattore predittivo dell'acculturazione, hanno osservato risultati divergenti tra due sottogruppi etnici che mostravano un rendimento scolastico più alto o inferiore, rispetto agli studenti nativi.

Nelle conclusioni della metanalisi, sono stati individuati alcuni fattori che favoriscono il buon rendimento scolastico negli studenti di minoranza etnica (competenza linguistica e tempo trascorso nel paese ospitante) e, fattori che compromettono le prestazioni accademiche (grado scolastico più elevato). Inoltre, gli autori hanno evidenziato gli effetti positivi del processo di acculturazione sui risultati ai test standardizzati, negli studenti con background migratorio, disconfermando le teorie a supporto del paradosso degli immigrati (Sirin & Sin, 2023).

Alla luce dei risultati della letteratura, nel capitolo successivo, attraverso una rassegna sistematica basata sulla SDT, sono state approfondite le relazioni tra fattori, individuali e di contesto, e motivazione accademica in studenti con background migratorio (cap. II).

Prima di procedere alla descrizione dei risultati emersi dalla rassegna sistematica, nel paragrafo che segue, verranno esposti i principi teorici della Self-Determination Theory.

1.3 Self-Determination Theory e bisogni psicologici di base (BPN)

La Self-Determination theory (SDT), postula che, i fattori sociali, hanno un ruolo saliente nell'incremento o decremento del benessere delle persone, raggiungibile attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di competenza, relazione e autonomia (Ryan & Deci, 2017). Il *bisogno di autonomia* implica il concetto di auto-approvazione e di intenzionalità nelle proprie azioni; il *bisogno di competenza*, richiama sentimenti di auto-efficacia nelle interazioni con l'ambiente sociale (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Moller, 2017; Deci & Moller, 2005), e il *bisogno di relazione*, si riferisce al senso di appartenenza e di connessione con gli altri attraverso uno scambio di cura reciproco (Ryan & Deci, 2017; Baumeister & Leary, 1995).

La SDT, superando alcune teorie relativiste (Hofer e Busch 2011; Iyengar e DeVoe 2003; Buttle 1989; Rist 1980; Roy 1980), che considerano i bisogni psicologici come il risultato di costruzioni culturali (ovvero del valore che le diverse culture attribuiscono al bisogno), presuppone che i bisogni siano universali, indipendentemente dalle differenze culturali (Chirkov et al. 2003; Deci e Ryan 2000).

La ricerca della soddisfazione dei bisogni è intrinseca nell'individuo e lo induce a mettere in atto comportamenti intenzionali, congrui con i propri interessi e valori, allo scopo di raggiungere uno stato di benessere (Friedman, 2003; Ryan, 1993; Shapiro, 1981; De Charms, 1968). Questo presupposto deriva dalla mini-teoria dei bisogni psicologici di base, che considera gli esseri umani come organismi attivi orientati alla crescita e dotati di una tendenza integrativa intrinseca (*Basic Psychological Needs Theory*, BPNT-Proposizione Ib; Ryan & Deci, 2017). Qualora i bisogni venissero frustrati da condizionamenti esterni, lo stato di malessere che ne deriverebbe, potrebbe sconfinare nel disadattamento e nella psicopatologia (Chen et al., 2015, Vansteenkiste & Ryan 2013).

All'interno della SDT, la motivazione costituisce un fattore fondamentale per attivare comportamenti finalizzati alla soddisfazione dei bisogni (Ryan & Deci, 2017, p.4).

Questa, non viene concepita come un fenomeno unitario, piuttosto, come caratterizzata da diverse forme che si muovono lungo un continuum di controllo-autonomia.

I comportamenti intrinsecamente motivati sono, per definizione, autonomi e vengono mossi da un interesse interno all'individuo e da sentimenti di piacere ed efficacia vissuti come espressioni di sé. Al contrario, i comportamenti estrinsecamente motivati e

controllati dall'esterno vengono attivati da motivazioni strumentali, come l'ottenere una ricompensa o, l'approvazione sociale, o sono finalizzati ad evitare una punizione (Ryan & Deci, 2017 p. 14).

1.3.1 Soddisfazione dei bisogni psicologici di base, well-being e adattamento scolastico

Nell'ambito della SDT, il benessere è associato alla soddisfazione dei tre bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Moller, 2017; Deci & Moller, 2005; Baumeister & Leary, 1995). I bisogni sono interdipendenti e, per tale motivo, se la soddisfazione di uno qualsiasi dei tre bisogni viene bloccata da pressioni di controllo esterne, materiali o sociali, ci sarà una riduzione della motivazione autonoma e del benessere e si svilupperanno "strategie estrinseche" (Welzel, 2013).

Nella mini-teoria dell'integrazione organismica - OIT (Ryan e Deci, 2017; Ryan, Connell e Deci, 1985), la motivazione accademica assume un ruolo decisivo per il raggiungimento degli obiettivi attraverso aspirazioni intrinseche e, questo processo porta ad un maggiore benessere (OIT, Proposition V). Altresì, le ricerche dimostrano che la forza delle aspirazioni estrinseche, condizionate dal contesto scolastico, è associata negativamente all'autonomia e al benessere degli studenti (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006; Kasser & Ahuvia, 2002). Tuttavia, nonostante l'universalità dei bisogni psicologici di base e la relazione tra la loro soddisfazione e il benessere psicologico, alcuni studi hanno rilevato alcune differenze nel benessere tra gruppi di nativi e gruppi etnici, con livelli inferiori sia nella prima che nella seconda generazione di studenti con background migratorio, causati da fattori specifici come, ad esempio, il livello di discriminazione percepita nel proprio gruppo etnico (Safi, 2010). Al contrario, altri studi hanno dimostrato che alcuni fattori ambientali, come il supporto degli insegnanti, aumentano il benessere negli studenti con background migratorio (Alivernini et al., 2019, 2020).

Un secondo aspetto della SDT legato al benessere, riguarda il concetto di felicità che non è intesa solo come benessere soggettivo (*Subjective Well-Being*, SWB), causato dalla presenza di sentimenti positivi e dall'assenza di sentimenti negativi (Diener, 2000). Piuttosto, il benessere è visto come un costrutto multidimensionale e latente che include

sia il “sentirsi bene” che il “funzionare bene” a livello individuale e, l’essere trattati positivamente (Kern et al., 2015; Huppert & Cooper, 2014).

Il raggiungimento dello stato di benessere implica un “adattamento creativo” (Perls, Hefferline & Goodman, 1966), che, oltre agli affetti positivi e alla soddisfazione della vita (Butler & Kern, 2016), comprende la salute del sé attraverso un funzionamento autonomo. Questa forma di benessere psicologico (*Psychological Well-Being*, PWB), considera anche le dimensioni dell’accettazione di sé, della crescita personale, dello scopo nella vita, della padronanza ambientale e dell’autonomia (Ryff & Singer, 2008). Inoltre, secondo gli autori (Deci e Ryan 2017; Cordeiro et al., 2016), è importante valutare il ruolo della frustrazione dei bisogni nel produrre esiti negativi come ansia, depressione o somatizzazione. La mini-teoria dei bisogni psicologici di base (*Basic Psychological Needs Theory*, BPNT- Proposizione Ib), contenuta nella SDT, suggerisce che «*le soddisfazioni e le frustrazioni dei bisogni psicologici variano all'interno delle persone nel corso del tempo, dei contesti e delle interazioni sociali*» (Ryan e Deci, 2017, p. 248), pertanto, è necessario considerare le variabili individuali e di contesto. Per la promozione del benessere e dell’adattamento degli studenti, gli studi condotti nelle scuole sottolineano l’importanza del clima in classe e della relazione. Secondo la SDT, la relazione rappresenta un bisogno psicologico intrinseco che connette l’individuo al gruppo sociale e promuove l’identificazione e l’interiorizzazione spontanea degli interessi (motivazione intrinseca). In ambito scolastico, la relazione basata sullo scambio reciproco tra docente e discente e, tra compagni di classe, favorisce il sostegno all’autonomia dello studente. Inoltre, studi condotti in contesti multiculturali e basati sulle relazioni positive tra nativi e studenti con background migratorio, indicano che un clima, in classe, democratico e rispettoso delle opinioni altrui, promuove sia il benessere psicologico degli studenti (Albarello et al., 2022), sia atteggiamenti meno negativi nei confronti degli studenti con background migratorio (Eckstein, Miklikowska & Noack, 2021). In particolare, le due dimensioni del “calore” e della “competenza” possono diminuire il pregiudizio stereotipato verso una persona o un gruppo etnico (Cuddy et al., 2009). I risultati di uno studio recente (Kunyu, 2021) con studenti di minoranza etnica e autoctoni, nelle scuole medie in Germania, hanno mostrato che un senso di appartenenza ai compagni di classe più basso mediava sia gli effetti negativi della discriminazione che dei problemi

linguistici sul disagio psicologico. Quest'ultimo era anche associato a livelli inferiori di autonomia. Inoltre, alti livelli di relazione con le insegnanti e di competenza percepita dagli alunni, aumentavano l'adattamento scolastico. Infine, il bisogno di competenza mediava l'effetto dei problemi linguistici sull'adattamento accademico negli adolescenti. Il risultato dello studio, in linea con le ricerche precedenti (Assor, Feinberg & Tal, 2009), suggerisce che il benessere psicologico può essere determinato dalla relazione con i compagni e dal grado di competenza linguistica dell'alunno. Inoltre, la soddisfazione del bisogno di autonomia riduce il disagio psicologico, aumentando l'adattamento scolastico. Quest'ultimo è anche favorito dalla relazione con gli insegnanti. Infine, la soddisfazione del bisogno di competenza, associata al sostegno degli insegnanti, può favorire l'autodeterminazione negli studenti e, aumentare l'adattamento scolastico, nonostante le esperienze di discriminazione e pregiudizio (Kunyu, 2021).

1.3.2 Motivazione accademica, locus of causality (PLOC) e BPN

Come accennato, secondo la SDT (Deci e Ryan 2017), le scelte e i comportamenti possono essere determinati da forme di motivazione più o meno autonome. Nelle forme più autonome le azioni sono auto-organizzate e regolate dal sé e comportano un'auto-approvazione e responsabilizzazione rispetto alle proprie scelte, mentre, in quelle eteronome, le stesse subiscono il controllo di forze estranee al sé.

Secondo De Charms (1968), le azioni intenzionali permettono di sperimentare sé stessi come origine dell'azione attraverso un *locus of causality*⁵ percepito internamente (I-PLOC), mentre i comportamenti non autodeterminati e, indotti da forze esterne o introiettate, sono caratterizzati da un *locus of causality* percepito esternamente (E-PLOC). In quest'ottica, la SDT ha affermato che le azioni motivate estrinsecamente possono variare da molto eteronome o controllate a molto autonome o autodeterminate, cioè da un PLOC completamente esterno a un PLOC altamente interno (Ryan & Connell, 1989).

⁵ De Charms, (1968): Il *perceived locus of causality* si riferisce alla percezione di una persona sulle cause del proprio comportamento, che possono essere interne al sé (credenze, desideri o motivazioni personali) o esterne al sé (pressioni sociali o circostanze). Questo costrutto si differenzia dal *locus of control* (Rotter, 1954), che si riferisce alle convinzioni di una persona sulla misura in cui i risultati derivano da forze interne o esterne. Pertanto, il *locus of control* riguarda le cause dei risultati, mentre il *locus of causality* è riferito alle cause dei comportamenti.

Nel continuum controllo-autonomia, l'*amotivazione* verso lo studio, connota un'assenza di volontà e di intenzionalità verso un comportamento da mettere in atto. Essa può verificarsi per diverse ragioni come la mancanza di competenza percepita (Bandura, 1996; Abramson et al., 1978), o la convinzione di non poter raggiungere i risultati desiderati (Skinner, 1995), oppure per assenza di interesse intrinseco verso il compito (Ryan & Deci, 2017 p. 100), o per il rifiuto verso le richieste che provengono dall'esterno e che sono percepite come ostacolo alla soddisfazione della vita e al raggiungimento dei bisogni di autonomia, competenza e relazione (Deci & Ryan, 2017; Vansteenkiste et al., 2004).

Il livello che segue l'*amotivazione* riguarda la *motivazione estrinseca* definita da quattro tipologie di regolazione (esterna, identificata, introiettata e integrata). La prima, rappresentata dalla *regolazione esterna*, ovvero, dal grado più basso di autodeterminazione (*External-Perceived Locus of Causality*, E-PLOC), è regolata dal raggiungimento di obiettivi strumentali, come ottenere ricompense o evitare punizioni. In questa condizione, lo studente può avere una forte motivazione allo studio, tuttavia con scarsa tenuta nel tempo (Ryan e Deci, 2017, p.185).

Segue, la *regolazione introiettata*, che rappresenta una forma di motivazione estrinseca non completamente integrata, e ha lo scopo di mantenere o migliorare l'autostima personale e di evitare il senso di colpa. In questo caso, il comportamento è attivato da sentimenti di valore contingenti, come l'auto-approvazione o l'auto-disprezzo (Deci & Ryan, 2017, p.186). In questa forma, lo studente può sentirsi obbligato a raggiungere gli obiettivi accademici, tuttavia, senza una piena congruenza percepita con i propri bisogni, obiettivi e valori, ovvero, attraverso un PLOC ancora relativamente esterno al sé, senza avere un controllo di "autocompatibilità"⁶ (Kazén, Baumann & Kuhl, 2003, in Ryan & Deci, 2017, p. 187).

La terza forma di motivazione estrinseca riguarda la *regolazione identificata*, che è più autodeterminata e volontaria, con un locus di causalità più interno. In questa dimensione motivazionale, quando un comportamento inizialmente motivato dall'esterno viene

⁶ Kazén, Baumann & Kuhl, (2003): il *Self-Compatibility Checking* rappresenta un "indicatore di impegno" che cambia lo status soggettivo da "desiderare" ad "avere l'intenzione" di iniziare una determinata attività.

regolato dall'identificazione, diventa efficace nel produrre risultati positivi, tanto quanto i comportamenti intrinsecamente motivati (Ryan & Deci, 2017, p.187).

In ambito accademico, essa si manifesta quando lo studio rappresenta un piacere per sé stessi.

La quarta ed ultima forma di motivazione esterna si riferisce alla *regolazione integrata* che è pienamente auto-approvata e si traduce in attività congrue con i propri obiettivi o valori.

In sintesi, nella motivazione estrinseca il *locus of causality* si orienta gradualmente verso l'integrazione del sé (regolazione esterna→introiettata→identificata→integrata), pur non raggiungendo la piena autodeterminazione.

Il livello più interno di autoregolazione viene raggiunto attraverso la *motivazione intrinseca*, associata ad interessi personali, e non strumentali, verso l'apprendimento (*Internal-Perceived Locus of Causality*, I-PLOC). Quest'ultima forma di motivazione coincide con la soddisfazione dei bisogni psicologici di base, di percepire i propri comportamenti come originati da scelte personali (*bisogno di autonomia*); di interagire efficacemente con il proprio ambiente e, di poterlo controllare, producendo risultati desiderabili ed evitando cambiamenti percepiti come dannosi (*bisogno di competenza*) e, di sentirsi accettati entrando in connessione con gli altri (*bisogno di relazione*).

Lo studente con un *locus of causality* interno tenderà a regolare i propri comportamenti sulla base di scelte autonome e personali, utili per un buon adattamento sociale e, non basate sulle contingenze esterne (Deci et al.,1991).

Molti studi sulla SDT hanno dimostrato che la motivazione intrinseca, non solo produce risultati accademici migliori, insieme ad una maggiore soddisfazione per la scuola e ad un più alto livello di benessere psicologico negli studenti (Ryan e Deci 2017, p. 356; Alivernini e Lucidi, 2008; Burton et al. 2006; Walker et al. 2006; Sheldon et al. 2004; Vallerand et al., 1989; McGraw e Mc Cullers 1979), ma è anche associata ad un minore tasso di abbandono scolastico (Hardre & Reeve, 2003; Ryan & Deci, 2002).

Nel grafico sottostante viene raffigurato il modello di motivazione accademica utilizzato nella ricerca (figura 1)⁷.

⁷ Nella ricerca empirica (capp. III e IV), in linea con le ricerche sulla motivazione accademica, la regolazione integrata non è stata inclusa nel modello. Quest'ultimo si è basato sulle forme di regolazione contenute nella Scala della motivazione accademica (AMS-I, Alivernini & Lucidi, 2008).

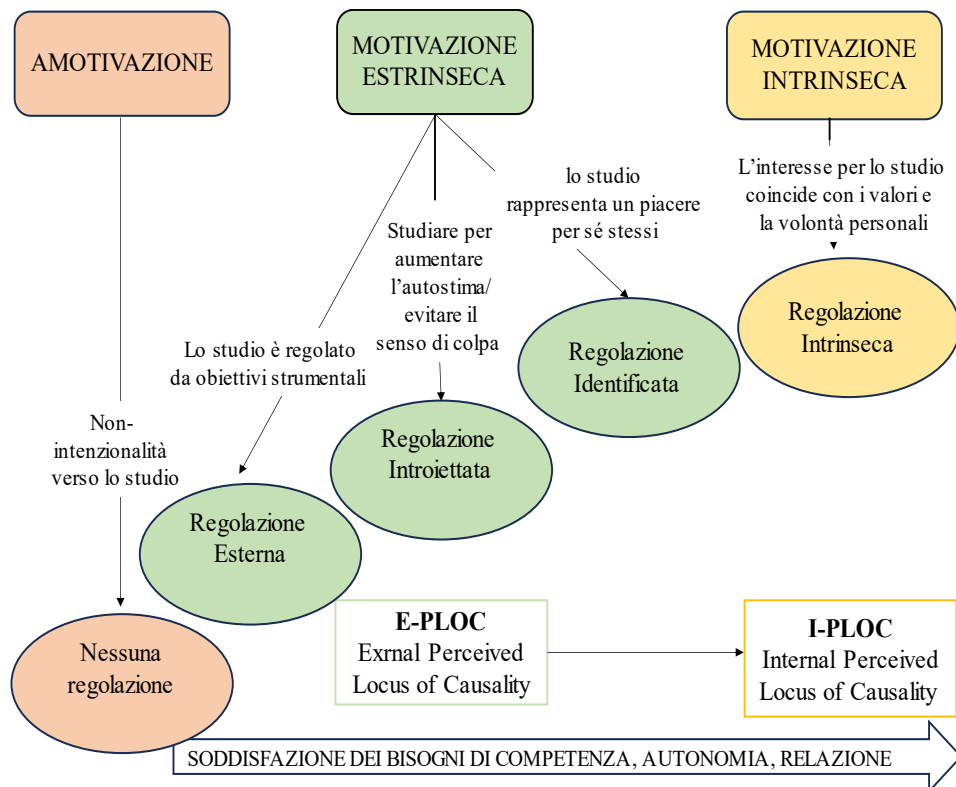


Figura 1 Schema grafico riassuntivo del modello di motivazione accademica basato sulla Self-determination Theory (Ryan e Deci 2017)

1.4 Fattori individuali e motivazione accademica

Tra i fattori individuali, il concetto l'*academic self-concept* è considerato un prerequisito della motivazione a scuola. Esso rappresenta le credenze e le aspettative relative alla capacità di avere successo nei compiti accademici e si fonda sia sulla convinzione delle proprie abilità riscontrate in prestazioni pregresse, sia sulle aspettative future relative alle abilità personali nell'esecuzione dei compiti (Wigfield & Eccles, 2000; Lent, Brown e Gore, 1997; March & Shavelson, 1985).

Secondo De Charms (1968), precursore della SDT, il sé è direttamente collegato ad un *locus of causality* percepito internamente e alla motivazione intrinseca. La SDT definisce l'azione autonoma come un comportamento regolato da un sé integrato percepito come "un essere-nel-mondo attivo e agentico" (Ryan e Deci, 2017, p. 52). Al contrario un'azione eteronoma viene esperita come fosse controllata da forze estranee al sé (Ryan e Deci, 2017, pp. 52-53).

Gli studi condotti in ambito accademico, sostengono che il *self-concept*, sia connesso alla motivazione e che possa influenzare il rendimento scolastico (Cokley, 2007; Byrne et al., 1996). In particolare, Marsh e Craven (2006), superando le precedenti teorie che associavano il concetto di sé accademico ai voti (*Grade point average-GPA*), hanno introdotto il costrutto dell'autodeterminazione nel loro modello multidimensionale degli effetti reciproci (REM).

Il REM sottolinea l'importanza del ruolo della motivazione per il rendimento scolastico, attraverso un processo circolare, in cui la motivazione e il rendimento si rafforzano a vicenda aumentando il concetto di sé accademico. Nello specifico, il modello suppone che i risultati scolastici siano maggiormente associati al concetto di sé accademico piuttosto che alle dimensioni non accademiche del concetto di sé (sociale, emotiva e fisica) e che i risultati, verbali e matematici, abbiano relazioni più significative con i domini specifici corrispondenti del self-concept (ad esempio, il rendimento nella matematica è associato al concetto di sé matematico).

Studi successivi basati sulla SDT, hanno confermato l'importanza della mediazione della motivazione autonoma nella relazione tra il concetto di sé accademico e il rendimento scolastico (Guay & Bureau, 2018; Guay et al., 2010; Guay, Ratelle & Chantal, 2008). In particolare, lo studio di Guay & Bureau (2018), ha approfondito la relazione tra self-

concept, qualità della motivazione e risultati scolastici, dimostrando che le forme di regolazione introiettata ed esterna predicevano negativamente i risultati scolastici generali e specifici di alcune materie, mentre la motivazione intrinseca era positivamente associata ai risultati, ma solo nelle materie scolastiche corrispondenti alle dimensioni del self-concept (esempio, self-concept matematico con i voti in matematica).

Un secondo fattore individuale associato alla motivazione riguarda l'*achievement*, che si riferisce alla motivazione nel raggiungere obiettivi personali significativi. La teoria dell'autodeterminazione sostiene che l'*achievement* è associato ai tre bisogni di competenza, autonomia e relazione che, se soddisfatti, possono favorire la motivazione autonoma.

Tuttavia, sebbene i ricercatori abbiano osservato che i risultati accademici sono spesso associati ad una regolazione intrinseca (Soenens e Vansteenkiste, 2005; Miserandino, 1996), alcuni studi hanno riscontrato una maggiore frequenza della motivazione estrinseca orientata alla prestazione (Benware e Deci, 1984) o, causata da un feedback di controllo e motivi strumentali, come l'ottenimento di un premio. La discriminante, tra le forme di motivazione più o meno autodeterminate, sembra essere costituita dal livello di *engagement* dello studente. Infatti, l'impegno accademico si sviluppa nei contesti che promuovono l'autonomia dello studente e può determinare la qualità dell'apprendimento influenzando il rendimento e, più in generale, l'adattamento scolastico (Perkmann et al., 2021; Filce e LaVergne, 2015; Wang e Fredricks, 2014). L'*engagement* è un costrutto multifattoriale che include le dimensioni cognitive, emotive e comportamentali.

Dal punto di vista della SDT, gli alunni con un buon livello di coinvolgimento in classe, hanno anche un livello di motivazione più alto (Deci & Ryan, 2000). Sempre secondo la teoria, l'impegno è promosso dalla soddisfazione dei tre bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione (Ryan & Deci, 2009).

Dunque, l'*achievement*, secondo la SDT, è associato all'impegno e alla motivazione dello studente, attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di base.

L'*achievement*, inoltre, può essere condizionato da aspirazioni intrinseche o estrinseche dello studente verso obiettivi a breve e a lungo termine. A tal proposito, la mini-teoria dell'integrazione organismica- OIT (Ryan, & Decy, 2017), asserisce che per sviluppare la motivazione autonoma in ambito accademico è importante raggiungere gli obiettivi

attraverso aspirazioni intrinseche e, questo processo, porta ad un maggiore benessere psicologico degli studenti (OIT, Proposition V). Altresì, le ricerche dimostrano che quando la motivazione autonoma è associata ad un orientamento verso "obiettivi intrinseci futuri", lo studente con background migratorio sviluppa una persistenza a lungo termine nell'apprendimento e migliora la qualità della vita (Vansteenkiste et al., 2004). Al contrario, la forza delle aspirazioni estrinseche, condizionate dal contesto scolastico, riduce l'autonomia e al benessere degli studenti (Vansteenkiste et al., 2006; Kasser & Ahuvia, 2002).

1.5 Fattori di contesto e motivazione accademica

Secondo la SDT, le persone hanno una predisposizione innata verso la motivazione intrinseca (Ryan e Deci, 2017, p. 118) e verso la soddisfazione dei bisogni psicologici di base, tuttavia, come descritto precedentemente, lungo il percorso di acculturazione, eventi potenzialmente avversi come la migrazione, possono compromettere l'inclusione scolastica e il benessere psicologico dei giovani studenti favorendo l'ammotivazione allo studio, l'isolamento e il drop-out (Vandevelde, Van Keer & Merchie 2017, Alivernini & Manganelli 2016; Legewie & Diprete, 2012). Questi effetti sono stati evidenziati in studi condotti con studenti delle scuole primarie e secondarie che mostrano come gli alunni immigrati siano più discriminati e meno inclusi nella classe rispetto ai loro compagni nativi (Manganelli et al. 2021; Plenty & Jonsson, 2017, Cherng, 2015; Cherng, Turney & Kao, 2014, Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Oppure, può verificarsi il fenomeno opposto, come evidenziato dal "paradosso degli immigrati", con risultati accademici più elevati negli studenti di prima generazione rispetto ai coetanei di seconda generazione e agli autoctoni (Alivernini et al., 2019; Pong & Zeiser, 2012; Fuligni & Yoshikawa, 2004). Dunque, il background etnico può rappresentare sia un fattore di rischio che di protezione per l'adattamento accademico poichè fattori sia interni che esterni al sé, possono determinare gli esiti del percorso di acculturazione. Tra i fattori associati al background, le ricerche mostrano che spesso il processo di integrazione può essere ostacolato dalle differenze socioculturali tra il paese di accoglienza e quello di origine. Alcuni esempi sono stati descritti in studi con giovani che appartengono a culture collettiviste, caratterizzate da un'interdipendenza delle relazioni sociali all'interno della propria comunità, e alle sfide di insediamento che hanno dovuto affrontare nei paesi occidentali,

in cui viene enfatizzata la separazione e l'unicità delle persone (Hofstede et al., 2010; Cross et al., 2003; Singelis, 1994; Greif, 1994). Questa discrepanza tra cultura etnica e tradizionale può creare problemi di adattamento e ridurre la motivazione accademica in studenti con background migratorio, soprattutto se l'orientamento culturale dello studente non corrisponde alle aspettative del paese ospitante (Motti-Stefanidi et al., 2012).

La ricerca, infatti, mostra che, se da un lato, l'orientamento *mainstream* può facilitare l'inclusione e favorire il legame con il nuovo ambiente (Gungor, 2007), dall'altro, l'orientamento etnico può promuovere un senso di appartenenza sociale attraverso il mantenimento dei valori della cultura di origine, prevenendo il rischio di disagio psicologico nei casi di discriminazione e di alienazione da parte dei membri della comunità tradizionale (Ward, 2001; Branscombe et al., 1999). Questi dati trovano conferma nello studio di Schachner, Heizmann, & Van de Vijver, (2017), che hanno attinto dalla SDT, e dal modello bidimensionale dell'acculturazione⁸ (Berry, 1997; Ward, 2013; Motti-Stefanidi et al., 2012), per indagare gli effetti degli orientamenti culturali (etnico o mainstream) sull'adattamento scolastico (atteggiamenti legati alla scuola, assenze scolastiche e risultati in matematica), attraverso il senso di appartenenza alla scuola. Il campione includeva 5.334 studenti con un background migratorio di prima e seconda generazione (M. age =15), residenti in sei paesi europei con orientamenti: molto favorevoli all'integrazione (Finlandia e Belgio), moderatamente favorevoli (Portogallo e Italia) o non favorevoli (Slovenia e Danimarca), secondo gli indici MIPEx⁹ e MCP¹⁰.

I risultati hanno mostrato che entrambi gli orientamenti (etnico e mainstream) predicavano il buon adattamento scolastico (misurato attraverso i voti in matematica, gli atteggiamenti positivi verso la scuola e il desiderio di abbandonare la scuola). In particolare, sono stati osservati atteggiamenti positivi legati alla scuola, elevati risultati scolastici e bassi livelli di assenteismo in studenti di seconda generazione con alti livelli

⁸ Schacher et al. (2017), affermano che l'integrazione (vale a dire, un orientamento verso la cultura sia etnica che tradizionale) è stata a lungo percepita come la strategia più adattiva (Berry, 1997). Tuttavia, a seconda del contesto e del particolare risultato (psicologico o socioculturale), un orientamento più forte verso la cultura etnica o tradizionale può essere più adattivo (Motti-Stefanidi et al., 2012; Ward, 2013).

⁹ Migrant Integration Policy Index (<http://www.mipex.eu>).

¹⁰ Multiculturalism Policy Index; (Banting, Kymlicka; 2013).

di orientamento etnico. Lo studio dimostra, in linea con la SDT che considera l'individuo come naturalmente predisposto al soddisfacimento dei bisogni psicologici di base (Ryan & Deci, 2017, p. 118), che gli alunni, pur mantenendo un orientamento etnico, possono soddisfare il bisogno di competenza e il buon adattamento scolastico.

Tuttavia, è stato anche dimostrato che il contesto culturale può frustrare i bisogni degli studenti (Chen et al., 2020; Sirin, Gupta & Rogers-Sirin, 2013; Berry et al., 2006).

Ad esempio, alcune ricerche hanno evidenziato che la soddisfazione del bisogno di autonomia è maggiormente sviluppato nei paesi occidentali che promuovono l'individualismo (Chen 2015; Oishi, 1999), mentre il bisogno di relazione ha un maggiore impatto nei contesti asiatici ad orientamento collettivista, dove gli individui percepiscono una maggiore autonomia seguendo i consigli degli altri piuttosto che nel prendere decisioni autonome (Chen 2015; Uchida et al., 2004; Iyengar & Lepper 1999).

Quindi nel valutare la probabilità di raggiungere la soddisfazione del bisogno, Chen et al. (2015), pur riconoscendo il principio dell'universalità dei bisogni, suggeriscono di considerare l'influenza del clima culturale. Nello specifico, gli autori pongono l'enfasi sulla "forza del bisogno" condizionata da tre variabili: (a) l'importanza che le culture attribuiscono ai singoli bisogni psicologici di base (Oishi et al. 1999); (b) le diverse opportunità o risorse offerte dal contesto per la loro soddisfazione; (c) le differenze interculturali nelle modalità di soddisfazione dei bisogni.

Applicando queste raccomandazioni all'ambito scolastico, è possibile ipotizzare che valori distanti dalla cultura tradizionale possano frustrare la soddisfazione dei bisogni riducendo la motivazione accademica degli studenti con background migratorio.

Un secondo fattore di contesto associato alla motivazione accademica è costituito dall'ambiente sociale che ha la funzione di sostenere l'autonomia dello studente attraverso la relazione e il *feedback* dell'insegnante (Ryan e Deci, 2017, p. 12). La soddisfazione del bisogno di relazione dello studente avviene attraverso il senso di appartenenza agli insegnanti e ai compagni di classe. Questo aspetto aumenta la motivazione accademica favorendo l'autoregolazione comportamentale che induce l'alunno a perseguire obiettivi motivati dall'interno (I-PLOC). Di contro, secondo la mini-teoria della motivazione alla relazione (*Relationship Motivation Theory*, RMT; Ryan e Deci, 2017, p. 97), se la volontà di impegnarsi e di regolare l'attività viene ostacolata, sia lo sviluppo cognitivo che il

mantenimento di un'attività possono essere compromesse. Inoltre, il supporto degli insegnanti può determinare la soddisfazione scolastica e il benessere degli alunni (Tian, Tian & Huebner, 2016; Jiang et al., 2013; Danielsen et al., 2009), e può accompagnare i giovani studenti verso la soddisfazione dei tre bisogni psicologici di base promuovendo lo sviluppo di competenze e un buon adattamento scolastico (Danielsen et al. 2009; Reeve et al. 2008 ; Malecki & Demaray,2003; Masten, 2001).

In particolare, la qualità, positiva o negativa, del clima che si instaura in classe può essere determinante nel generare forme di apprendimento più o meno autonome (Vansteenkiste & Ryan, 2013). In letteratura, vengono distinte due tipologie di clima scolastico: la prima è caratterizzata da un clima motivazionale di “*sostegno all'autonomia*” da parte degli insegnanti che supporta e rinforza gli studenti sulle loro attività in classe (Admiraal et al., 2022; Reeve e Jang, 2006). La seconda tipologia, è rappresentata da un clima di “*controllo*” in cui gli insegnanti, invece di focalizzarsi sulle risorse interne dello studente per il raggiungimento dei risultati accademici, attivano modalità di apprendimento controllanti come l'utilizzo di ricompense e di un linguaggio più direttivo (Bennett, Ng-Knight & Hayes, 2017 ; Reeve & Jang 2006). L'effetto dei metodi d'insegnamento si riflette non solo sulla qualità dell'apprendimento e sui risultati, ma anche, nelle relazioni e nel benessere in generale, e sul rischio di disimpegno o abbandono (Ryan & Deci, 2017). Questo concetto è stato illustrato nella mini-teoria della valutazione cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*, CET), sviluppata all'interno della SDT, secondo cui l'uso della ricompensa da parte degli insegnanti può determinare esperienze negative di autonomia o di competenza negli alunni. Quando il risultato di un compito è subordinato all'ottenimento di un premio tangibile, l'attività primaria (compito), perde di valore e corre il rischio di sviluppare un *locus of causality* esterno nello studente. Ugualmente, un feedback verbale positivo da parte dell'insegnante può essere percepito dall'alunno come un giudizio di valore, aumentando la percezione di pressione o controllo e minando il senso di autonomia per l'apprendimento (Ryan & Deci, 2017, p. 127; Deci, Koestner e Ryan, 2001) o, al contrario, può aumentare la motivazione intrinseca insieme al senso di competenza (Falchikov, 2013).

Le ricerche hanno dimostrato che le ricompense verbali tendono a migliorare la motivazione intrinseca, mentre quelle tangibili e contingenti alla prestazione, minano la

motivazione (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Deci, 2003; Pritchard, Campbell, & Campbell, 1977).

Riguardo la natura della ricompensa e i suoi effetti, la CET attribuisce un peso rilevante al significato funzionale del feedback (informativo/di controllo/amotivante). Il *feedback informativo* sviluppa la motivazione intrinseca aumentando la competenza percepita e il PLOC interno; il *feedback di controllo*, diminuisce la motivazione intrinseca ed aumenta l'E-PLOC; il *feedback amotivante*, che trasmette incompetenza verso il raggiungimento dei risultati e/o mancanza di valore per gli stessi, danneggia sia la motivazione intrinseca che estrinseca, promuovendo il disinteresse verso lo studio. Inoltre, il significato funzionale del feedback viene attribuito dalla persona sulla base dei fattori di contesto e individuali.

Uno dei primi studi condotto in ambito accademico di (Deci et al., 1981), ha dimostrato che gli insegnanti con uno stile di controllo, che utilizzavano contingenze esterne (premi/punizioni) per orientare il comportamento degli alunni verso il raggiungimento di risultati specifici, produceva livelli inferiori di motivazione intrinseca, competenza cognitiva percepita e autostima negli studenti. Al contrario, nelle classi in cui veniva supportata l'autonomia, attraverso la comprensione delle difficoltà dello studente e il lavoro congiunto per l'individuazione e risoluzione dei problemi, gli studenti mostravano una maggiore curiosità verso i compiti scolastici, più intraprendenza e competenza. La relazione con gli insegnanti può, dunque, aumentare la motivazione e la frequenza scolastica con risultati accademici migliori (Coskan et al., 2015; Close e Solberg, 2008) e, può favorire l'adattamento al nuovo ambiente nei giovani di minoranze etniche (Makarova et al., 2019). Gli studi recenti, si sono focalizzati sull'importanza del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti, per la soddisfazione dei bisogni psicologici di base, nella motivazione (Monacis et al., 2023; Guay, 2022) e, il benessere degli studenti (Conesa et al., 2022). Dunque, sebbene la teoria dell'autodeterminazione sostenga l'universalità dei bisogni psicologici (Ryan & Deci, 2017), in letteratura viene anche suggerito di considerare i fattori che concorrono al benessere psicologico e alla motivazione accademica degli studenti, prestando attenzione alla specificità delle risposte psicologiche ed educative degli studenti con background migratorio sia nella relazione con gli insegnanti che nella soddisfazione dei bisogni psicologici (Buzzai et al., 2021; Froiland, Worrell & Oh, 2019).

CAPITOLO II

2. Focus della rassegna sistematica

Riassumendo, gli studi precedenti suggeriscono che sia aspetti individuali, sia ambientali possono orientare l'alunno verso la soddisfazione dei bisogni psicologici di base e determinare la motivazione accademica.

Alla luce di questi risultati, è emersa la necessità di approfondire la relazione tra fattori (individuali e ambientali) e motivazione in alunni con background migratorio attraverso una review sistematica. I risultati della rassegna, sono stati successivamente utilizzati per la formulazione delle ipotesi relative alla ricerca empirica descritta nei capitoli III e IV. La revisione della letteratura è stata condotta mediante un'analisi qualitativa degli studi selezionati, cercando di rispondere alle seguenti domande: (1) Quali fattori individuali e di contesto sono associati alla motivazione accademica negli studenti con background migratorio? (2) Quali sono le relazioni tra i fattori e le diverse forme di motivazione accademica (amotivazione, motivazione esterna, introiettata, identificata, interna)?

2.1 Metodi

Questo studio segue un filone di ricerca (Alivernini et al., 2008, 2018, 2019), che ha indagato il ruolo dei fattori individuali e ambientali che favoriscono l'adattamento scolastico e il potenziamento della motivazione accademica nei giovani studenti con background migratorio. Lo studio, si è focalizzato sulle associazioni tra motivazione accademica negli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado con background migratorio di prima e seconda generazione e i fattori che la determinano. I dati ottenuti dalla revisione sono stati successivamente raggruppati in categorie descrittive. La sintesi dei risultati è descritta nelle tabelle (tab. 1-2) suddivise in: (a) variabili demografiche; (b) fattori individuali e di contesto associati alla motivazione accademica.

Di seguito verranno descritti i metodi utilizzati per la rassegna sistematica e i risultati.

2.1.1 Screening della letteratura

È stata effettuata una ricerca nei database Education Resources Information Centre (ERIC), SCOPUS e PsycInfo, che includono studi sia di natura psicologica che educativa. Sono stati selezionati articoli in lingua inglese che trattavano il tema della motivazione accademica, secondo la SDT, in campioni di studenti immigrati della scuola secondaria. Nella ricerca sono stati inclusi studenti di prima e seconda generazione della scuola secondaria di primo e secondo grado. I termini utilizzati per la ricerca sono stati estrapolati da rassegne precedenti basate sulla motivazione accademica secondo la Self-determination theory, (Vasconcellos et al., 2020; Kim et al., 2020).

Per la ricerca degli articoli sono state utilizzate le seguenti parole chiave:

*persist**, *quit*, *leav**, “*drop out*”, *motivation**, *engagement*, *effort*, *achiev**, “*well-being*”, *performance*, *success*, *grade*, “*adjustment*”, *health*, “*affect*”,
combinando questi termini con quelli relativi all’ambiente: *student**, “*school*”,
“*classroom**”, e il target: *immigrant*, *migrant*, *minority*, “*ethnic minority*”,
e con il fenomeno oggetto dello studio: “*need* thwart**”, “*need* frustrat**”,
“*motivational atmosphere*”, “*motivational climate*”, “*control* teach**”, “*relatedness support*”, “*competence support*”, “*autonomy support*”, “*need* support*”,
“*self-determin**”, *sdt*, “*autonomous motivation*”, “*intrinsic motivation*”, “*intrinsic interest*”, “*extrinsic motivation*”, “*controlled motivation*”, “*amotivation*”, “*perceived locus of causality*”.

Dalla ricerca sono emersi 662 articoli (ERIC=196, SCOPUS= 174, PsycInfo= 292), dai quali sono stati eliminati i duplicati, i libri e gli atti di convegni. Sono quindi stati analizzati gli abstract di 513 articoli. Da questi sono stati esclusi i documenti che non includevano i criteri di eleggibilità relativi al contesto scolastico, al background migratorio, e alla teoria dell’autodeterminazione con specifico riferimento alla motivazione accademica. Sono stati quindi analizzati i full texts di 364 articoli dai quali sono stati ulteriormente esclusi quelli che soddisfacevano solo parzialmente i criteri di inclusione (es. articoli in cui la motivazione accademica non era supportata dalla SDT; articoli in cui non erano chiari i criteri di reclutamento del campione o articoli in cui non

erano esplicitati metodi o misure di ricerca). Di questi, 69 studi sono stati inclusi dopo lo screening dei full texts.

In ultima fase, è stata condotta una valutazione della qualità dei dati dalla quale sono stati selezionati 7 articoli come adatti per la selezione definitiva (cfr. fig. 2).

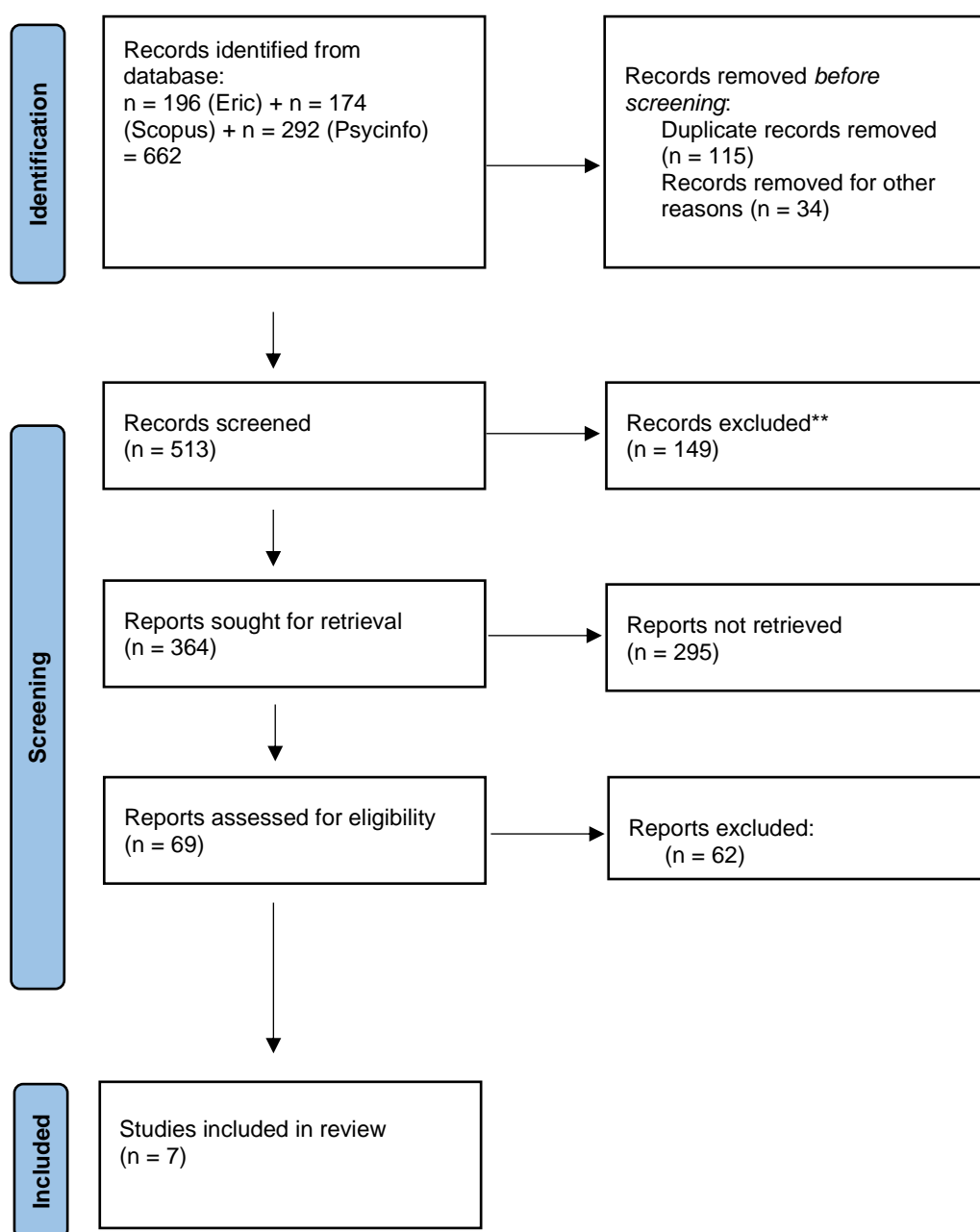


Figura 2 Il diagramma di flusso mostra i risultati della revisione e del processo, suddiviso in quattro fasi: Identificazione: consisteva in 662 articoli iniziali; Selezione: di un totale di 513 articoli dopo l'eliminazione dei duplicati e gli atti di conferenze; Screening: sono stati esclusi 149 e, successivamente, 295; Eleggibilità: il numero di full texts valutati è stato di 69 articoli e 62 sono stati esclusi per assenza di criteri di ammissibilità; Inclusione: sono stati identificati 7 articoli come rilevanti per l'inclusione nella review.

2.1.2 Analisi qualitativa del contenuto

Dopo la selezione finale degli articoli che rispondevano ai criteri di eleggibilità, è stata condotta un'analisi qualitativa del contenuto dei 7 studi selezionati, i cui dati sono stati sistematizzati nelle tabelle (cfr, tabelle 1-2). La categorizzazione dei contenuti si è basata sul quadro teorico di riferimento SDT (Deci e Ryan, 2017). Le categorie, costruite con metodo deduttivo (Mayring, 2000), sono state elaborate allo scopo di rispondere alle domande di ricerca iniziali. Per questa ragione, sono stati considerati 4 fattori indipendenti divisi in due categorie: (A) Fattori individuali: (1) *Self-concept*; (2) *Achievement*; (B) Fattori di contesto: (3) *Supporto all'autonomia*; (4) *Contesto culturale*.

La tabella sottostante (tab.1), mostra le caratteristiche degli studi attraverso: (a) la definizione dello status migratorio, (b) obiettivo dello studio, (c) misure e (d) metodo e disegno di ricerca.

Cod.	Autori	^a Background migratorio (definizione)	^b Obiettivi	^c Misure	^d Metodo e disegno
1	Andriessen Phalet & Lens 2006,	(1) Nativi: nati nei Paesi Bassi. (2) Background: seconda generazione (genitori nati all'estero)	Analizzare la relazione tra utilità percepita della scuola, qualità della regolazione per il raggiungimento degli obiettivi futuri e motivazione accademica	a) Strumentalità percepita: 2 item sulla strumentalità positiva o negativa (a cura degli autori). b) Regolazione interna: item sugli obiettivi futuri dello studente (tratto da Phalet & Claeys, 1993); c) Motivazione al compito e apprendimento profondo: sottoscale dei questionari MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie, 1991) e RASI (Entwistle & Tait, 1997).	Quantitativo, trasversale
2	Areepattamannil, Freeman & Klinger 2017,	1) Nativi: indiani nati in India; 2) Background: adolescenti indiani in Canada.	Analizzare la relazione tra lo stile motivazionale degli insegnanti e la motivazione accademica degli studenti	Focus group con gli studenti	Qualitativo, trasversale
3	Areepattamannil, 2012	1) Nativi: indiani nati in India; 2) Background: adolescenti indiani in Canada.	Analizzare la mediazione della motivazione intrinseca ed estrinseca tra il Self- concept e il rendimento scolastico	a) Motivazione accademica: AMS (Vallerand et al. 1992). b) Concetto di sé: SDQ-II (Marsh 1992)	Quantitativo, trasversale

4	Areepattamannil, Freeman & Klinger 2011	1) Nativi: indiani nati in India; 2) Background: adolescenti indiani in Canada.	Esaminare le relazioni tra motivazione intrinseca ed estrinseca e rendimento scolastico nei due gruppi.	Motivazione accademica; AMS (Valleran et al. 1992)	Quantitativo, trasversale
5	Areepattamannil et al., 2008	(1) Nativi: studenti nati in Canada; (2) Background: prima generazione	Analizzare la relazione tra il self-concept e rendimento mediata dalla motivazione accademica	a) Motivazione accademica: AMS (Vallerand et al. 1992). b) Concetto di sé: SDQ-II (Marsh 1992)	Quantitativo, trasversale
6	Pat-El, Tillema & Koppel 2012.	(1) Nativi: studenti con genitori nati In Olanda. (2) Background: seconda generazione con almeno un genitore nato all'estero	Analizzare la relazione tra supporto all'autonomia e motivazione intrinseca mediata dalla soddisfazione dei bisogni psicologici di base	a) Comportamento interpersonale degli insegnanti: VIL (Wubbels et al., 1993); b) Feedback formativo: (Pat-El et al., 2013). c) Motivazione intrinseca e correlazione degli studenti: IMI (McAuley, Duncan e Tammen, 1989); d) Bisogni motivazionali degli studenti: competenza (Deci et al. 1981), e) autonomia (Martens & Kirschner, 2004)	Quantitativo, trasversale

7	Weva et al., 2022	Background: prima generazione (arrivo nei Paesi Bassi da <1 anno)	Indagare la corrispondenza culturale tra immigrati e ambiente scolastico (orientamento auto-costruttivo) e le relazioni tra stress acculturativo e livelli di motivazione accademica	a) Aspettative pre-post migrazione (Weva, 2022). b) Orientamento autocostruttivo: IIS (Kato & Markus, 1993, 1994); c) Motivazione: ZRV-A (Vansteenkiste et al., 2009), SRQ-A (Ryan & Connell, 1989); d) Sfide migratorie: RASI e BIIS-1 (Benet-Martinez & Haritatos, 2005).	Quantitativo, trasversale
---	----------------------	--	--	--	------------------------------

Tabella 1 Descrizione degli studi: Fonte, background migratorio, obiettivo dello studio, misure e metodo e disegno dello studio

2.1.3 Sintesi della ricerca qualitativa

L'analisi descrittiva, mostra che, in 5 studi selezionati, la ricerca è stata effettuata con campioni di studenti della scuola secondaria di secondo grado (cod. 1-5). Due studi includevano campioni di studenti della scuola secondaria di primo grado (cod. 6-7). Tutti gli studi hanno utilizzato un metodo quantitativo con disegno trasversale, fatta eccezione per lo studio qualitativo di Areepattamannil, Freeman & Klinger, 2017 (cod. 2) che ha utilizzato l'analisi tematica per i contenuti dei focus group. Sei studi hanno confrontato gruppi di studenti nativi e di minoranze etniche (cod. 1-6), Uno studio ha incluso solo studenti con background migratorio (cod. 7).

Rispetto al territorio di ricerca, tre studi sono stati condotti in paesi europei (Paesi Bassi; cod.1, 6-7), tre ricerche sono state condotte in parallelo in Paesi asiatici e dell'America del Nord (India-Canada; cod.2 - 4), e una in Canada (cod.5). La tabella mostra le caratteristiche sociodemografiche dei gruppi etnici/nativi (grandezza del campione, età media, etnia, paese di residenza, grado scolastico). (Tab.2)

COD.	Campione	N.	Età media/ fascia d'età	Etnia	Paese di residenza	Grado scolastico
1	Background migr.	279	15.4	Turchia, Marocco	Paesi Bassi	Secondaria secondo grado
	Nativi	229	15.8	Paesi Bassi	Paesi Bassi	
2	Background migr.	20	16,78;(range 16-18)	India	Canada	Secondaria secondo grado
	Nativi	32	17.05; (range 15-18)	India	India	
3	Background migr.	355	16,88 (SD \pm 0,89); (range 16-19)	India	Canada	Secondaria secondo grado
	Nativi	363	16,04 (SD \pm 1,16); (range 13-18)	India	India	
4	Background migr.	355	16,04 (SD \pm 1,15); (range 16-19)	India	Canada	Secondaria secondo grado
	Nativi	363	16,88 (SD \pm .89); (range 13 -18)	India	India	
5	Campione totale	573	16,91 (SD \pm .89); (range 16-19)	Asia meridionale, Paesi afrocaribici, Asia orientale, Europa, Medio Oriente, Canada	Canada	Secondaria secondo grado
	Background migr.	266	17,00 (SD \pm .93)	Asia meridionale, Paesi afrocaribici, Asia orientale, Europa e Medio Oriente	Canada	
	Nativi	307	16,83 (SD \pm .86)	Canada	Canada	
6	Campione totale	558	(range 12-18)	Marocco, Turchia, Paesi Bassi	Paesi Bassi	Secondaria primo grado
	Nativi	362	(range 12-18)	Paesi Bassi	Paesi Bassi	
	Background migr. 2a gen.	196	50,1 (SD \pm 29,59); (range 12-18)	Marocco, Turchia	Paesi Bassi	Secondaria primo grado
7	Background migr.	63	15,77 (SD \pm 1.64); (range 12-19)	Medio Oriente, Africa, Europa orientale	Paesi Bassi	

Tabella 2. Caratteristiche sociodemografiche dei campioni di studenti con background migratorio e studenti nativi.

2.2 Risultati della rassegna

In linea con le ricerche precedenti, la rassegna ha evidenziato, fattori di contesto e individuali che possono aumentare o ridurre la motivazione autonoma negli studenti immigrati.

2.2.1 Fattori individuali associati alla motivazione accademica degli studenti con background migratorio

La rassegna ha evidenziato, coerentemente con i risultati degli studi già descritti (cfr. cap. I, parr.1.4-5), la presenza di fattori individuali associati alla motivazione accademica, relativi al *Self-concept* e all'*Achievement* in studenti con background migratorio delle scuole secondarie.

Come vedremo, questi fattori possono determinare la soddisfazione dei bisogni psicologici di base ed aumentare la motivazione autonoma (Ryan & Deci, 2017).

a) Self-concept

Il *self-concept* accademico si riferisce alla modalità di percepire sé stessi in termini di competenza accademica e di potenziale di successo. Secondo la SDT, le persone sono naturalmente inclini all'autonomia, alla competenza e alla relazione e si impegnano nella soddisfazione dei bisogni per la realizzazione della vita. Il concetto di sé gioca un ruolo importante nella SDT, in quanto gli individui che hanno un concetto di sé molto sviluppato e un'autostima positiva sono più propensi a perseguire attività in linea con i propri interessi e valori e a provare un senso maggiore di autonomia e competenza.

In questa rassegna, due studi di Arepattamannil (2012, 2008) (tab.1, cod. 3, 5), hanno introdotto la motivazione accademica come mediatore tra il concetto di sé e il rendimento scolastico. Lo studio del 2012 (cod. 3), condotto su 355 adolescenti immigrati indiani in Canada e 363 adolescenti indiani in India, ($M = 16,88$; $DS = 0,89$) mostra un'associazione positiva tra il GPA scolastico complessivo e il concetto di sé accademico in entrambi i gruppi. Le differenze tra gruppi mostrano la presenza di forme di motivazione sia intrinseca che estrinseca negli studenti con background migratorio e, di motivazione intrinseca nel gruppo dei nativi. Inoltre, un modello di equazioni strutturali ha rilevato

l'effetto negativo del self-concept sull'amtivazione e un effetto positivo della motivazione intrinseca ed estrinseca sul GPA scolastico, con un effetto maggiore della motivazione intrinseca (Areepattamannil, 2012).

Nello studio del 2008, condotto su un campione di 573 studenti con background migratorio e nativi ($M = 16,9$; $SD = 0,89$), delle scuole secondarie in Canada, gli adolescenti non-nativi riportavano livelli più alti di motivazione (sia intrinseca che esterna e introiettata), e di concetti di sé matematici e scolastici dei nativi. In questi ultimi, il concetto di sé accademico era l'unico predittore del GPA generale, a differenza dei non-nativi che presentavano relazioni statisticamente significative tra Self-concept e GPA generale e matematico, mediate dalla regolazione esterna e introiettata. Inoltre, il concetto di sé matematico e scolastico, erano statisticamente significativi nel differenziare i due gruppi, con punteggi più alti negli adolescenti con background migratorio. La funzione discriminante separava il gruppo con background migratorio dal gruppo autoctono sulla regolazione esterna, introiettata e sulla motivazione intrinseca (a conoscere, a realizzare e a sperimentare stimoli), con punteggi più bassi nei nativi (Areepattamannil & Freeman, 2008).

Gli studi enfatizzano l'importanza del ruolo della motivazione accademica nella relazione tra *self-concept* e rendimento scolastico. In particolare, in studenti con background migratorio sono emerse associazioni positive con domini specifici del self-concept (tra il dominio del concetto di sé matematico e i risultati in matematica). Questi risultati sono coerenti con il modello REM (Marsh & Craven, 2006), che inserisce l'autodeterminazione nella relazione tra self-concept e GPA e suppone che i risultati, (verbali e/o matematici), abbiano relazioni più significative con i domini specifici corrispondenti del self-concept (cfr., cap. 1.4).

Rispetto alla qualità della motivazione, dagli studi sono emersi livelli più alti di motivazione intrinseca ed estrinseca (esterna e identificata) negli studenti con background migratorio rispetto ai nativi. Tuttavia, i nativi sono regolati prevalentemente dalla motivazione intrinseca, mentre nelle minoranze etniche anche la motivazione

estrinseca (esterna e identificata) ha svolto un ruolo di mediazione tra GPA e *self-concept*. La sintesi dei risultati è riportata in tabella (tab.3).

b) Achievement

Come descritto nel primo capitolo, l'*achievement* si riferisce al raggiungimento di obiettivi personali significativi ed è associato ai tre bisogni di competenza, autonomia e relazione che, se soddisfatti, possono favorire la motivazione autonoma.

In questa rassegna sono stati inclusi due studi focalizzati sulla relazione tra motivazione e il raggiungimento di obiettivi (es. rendimento scolastico).

Il primo studio (Areepattamannil, Freeman & Klinger, 2011, cod.4) ha selezionato un campione di 718 studenti (Età media = 16,04), della scuola secondaria di secondo grado. Lo scopo era quello di esplorare le relazioni tra motivazione (intrinseca, estrinseca) e rendimento scolastico confrontando due gruppi (gruppo1: N. 355 studenti indiani con background migratorio residenti in Canada; gruppo2; N. 363 studenti indiani residenti in India).

I risultati hanno mostrato punteggi più elevati di motivazione intrinseca e di rendimento scolastico nei non-nativi rispetto ai nativi. Inoltre, i nativi presentavano una maggiore frequenza di motivazione estrinseca rispetto ai loro omologhi in Canada. Le analisi di regressione multipla hanno rivelato l'impatto positivo della motivazione intrinseca sul rendimento (GPA scolastico) sia per gli studenti con background migratorio che per gli adolescenti indiani. inoltre, la motivazione estrinseca ha mostrato un effetto negativo sul rendimento scolastico negli studenti con background migratorio.

Nel secondo studio (Andriessen, Phalet & Lens, 2006; cod. 1), è stato utilizzato un approccio teorico integrato tra SDT e *Future Time Perspective Theory-FTP*¹¹ (De Volder & Lens, 1982), per rilevare i fattori che favoriscono la motivazione accademica a breve e a lungo termine in due gruppi etnici minoritari (turchi e marocchini) e in un gruppo di nativi delle classi secondarie (M. age = 15).

¹¹ De Volder & Lens, (1982): il concetto di prospettiva temporale futura si riferisce alla capacità cognitiva delle persone di anticipare non solo i risultati immediati ma anche quelli a lungo termine di un compito.

I risultati hanno evidenziato che una maggiore percezione strumentale positiva della scuola (PPI) e più alti livelli di regolazione interna (IR) verso obiettivi futuri producevano un apprendimento più profondo (*deep learning*) negli studenti, mediato dalla motivazione al compito (*task motivation*). Al contrario, la regolazione esterna verso obiettivi futuri (ER), era associata ad un apprendimento più superficiale.

Rispetto alle differenze etniche, le analisi esplorative evidenziavano maggiori livelli di non- regolazione (NR) e livelli inferiori di regolazione interna (IR) nei nativi rispetto al sottogruppo etnico turco.

In sintesi, lo studio ha evidenziato una maggiore attribuzione positiva alla scuola percepita come strumento per scopi futuri, livelli elevati di regolazione interna orientata ad obiettivi futuri e un apprendimento più profondo negli studenti con background migratorio, rispetto agli autoctoni.

In conclusione, i quattro studi sui fattori individuali (*Self concept* e *Achievement*), hanno fornito informazioni utili sul funzionamento della motivazione negli studenti con background migratorio. Si è visto che, il *Self-concept* associato al rendimento scolastico, può essere regolato sia internamente che esternamente, e può essere associato a competenze specifiche (es. nel dominio matematico). L'*Achievement*, invece, è maggiormente associato alla motivazione intrinseca orientata alla realizzazione di obiettivi futuri.

Questi risultati, suggeriscono che la soddisfazione del bisogno di autonomia (realizzazione di obiettivi orientati al futuro), produce forme di motivazione più autodeterminate e migliora la qualità dell'apprendimento (*deep learning*). Invece, la soddisfazione del bisogno di competenza raggiunta attraverso il rendimento scolastico (GPA), può essere condizionata da una regolazione sia interna che esterna. Rispetto al paradosso degli immigrati, gli studi suggeriscono che sia il *self-concept* che l'*achievement* possono produrre prestazioni più elevate negli studenti con background migratorio, rispetto ai coetanei nativi (Tab.4)

Self-concept

¹ Autori	² Motivazione – qualità	³ Motivazione- effetti	⁴ Risultati Secondari	⁵ Immigrant Paradox
Areepattamannil, 2012	Background migratorio ≠ Nativi: motivazione intrinseca ed estrinseca negli studenti con background migratorio ≠ motivazione intrinseca nei nativi.	Background migratorio = Nativi: (1) effetto negativo del self- concept sull'amotivazione; (2) effetto positivo della motivazione intrinseca ed estrinseca sul GPA scolastico, con un effetto maggiore sulla motivazione intrinseca	Background migratorio = Nativi: associazione positiva tra il GPA scolastico complessivo e il concetto di sé accademico	NO
Areepattamannil & Freeman, 2008	Background migratorio > Nativi: livelli più alti di motivazione intrinseca, esterna e introiettata		Studenti con background migratorio > Nativi: livelli più alti di concetti di sé matematici e scolastici	SI

Tabella 3. Rassegna sistematica: Fattori individuali: Self-Concept: 1. Autori; 2. Qualità della motivazione negli studenti con background migratorio Vs Nativi; 3. Effetti diretti e indiretti della motivazione; 4. Risultati secondari; 5. Presenza/ assenza del paradosso degli immigrati

Achievement

¹ Autori	² Motivazione – qualità	³ Motivazione- effetti	⁴ Immigrant Paradox
Areepattamannil, Freeman & Klinger, 2011	(1) Background migratorio > Nativi: punteggi più elevati nella motivazione intrinseca e nel rendimento scolastico (2) Nativi > Background migratorio: maggiore frequenza di motivazione estrinseca	(1) Background migratorio = Nativi impatto positivo della motivazione intrinseca sul rendimento (GPA scolastico). (2) Background migratorio: motivazione estrinseca ha mostrato un effetto negativo sul rendimento scolastico	SI
Andriessen, Phalet & Lens, 2006	Background migratorio > Nativi: livelli superiori di regolazione interna	L'interesse personale per lo studio media la relazione tra regolazione interna orientata verso obiettivi futuri (progetto di vita personale) e apprendimento profondo (<i>deep learning</i>)	SI

Tabella 4. Rassegna sistematica: Fattori individuali: Achievement: 1. Autori; 2. Qualità della motivazione negli studenti con background migratorio Vs Nativi; 3. Effetti diretti e indiretti della motivazione; 4. Presenza/ assenza del paradosso degli immigrati

2.2.2 Fattori di contesto associati alla motivazione accademica in studenti con background migratorio

Come descritto nel paragrafo precedente (cap. I, par. 1.5), la letteratura suggerisce che tra i fattori di contesto, il clima in classe agisce come regolatore del benessere psicologico, del rendimento scolastico e della motivazione autonoma. Nello specifico, i fattori che potenziano la motivazione accademica sono costituiti dal sostegno degli insegnanti attraverso il feedback informativo (Ryan e Deci, 2017, p. 12; Vansteenkiste & Deci, 2003; Pritchard, Campbell, & Campbell, 1977) o attraverso la relazione con i docenti (Ryan & Deci, 2017; Makarova et al., 2019; Coskan et al., 2015; Close e Solberg, 2008) e i compagni di classe (Assor et al., 2009), che aumenta il senso di affiliazione e riduce lo stress psicologico da disadattamento negli studenti con background migratorio. In questa rassegna sono stati selezionati due articoli relativi al supporto all'autonomia degli insegnanti.

c) Supporto all'autonomia vs controllo

Il primo studio (Areepattamannil, Freeman, Klinger, 2017; cod.2), descrive una ricerca qualitativa condotta attraverso focus groups con 32 adolescenti nativi indiani (M = 16,78 anni) e 20 adolescenti indiani residenti in Canada (età media = 17,05 anni). Gli autori hanno esplorato le percezioni degli studenti relative ai fattori che influenzano l'impegno scolastico e il rendimento. Dallo studio è emerso che nei due gruppi erano presenti livelli più alti di motivazione estrinseca (esterna, introiettata e identificata), rispetto all'intrinseca.

L'analisi tematica ha rilevato che gli alunni percepivano negli insegnanti un'assenza di reattività, solidarietà e flessibilità, e un clima di controllo che limitava la loro autonomia. Entrambi i gruppi (nativi e non) riportavano un apprendimento motivato da ricompense esterne e riferivano di perseguire obiettivi imposti dai loro insegnanti di classe piuttosto che motivati dall'interno.

Nel secondo studio (Pat El, Tillema & Koppel, 2012; cod. 6), gli autori hanno confrontato gli studenti di seconda generazione di origine marocchina e turca con gli studenti

autoctoni dei Pesei Bassi (M age=14 anni), focalizzando l'attenzione sugli effetti del feedback (monitoraggio e *scaffolding*) e del comportamento interpersonale dell'insegnante (*proximity*) sulla motivazione intrinseca mediata dai bisogni psicologici di base.

I risultati hanno mostrato che il sottogruppo etnico turco presentava livelli più alti di motivazione intrinseca rispetto al gruppo dei nativi, mentre, il sottogruppo etnico marocchino, aveva livelli più alti di competenza rispetto ai nativi. In tutti gli studenti, sia la vicinanza con l'insegnante (cooperazione e supporto fornito agli alunni), che il feedback fornito attraverso il monitoraggio (es. fornire agli studenti informazioni sugli attuali stati di avanzamento relativi agli obiettivi da raggiungere: "dove sei" e "dove andare"), mostravano associazioni significative con la motivazione intrinseca mediate dalla soddisfazione del bisogno di relazione dello studente; mentre il feedback attraverso lo *scaffolding* (es. fornire indicazioni e consigli agli studenti step by step per migliorare l'apprendimento), era positivamente associato alla motivazione intrinseca attraverso la competenza e la relazione, ma non mediante dal bisogno di autonomia dello studente.

Coerentemente con le ricerche precedenti basate sulla SDT, i due studi descritti nella rassegna confermano che lo stile di controllo è associato alla motivazione estrinseca poiché gli studenti sono guidati da un *locus of causality* esterno (E-PLOC) generato dalle aspettative degli insegnanti. Al contrario, un atteggiamento di prossimità e cooperazione tra insegnante e alunno e il monitoraggio sul raggiungimento degli obiettivi dello studente, soddisfano il bisogno di relazione stimolando la motivazione intrinseca degli alunni. Inoltre, un altro fattore che promuove la motivazione intrinseca, attraverso la soddisfazione del bisogno di competenza, è costituito dal feedback degli insegnanti orientato alla fornitura di consigli per il miglioramento dell'apprendimento (*scaffolding*). Questi risultati sono in linea con la mini-teoria della valutazione cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*, CET; Ryan & Deci, 2017), che afferma che il feedback di controllo esercitato dagli insegnanti diminuisce la motivazione intrinseca ed aumenta l'E-PLOC, mentre uno stile supportivo mediato dal feedback informativo sviluppa la motivazione intrinseca aumentando la competenza percepita e il PLOC interno.

d) Contesto culturale

Per quanto riguarda l'orientamento culturale, Weva et al. (2022; cod.7), hanno studiato gli effetti dei fattori dello stress dell'acculturazione (abilità linguistiche, relazioni interculturali, discriminazione/pregiudizio e isolamento culturale) e delle dimensioni dell'identità biculturale (compartimentalizzazione e conflitto), sulla motivazione accademica, in 63 studenti con background migratorio delle scuole secondarie inferiori e superiori ($M = 15.77$; $SD = 1.64$), nati in paesi non occidentali (Middle East, Africa and Eastern Europe) ed emigrati da un anno in Olanda.

Gli autori ipotizzavano che i giovani avessero valori e pratiche della propria cultura non corrispondenti a quelle del paese ospitante. L'obiettivo era di valutare se le differenze interculturali tra gli studenti con un orientamento interdipendente e la scuola del paese ospitante con un orientamento individualista e autocostruttivista, riducevano l'adattamento scolastico e la motivazione accademica. Inoltre, gli autori hanno valutato le differenze del livello di soddisfazione per la scuola nelle fasi pre-post migrazione.

I risultati hanno dimostrato che dopo il trasferimento nei Paesi Bassi gli studenti avevano mantenuto livelli persistenti di soddisfazione (possibilità future, esperienze scolastiche e dei sentimenti di felicità) con una significatività nel dominio delle esperienze scolastiche. Dallo studio emergeva che gli studenti con una regolazione esterna, riportavano una maggiore percezione di isolamento culturale e compartimentalizzazione dell'identità biculturale oltre a mostrare relazioni negative con le percezioni di discriminazione e pregiudizio. La regolazione identificata era associata a più alti livelli di difficoltà nell'integrazione biculturale dell'identità (sia cognitiva che affettiva), e ad un aumento del conflitto d'identità, mentre la motivazione intrinseca, mostrava associazioni positive sia con la competenza linguistica, che con l'isolamento culturale.

Questo risultato paradossale, riscontrato anche in altri studi (Straiton et al., 2019), è stato spiegato dagli autori come possibile effetto del moderatore della resilienza che spinge lo studente ad imparare e sviluppare competenza, nonostante l'ambiente ostile, per effetto del forte senso di appartenenza alla cultura di origine. (Tab. 5).

¹ Autori	² Fattori di contesto	³ Motivazione - qualità	⁴ Motivazione- effetti	⁵ Immigrant Paradox
Pat El, Tillema & Koppel, 2012	Supporto all'autonomia	Background migratorio > Nativi: livelli più alti di motivazione intrinseca e di competenza	Studenti con background migratorio = Nativi: (1) Effetti indiretti della prossimità e monitoraggio dell'insegnante sulla motivazione intrinseca attraverso la soddisfazione del bisogno di relazione; (2) Effetti indiretti dello scaffolding sulla motivazione intrinseca attraverso la soddisfazione dei bisogni di competenza e relazione,	SI
Areepattamannil, Freeman, Klinger, 2017	Minaccia all'autonomia	Background migratorio = Nativi: più motivazione estrinseca	Apprendimento regolato da fini strumentali e da un clima di controllo da parte delle insegnanti	NO
Weva et al. 2022	Contesto culturale	N/A	(1) Regolazione esterna ha associazioni positive con l'isolamento culturale e compartimentalizzazione dell'identità biculturale e associazioni negative con le percezioni di discriminazione e pregiudizio; (2) La regolazione identificata è associata all'assenza di difficoltà integrazione biculturale e al conflitto dell'identità culturale. (3) La motivazione intrinseca, ha associazioni positive con la competenza linguistica, e l'isolamento culturale	N/A

Tabella 5. Fattori di contesto: sintesi dei risultati: 1. Autori; 2. Fattori; 3. Qualità della motivazione negli studenti con background migratorio Vs Nativi; 4. Effetti diretti e indiretti della motivazione; 5Paradosso degli immigrati

2.3 Conclusioni

Attraverso la rassegna sono stati esplorati i fattori individuali e di contesto che promuovono la motivazione accademica. Partendo dalla prospettiva della Self-Determination theory (Deci e Ryan, 2000), sono stati analizzati sette studi che includevano campioni di studenti delle scuole secondarie inferiori e superiori, con background migratorio. Le conclusioni degli studi sono coerenti con i dati emersi in altre ricerche (cfr. cap.I, parr. 1.4-5) e confermano l'importanza dei fattori interni e di contesto nella promozione della qualità della motivazione accademica.

Per quanto riguarda la relazione tra fattori individuali e motivazione accademica, è stata rilevata la presenza di due fattori associati a diverse forme di motivazione.

Il primo fattore esaminato riguarda il *Self-concept* che rappresenta l'insieme di percezioni, atteggiamenti e convinzioni sulle proprie abilità (Wigfield & Eccles, 2000; Lent, Brown e Gore, 1997; March & Shavelson, 1985), e può influenzare il rendimento scolastico (Cokley, 2007; Byrne et al., 1996).

I risultati della rassegna suggeriscono che il concetto di sé accademico, può avere un ruolo protettivo contro gli effetti negativi dell'amotivazione accademica e può essere associato a forme di motivazione sia intrinseche che estrinseche. Infatti, gli studi hanno evidenziato la mediazione di diverse forme di motivazione (intrinseca, esterna e identificata) nella relazione tra *Self-concept* e *grade point average* (GPA), con un effetto indiretto maggiore della motivazione intrinseca sul rendimento scolastico e un'associazione negativa con l'amotivazione in entrambi i gruppi di studenti nativi e immigrati (Areepattaminnil et al., 2012). Questi risultati confermano quanto descritto da precedenti ricerche da cui sono emersi effetti positivi sia della motivazione intrinseca (Miserandino, 1996; Soenens, Vansteenkiste, 2005), sia della motivazione estrinseca sul rendimento scolastico, laddove il successo scolastico era orientato alla prestazione (Benware, Deci, 1984). Inoltre, in studenti con background migratorio, sono emerse associazioni positive tra domini specifici del self-concept e le relative materie (es. tra il dominio del concetto di sé matematico e i risultati in matematica). Dai risultati dello studio è possibile ipotizzare che il self-concept sia collegato alla soddisfazione del bisogno di competenza, connesso al senso di autoefficacia sulle proprie abilità accademiche generali e specifiche e, che questa relazione produca effetti positivi sulla prestazione. Questi dati trovano riscontro nel

modello multidimensionale degli effetti reciproci (REM; Marsh e Craven, 2006), che sottolinea l'importanza della relazione tra motivazione e il rendimento scolastico per il potenziamento del self-concept e l'esistenza di relazioni tra aree di apprendimento e domini specifici del self-concept (es. relazione tra rendimento nella matematica e concetto di sé matematico).

Il fattore individuale, più significativo per la motivazione intrinseca, è l'achievement, che riguarda l'intenzionalità dell'individuo nel raggiungere i propri obiettivi. Secondo la SDT, la volizione è associata alla soddisfazione dei bisogni di competenza, autonomia e relazione. Quando gli alunni perseguono e raggiungono obiettivi che rispecchiano gli interessi, i valori e i bisogni personali, sperimentano un senso di achievement e di soddisfazione. Inoltre, il risultato accademico può essere condizionato dagli obiettivi a breve e a lungo termine e da aspirazioni intrinseche o estrinseche dello studente che possono favorire un apprendimento più profondo o superficiale. La mini-teoria dell'integrazione organismica - OIT (Ryan, & Decy, 2017), asserisce che per sviluppare la motivazione autonoma in ambito accademico è importante raggiungere gli obiettivi attraverso aspirazioni intrinseche e, questo processo porta a un maggiore benessere (OIT, Proposition V). Altresì, le ricerche dimostrano che quando la motivazione autonoma è associata ad un orientamento verso "futuri obiettivi intrinseci", lo studente sviluppa una persistenza a lungo termine nell'apprendimento e migliora la qualità della vita (Vansteenkiste et al., 2004; 2005). Al contrario, la forza delle aspirazioni estrinseche, condizionate dal contesto scolastico, è associata negativamente all'autonomia e al benessere per gli studenti (Vansteenkiste et al., 2006; Kasser & Ahuvia, 2002). Coerentemente con i dati della letteratura, gli studi esaminati hanno rilevato due elementi principali: (1) l'achievement è associato alla motivazione intrinseca (Areepattamannil, Freeman & Klinger, 2011); (2) la motivazione intrinseca è mediata dal raggiungimento di scopi personali a lungo termine attraverso aspirazioni intrinseche (Andriessen, Phalet e Lens, 2006). Lo studio di Andriessen ha anche dimostrato che l'orientamento verso obiettivi futuri, produce effetti immediati sullo stile di apprendimento (*deep learning*). Infatti, gli studenti con background migratorio con una regolazione interna verso obiettivi futuri presentavano uno stile di apprendimento più profondo e meno superficiale. In sintesi, i quattro studi sui fattori individuali (*Self concept* e *Achievement*), forniscono informazioni utili sul loro ruolo nell'attivazione delle diverse forme di motivazione.

Abbiamo visto che, negli studenti con background migratorio, possono coesistere forme di motivazione sia intrinseca che estrinseca quando l'apprendimento è orientato alla prestazione e richiede l'attivazione di abilità puramente accademiche collegate al risultato scolastico (bisogno di competenza). Abbiamo osservato, inoltre, che le aspirazioni intrinseche associate al raggiungimento di obiettivi futuri (achievement) attivano forme di autoregolazione interna e hanno un effetto sugli apprendimenti scolastici. Questo fattore è probabilmente collegato alla soddisfazione del bisogno di autonomia, come descritto nella mini-teoria dell'integrazione organismica - OIT (Ryan, & Deci, 2017), che asserisce che per sviluppare la motivazione autonoma in ambito accademico è importante raggiungere gli obiettivi attraverso aspirazioni intrinseche (OIT, Proposition V).

Per quanto riguarda i fattori di contesto, studi precedenti hanno ampiamente dimostrato l'importanza del supporto all'autonomia per lo sviluppo della motivazione autonoma degli studenti attraverso la soddisfazione del bisogno di relazione e competenza (Tian, Tian & Huebner, 2016; Jiang et al., 2013; Danielsen et al., 2009; Malecki & Demaray 2003; Reeve et al. 2008; Danielsen et al. 2009). In particolare, il clima di supporto (Reeve e Jang, 2006), attraverso la comprensione delle difficoltà dello studente e il lavoro congiunto (docente-discente) per l'individuazione e la risoluzione dei problemi, può alimentare l'interesse verso i compiti scolastici, e generare una maggiore intraprendenza e competenza.

Un secondo aspetto del supporto all'autonomia riguarda la relazione con l'insegnante, intesa come affetto positivo, che può aumentare la motivazione e la frequenza scolastica con risultati accademici migliori (Alivernini et al., 2019; Coskan et al., 2015; Close & Solberg, 2008), promuovendo anche l'adattamento al nuovo ambiente nei giovani con background migratorio (Makarova et al., 2019). Al contrario, un clima di controllo in cui gli insegnanti sono più direttivi e utilizzano ricompense, invece di focalizzarsi sulle risorse interne dello studente, può generare l'amotivazione o forme di motivazione esterna verso lo studio (Bennett, Ng-Knight e Hayes, 2017 ; Reeve e Jang 2006), oltre al rischio di disimpegno o abbandono scolastico (Ryan & Deci, 2017).

Lo stile di controllo, costituito da un sistema di ricompense, si scontra con i bisogni di autonomia e di competenza in quanto rischia di sviluppare un *locus of causality* esterno dello studente, come illustrato nella mini-teoria della valutazione cognitiva (CET),

sviluppata all'interno della SDT (Ryan & Deci, 2017). I risultati della rassegna confermano quanto descritto, sottolineando l'effetto negativo del clima di controllo sulla motivazione intrinseca. Nello specifico, lo studio qualitativo di Areepattamannil, Freeman e Klinger (2017), ha rilevato livelli più alti di motivazione estrinseca (esterna, introiettata e identificata) sia negli studenti nativi che con background migratorio, associata all'assenza di reattività, solidarietà e flessibilità negli insegnanti, e da un clima di controllo che limitava la loro autonomia.

Seguendo i principi della SDT, il secondo studio (Pat El, Tillema & Koppel, 2012) ha ulteriormente confermato l'importanza del feedback informativo degli insegnanti per la motivazione intrinseca degli studenti con background migratorio. In questo studio, è emerso anche il ruolo fondamentale dei bisogni psicologici di relazione e di competenza per l'incremento della motivazione. In tutti gli studenti, sia la vicinanza con l'insegnante, attraverso la cooperazione e il supporto, sia il monitoraggio sugli stati di avanzamento relativi agli obiettivi da raggiungere, hanno mostrato associazioni significative con la motivazione intrinseca, mediate dalla soddisfazione del bisogno di relazione dello studente. Inoltre, il supporto agli studenti attraverso l'incoraggiamento (*scaffolding*) era positivamente associato alla motivazione intrinseca attraverso la competenza e la relazione. È emerso, anche, che la soddisfazione del bisogno di autonomia non era associata alla motivazione intrinseca. È dunque possibile ipotizzare che all'interno di un clima supportivo, non controllante, grazie alla relazione positiva con gli insegnanti, gli studenti riescano a raggiungere un alto livello motivazionale (motivazione intrinseca), attraverso la soddisfazione dei bisogni di relazione e competenza, senza necessariamente dover ricercare la soddisfazione del bisogno di autonomia.

Infine, il fattore di contesto che è stato approfondito, anche alla luce dei dati evidenziati in letteratura (cfr. cap. I, par. 1,5), riguarda il contesto culturale e la relazione tra l'orientamento dello studente con quello dell'ambiente scolastico. Gli studi interculturali descritti nel primo capitolo dell'elaborato hanno sottolineato l'importanza del processo di acculturazione e l'implicazione dei bisogni psicologici di base nel processo di integrazione della cultura etnica con quella tradizionale. La letteratura suggerisce, anche, che non sempre il background migratorio e l'orientamento etnico siano fattori sfavorevoli nel processo di acculturazione. Il paradosso degli immigrati, ad esempio, ha dimostrato che gli studenti di minoranze etniche possono ottenere prestazioni accademiche migliori

rispetto ai nativi (Alivernini et al., 2017; Pong & Zeiser, 2012; Fuligni & Yoshikawa, 2004). Nel tentativo di fornire una spiegazione ai risultati controversi descritti in letteratura, Chen et al. (2015) suggeriscono di considerare il ruolo della “forza dei bisogni” lungo il percorso di acculturazione. Secondo gli autori, come espresso dalla SDT, i bisogni sono universali, ma la loro soddisfazione può dipendere da tre variabili: (a) l’importanza che le differenti culture attribuiscono ai bisogni psicologici di base (Oishi et al. 1999); (b) le diverse opportunità o risorse offerte dal contesto per la loro soddisfazione; (c) le differenze interculturali nelle modalità di soddisfazione dei bisogni. Questo approccio permetterebbe di spiegare la variabilità dei risultati osservati negli studi multietnici.

Seguendo queste indicazioni teoriche, lo studio di Weva et al. (2022), ha mostrato che i giovani con background migratorio di prima generazione che provenivano da contesti culturali che valorizzavano l’aspetto relazionale (orientamento interdipendente) e si erano trasferiti in un paese ad orientamento individualista, nonostante l’isolamento culturale, presentavano alti livelli di motivazione intrinseca e di competenza linguistica. In questo caso, è possibile ipotizzare che nonostante le differenze culturali, gli studenti abbiano sviluppato la motivazione intrinseca attraverso la soddisfazione del bisogno di competenza, che nella cultura mainstream (individualista), può avere un valore più elevato rispetto al bisogno relazione.

In conclusione, dalla rassegna emerge che la motivazione intrinseca allo studio può essere determinata dalla soddisfazione del bisogno di competenza, di autonomia e di relazione, ma non necessariamente dalla soddisfazione congiunta dei tre bisogni. Per quanto riguarda la relazione tra fattori (individuali e di contesto) e motivazione, è stato osservato quanto segue: (1) il supporto all’autonomia degli insegnanti contribuisce al raggiungimento della soddisfazione dei bisogni di competenza e di relazione aumentando la motivazione intrinseca, mentre lo stile di controllo degli insegnanti sviluppa la motivazione estrinseca. (2) L’orientamento etnico soddisfa il bisogno di competenza associato alla regolazione intrinseca e diminuisce la soddisfazione del bisogno di relazione. (3) L’achievement, associato alle spirazioni intrinseche e agli obiettivi futuri, genera la motivazione intrinseca e uno stile di apprendimento più profondo. (4) Il self-concept è associato positivamente a forme di motivazione sia intrinseche che estrinseche

e negativamente all'amotivazione e soddisfa il bisogno di competenza degli studenti con background migratorio (Sintesi dei risultati nelle tabelle 3-5).

I limiti emersi dalla rassegna riguardano il numero ridotto di studi presenti in letteratura basati sulla Self-determination theory in ambito scolastico con studenti con background migratorio. Per queste ragioni saranno necessari ulteriori studi per confermare i risultati emersi in questa review.

SECONDA SEZIONE

LA RICERCA

CAPITOLO III

3. Obiettivi dello studio

Premessa

La ricerca empirica è stata condotta nelle scuole secondarie con studenti con background migratorio. Per tale ragione, sono stati presi in considerazione i risultati emersi dalla letteratura relativi ai fattori di contesto.

Coerentemente con i dati della letteratura (capp.I-II), ed in particolare con i risultati della rassegna (Areepattamannil, Freeman, Klinger, 2017; Pat El, Tillema& Koppel, 2012, cfr. cap. II), il presente studio mirava ad indagare l'impatto del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti sulla motivazione accademica degli studenti attraverso la soddisfazione dei bisogni di competenza e relazione.

Le ricerche precedenti hanno evidenziato l'importanza del clima scolastico e dello stile d'insegnamento per l'incremento della motivazione autonoma negli alunni con background migratorio. In particolare, un clima di controllo è stato associato alla motivazione estrinseca e ad un apprendimento basato sulle aspettative degli insegnanti piuttosto che su interessi personali. Al contrario, la motivazione intrinseca era collegata al supporto degli insegnanti e, nello specifico, ad atteggiamenti di prossimità e cooperazione. Inoltre, il monitoraggio degli insegnanti sul raggiungimento degli obiettivi degli alunni, soddisfaceva il bisogno di relazione di quest'ultimi stimolando la motivazione intrinseca. Infine, un fattore che ha promosso la motivazione intrinseca, attraverso la soddisfazione del bisogno di competenza, era costituito dal feedback degli insegnanti orientato alla fornitura di consigli per migliorare l'apprendimento. Gli studi hanno evidenziato l'effetto positivo dei bisogni di competenza e relazione nella mediazione tra supporto e motivazione intrinseca degli studenti.

La revisione ha anche evidenziato tra i fattori individuali, che il self-concept può determinare forme di motivazione intrinseche o estrinseche.

Nello specifico, mentre gli studi relativi al supporto all'autonomia da parte degli insegnanti hanno mostrato associazioni positive tra motivazione intrinseca e soddisfazione dei bisogni di relazione e competenza, lo studio di Areepattamannil (2012), mostrava la mediazione della motivazione intrinseca ed estrinseca tra self-concept e voti scolastici.

Questo dato conferma anche i risultati di studi precedenti dai quali sono emerse associazioni positive tra rendimento scolastico e motivazione estrinseca, laddove il rendimento era orientato alla prestazione (Benware, Deci, 1984). Dai risultati dello studio si può ipotizzare che il self-concept sia connesso al senso di autoefficacia rispetto alle proprie abilità e che soddisfi il bisogno di competenza producendo effetti positivi sulla prestazione.

Invece, gli studenti con un maggior senso di appartenenza alla scuola (attraverso la relazione con le insegnanti) riescono a soddisfare non solo il bisogno di competenza ma anche quello di relazione migliorando la qualità della motivazione accademica.

In sintesi, sebbene la variabile individuale del Self-concept non sia stata misurata nella ricerca oggetto della tesi, è stata comunque avanzata l'ipotesi di possibili differenze, nelle forme di motivazione associate alla soddisfazione del bisogno di competenza condizionate dal livello di autoefficacia percepito dello studente.

Obiettivi

In questo studio cross-sectional, l'obiettivo preliminare è stato quello di analizzare la validità fattoriale e l'affidabilità degli strumenti in un campione di studenti con background migratorio.

Successivamente, lo scopo dello studio è stato quello di esaminare gli effetti del supporto all'autonomia sulla motivazione accademica degli studenti attraverso la relazione con i bisogni psicologici di base di competenza e relazione.

E' stato ipotizzato che il supporto all'autonomia degli insegnanti avesse interazioni positive e statisticamente significative sia con la soddisfazione dei bisogni psicologici di base degli studenti (ipotesi1), sia con la motivazione intrinseca ed estrinseca (esterna, introiettata e identificata) e, associazioni negative con l'amotivazione degli studenti con background migratorio (ipotesi2).

E' stato inoltre ipotizzato che la soddisfazione del bisogno di relazione dello studente con background migratorio avesse relazioni positive con la motivazione intrinseca, e negative con l'amotivazione (ipotesi3). Per quanto riguarda la soddisfazione del bisogno di competenza, in linea con i dati della letteratura che hanno riscontrato forme di motivazione sia intrinseca che estrinseca associate alla soddisfazione di questo bisogno, è stato ipotizzato che il bisogno di competenza fosse associato positivamente alla

motivazione intrinseca ed estrinseca (regolazione esterna, introiettata e identificata) e, negativamente all'amotivazione (ipotesi4).

Infine, che il supporto all'autonomia degli insegnanti avesse relazioni positive con la motivazione intrinseca ed estrinseca dello studente con background migratorio attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di competenza e di relazione (ipotesi5).

Sulla base della letteratura sopra descritta si è cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

R1. In che misura il supporto all'autonomia spiegherebbe una variazione significativa nella motivazione degli studenti con background migratorio di prima e seconda generazione?

R2. Qual è la relazione tra supporto all'autonomia, bisogni psicologici e forme di motivazione accademica (intrinseca, estrinseca, amotivazione)?

3.1 Il Campione

Sono stati selezionati studenti preadolescenti e adolescenti con background migratorio, presso le scuole secondarie della regione Lazio. La scuola secondaria in Italia ha due gradi di istruzione (primo e secondo grado). L'istruzione secondaria di primo grado, è obbligatoria, e prevede un percorso accademico triennale rivolto a studenti di età compresa tra 11 e 14 anni. L'istruzione secondaria di secondo grado è quinquennale e si rivolge a studenti tra i 14 e 19 anni. Gli istituti sono stati selezionati sulle base dei progetti volti alla realizzazione di attività interculturali¹², descritti nelle carte dei servizi delle scuole (Piano triennale dell'offerta formativa-PTOF)¹³. Alcuni progetti prevedevano

¹² Le iniziative e le attività interculturali di cui al comma 3 dell'art. 36 della legge 6 marzo 1998, n. 40 che reca: «Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero», sono realizzate sulla base di una rilevazione dei bisogni locali e di una programmazione territoriale integrata, anche in convenzione con le associazioni degli stranieri, con le rappresentanze diplomatiche o consolari dei Paesi di appartenenza e con le organizzazioni di volontariato.

Fonte: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>

¹³ L'art. 3 del DPR 275/1999, come novellato dall'art. 1, comma 14, della Legge 107/2015, prevede, con termine ordinario, che le istituzioni scolastiche predispongano il PTOF entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento. Il PTOF esplicita le scelte strategiche dell'istituzione scolastica e gli impegni che essa si assume per dar loro concreta realizzazione. Il documento comprende il Piano di miglioramento definito a seguito dell'autovalutazione e costituisce quindi il principale riferimento

l'avvio di corsi per alunni stranieri che necessitano di alfabetizzazione¹⁴, con gli obiettivi di valorizzare la diversità culturale, promuovere atteggiamenti di rispetto reciproco, l'autostima e la motivazione degli alunni e, prevenire la dispersione scolastica.

I partecipanti iniziali allo studio erano 1970 studenti di tre scuole secondarie di primo grado e una scuola secondaria di secondo grado pubbliche, nei gradi 6-13, situate in un'area urbana del Lazio, in Italia. Dal campione iniziale sono stati estratti 176 studenti con background migratorio di prima e seconda generazione (M= 96; 54.5%; F= 80; 45.5%; Età media= 13.8; range 10-19 anni; prima generazione= 53; 30.1%; seconda generazione= 123; 69.9%), selezionati dalle scuole secondarie di primo grado (N=87; 49,4%; Età media= 12.1, DS= 1.16) e di secondo grado (N= 89; 50,6%; Età media= 15.4, DS= 1.41). Per i criteri di selezione relativi al background è stata utilizzata la classificazione dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, OCSE, 2014), che definisce: gli immigrati di prima generazione come nati all'estero e con genitori nati all'estero; gli immigrati di seconda generazione come nati in Italia e con genitori nati all'estero.

3.2 Metodi

Questo studio quantitativo cross-sectional, ha previsto la compilazione di un questionario a cura degli studenti nei mesi di novembre e dicembre 2022. Il questionario autovalutativo in formato cartaceo, in lingua italiana, è stato compilato durante l'orario scolastico. Il consenso informato è stato gestito direttamente dalle scuole.

per la rendicontazione dei risultati, in quanto attraverso di essa si presenta in modo unitario il rapporto tra visione strategica, obiettivi, risorse utilizzate e risultati ottenuti".

Fonte:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/nota+17832+del+16_10_2018+%281%29.pdf/763ea629-97a4-4dbe-8f01-72b0f899936b?version=1.0&t=1539775111356

¹⁴ Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri, definite nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per Lingue (QCER).

Fonte: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>

3.3 Misure

Lo strumento utilizzato per la ricerca era composto dalla scala del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti tratta dal questionario *Learning Climate Questionnaire* (LCQ; Alivernini & Lucidi, 2011), dalle sottoscale relative alla soddisfazione dei bisogni psicologici di base a scuola della *School-Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (S-BPNSFS; Buzzai et al., 2021), e dall'*Academic Motivation Scale* (Alivernini & Lucidi, 2008).

3.3.1 Scala del Supporto all'autonomia

- Descrizione della scala

Per valutare il supporto all'autonomia dello studente da parte delle insegnanti, è stata utilizzata la versione italiana del Learning Climate Questionnaire (LCQ; Alivernini & Lucidi, 2011). Nella scala, composta da 7 item, viene chiesto agli studenti di rispondere a domande riguardanti i comportamenti degli insegnanti in classe (per il contenuto degli item, vedi tabella 6). Gli item sono stati valutati su scala Likert a 5 punti che va da 1 (*mai*) a 5 (*molto spesso*).

- Piano di analisi

In una fase preliminare, attraverso l'utilizzo del software Jamovi 2.3¹⁵, è stata valutata la normalità della distribuzione delle variabili. È stata quindi effettuata l'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA). Successivamente sono state utilizzate ANOVA univariate per confrontare le medie degli studenti nel supporto all'autonomia in base al background migratorio e al grado scolastico.

¹⁵ The Jamovi project, 2022, <https://www.jamovi.org>

Risultati

Le analisi descrittive mostrano una distribuzione normale (valori compresi tra -1 e 1).

	M	SD	Skewness	Kurtosis
Q1. Le mie insegnanti mi chiedono se ho idee su come rendere più interessanti le loro lezioni	2.90	1.01	0.162	0.732
Q2. Ascoltano le mie idee su come mi piacerebbe fare le cose	3.02	1.22	-0.140	-0.911
Q3. Mi incoraggiano a fare domande	3.26	1.04	-0.314	-0.346
Q4. Mostrano rispetto per le mie scelte	2.43	1.23	0.614	-0.485
Q5. Mi propongono delle attività che possono essere interessanti per me	2.50	1.20	0.466	-0.672
Q6. Mi spiegano come le cose che studio mi potrebbero essere utili	2.52	1.16	0.283	-0.748
Q7. Mi incoraggiano a prendere iniziativa nelle attività scolastiche e di	2.53	1.16	0.472	-0.555

Tabella 6. *Learning Climate Questionnaire (LCQ; Alivernini & Lucidi, 2011): Medie, Deviazioni standard e misure di simmetria*

L'analisi fattoriale esplorativa (*Exploratory Factor Analysis; EFA*), condotta con il metodo della Massima Verosimiglianza in combinazione, con una rotazione Oblimin, presenta saturazioni comprese tra 0.30 e 0.69 (Tabella 7). Dall'analisi è emerso 1 fattore che spiega il 34.6% della varianza.

Factor Loadings	Factor	
	1	Uniqueness
LCQ1	0.514	0.736
LCQ2	0.300	0.910
LCQ3	0.530	0.720
LCQ4	0.682	0.536
LCQ5	0.755	0.429
LCQ6	0.528	0.722
LCQ7	0.689	0.526

Tabella 7. Risultati dell'Analisi Fattoriale Esplorativa (EFA)

La Misura di idoneità al campionamento evidenziava una buona correlazione tra le variabili: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) era 0.817, e la sfericità di Bartlett era significativa, $\chi^2 = 277$, $p < 0,001$. I livelli di affidabilità erano accettabili (alfa di Cronbach= 0.76; M=2.74; DS= 0.73). Gli indici di Fit hanno mostrato un buon adattamento (RMSEA = .06, TLI= .93).

Analisi della varianza

Al fine di determinare quale gruppo tra gli studenti con background migratorio di prima e di seconda generazione percepisse un maggior supporto all'autonomia da parte degli insegnanti, è stata utilizzata l'ANOVA ad una via. I risultati mostrano una percezione del supporto all'autonomia più elevata negli studenti di prima generazione rispetto alla seconda generazione. La differenza tra le medie dei due gruppi era significativa ($F(1,169) = 4.66$; $p = 0.033$). È stata inoltre misurata la differenza delle medie rispetto al grado scolastico (primo e secondo grado della scuola secondaria). I risultati hanno mostrato una differenza significativa tra le medie dei due gruppi ($F(1,169) = 11.8$; $p < .001$), con un maggior supporto percepito dagli studenti più giovani (secondaria di primo grado) rispetto agli alunni della scuola secondaria di secondo grado (Tab. 8).

Supporto Autonomia		N	M	SD	SE
Background migratorio	Prima generazione	53	2.92	0.750	0.1030
	Seconda generazione	120	2.66	0.718	0.0655
Grado scolastico	Secondaria primo grado	84	2.93	0.770	0.0840
	Secondaria secondo grado	89	2.56	0.655	0.0694

Tabella 8. Sommario dei risultati ANOVA a una via

Dall'ANOVA fattoriale non sono emerse interazioni significative tra background migratorio e grado scolastico nel predire il supporto all'autonomia ($F(1, 169) = 0.006$; $p = 0.937$).

3.3.2 Scala della Soddisfazione dei bisogni psicologici di base (autonomia, competenza e relazione).

- Descrizione, analisi fattoriale e attendibilità delle scale

La S-BPNSFS è un adattamento al contesto scolastico della *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS; Chen et al., 2015; Costa et al., 2018; Liga et al., 2020). La S-BPNSFS originale di Buzzai et al. (2021) contiene 24 item che valutano la soddisfazione e la frustrazione dei tre bisogni di autonomia, relazione e competenza degli studenti nel contesto scolastico. Per gli obiettivi dello studio, è stato utilizzato un modello a 3 fattori, considerando solo i costrutti della soddisfazione dei bisogni di autonomia, relazione e competenza (4 items per ogni fattore, per un totale di 12 items) e sono stati esclusi i tre fattori riguardanti la frustrazione dei bisogni. La Scala della competenza ha mantenuto gli items della versione di Buzzai (2021), mentre nella scala del bisogno di relazione gli item sono stati modificati adattandoli al supporto degli insegnanti. Infine, nella scala dell'autonomia alcuni termini sono stati modificati per facilitare la comprensione degli studenti della scuola di primo grado (per la modifica degli items vedi tabella 6). Gli item sono stati valutati su scala Likert a 5 punti (da 1= *completamente in disaccordo*, a 5 = *completamente d'accordo*). (v. modifiche in Tab.9)

SODDISFAZIONE DEL BISOGNO DI AUTONOMIA

1. Sento un senso di possibilità di scelta e di libertà nelle cose in cui mi impegno a scuola.	1. Posso decidere da solo/a come fare alcune attività a scuola.
2. Sento che le mie decisioni a scuola rispecchino quello che voglio veramente.	2. Sono libero/a di prendere alcune decisioni a scuola.
3. Sento che le mie scelte a scuola esprimano chi sono veramente.	3. A scuola posso fare cose che mi piacciono.
4. Sento che a scuola sto facendo quello che veramente mi interessa.	4. Sento di poter scegliere le cose su cui mi impegno a scuola.

SODDISFAZIONE DEL BISOGNO DI RELAZIONE

5. Sento che a scuola le persone a cui tengo tengano a me.	5. Sento che gli/le insegnanti a cui tengo tengono a me.
6. A scuola mi sento legato alle persone che si prendono cura di me e alle quali tengo.	6. Mi sento legato/a agli/alle insegnanti che si prendono cura di me e ai quali tengo.
7. A scuola mi sento vicino e in relazione con gli altri che sono importanti per me.	7. Mi sento vicino/a agli/alle insegnanti che sono importanti per me.
8. Provo un sentimento di calore con le persone con cui passo il mio tempo a scuola.	8. Provo affetto per i miei/le mie insegnanti.

SODDISFAZIONE DEL BISOGNO DI COMPETENZA

9. Mi sento fiducioso di poter fare le cose bene a scuola	9. Mi sento fiducioso/a di poter fare le cose bene a scuola.
10. Mi sento capace in quello che faccio a scuola.	10. Mi sento capace in quello che faccio a scuola.
11. Mi sento competente per raggiungere i miei obiettivi scolastici.	11. Mi sento competente per raggiungere i miei obiettivi scolastici
12. Nel contesto scolastico, mi sento di poter completare con successo compiti difficili.	12. Mi sento di poter completare con successo i compiti difficili.

Tabella 9. S-BPNSFS (Buzzai et al., 2021): item modificati nelle sottoscale della soddisfazione dei bisogni di autonomia, relazione e competenza.

- Statistiche descrittive

Le analisi descrittive mostrano una distribuzione normale (valori compresi tra -1 e 1).

	Items	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Soddisfazione Autonomia	1. Posso decidere da solo/a come fare alcune attività a scuola	2.76	1.007	-0.131	-0.4860
	2. Sono libero/a di prendere alcune decisioni a scuola	3.13	1.038	-0.226	-0.4990
	3. A scuola posso fare cose che mi piacciono	2.91	0.951	-0.153	-0.0687
	4. sento di poter scegliere le cose su cui mi impegno a scuola	2.99	1.062	-0.135	-0.4981
Soddisfazione relazione	5. Sento che gli/le insegnanti a cui tengo tengono a me	3.28	1.033	-0.416	-0.1811
	6. Mi sento legato/a agli/alle insegnanti che si prendono cura di me e ai quali tengo	3.32	1.052	-0.422	-0.2095
	7. Mi sento vicino/a agli/alle insegnanti che sono importanti per me	3.28	0.977	-0.404	-0.1133
	8. Provo affetto per i miei/le mie insegnanti	3.14	1.045	-0.221	-0.2477
Soddisfazione competenza	9 Mi sento fiducioso/a di poter fare le cose bene a scuola	3.68	0.969	-0.565	-0.1572
	10 Mi sento capace in quello che faccio a scuola	3.37	0.952	-0.283	-0.2473
	11 Mi sento competente per raggiungere i miei obiettivi scolastici	3.47	1.079	-0.455	-0.2637
	12 Mi sento di poter completare con successo i compiti difficili	3.04	1.050	-0.233	-0.4895

Tabella 10. Analisi descrittive: Medie, Deviazioni standard, misure di simmetria

- Analisi Confermativa (CFA)

L'analisi fattoriale confermativa è stata utilizzata per valutare la struttura della S-BPNSFS. Per l'adattamento del modello sono stati utilizzati i seguenti indici di bontà: l'indice RMSEA (Root Means Square Error Approssimation), con intervalli di confidenza al 90%, in cui valori inferiori o uguali a .05, .08, o .10 indicano un adattamento ottimale, accettabile o mediocre (Marsh et al., 2004); l'indice incrementale CFI (Comparative Fit Index; Bentler, 1990) e l'indice TLI (Tucker-Lewis Index; Tucker & Lewis, 1973) in cui valori uguali o superiori a .90 sono considerati accettabili (Bentler, 1990).

I risultati hanno evidenziato la presenza di un buon adattamento del modello ai dati (RMSEA= .037; TLI =.97; CFI= .97).

Le stime dei parametri hanno fornito valori significativi (v.Tab. 11)

Factor Loading

Indicator	Estimate	SE	Z	P
1. Posso decidere da solo/a come fare alcune attività a scuola.	0.188	0.0982	1.92	0.055
2. Sono libero/a di prendere alcune decisioni a scuola.	0.604	0.1047	5.77	<.001
3. A scuola posso fare cose che mi piacciono.	0.571	0.0978	5.84	<.001
4. Sento di poter scegliere le cose su cui mi impegno a scuola.	0.403	0.1092	3.69	<.001
5. Sento che gli/le insegnanti a cui tengo tengono a me	0.691	0.0739	9.36	<.001
6. Mi sento legato/a agli/alle insegnanti che si prendono cura di me e ai quali tengo	0.750	0.0735	10.20	<.001
7. Mi sento vicino/a agli/alle insegnanti che sono importanti per me	0.826	0.0640	12.90	<.001
8. Provo affetto per i miei/le mie insegnanti	0.830	0.0701	11.84	<.001
9 Mi sento fiducioso/a di poter fare le cose bene a scuola	0.694	0.0727	9.55	<.001
10 Mi sento capace in quello che faccio a scuola	0.669	0.0718	9.32	<.001
11 Mi sento competente per raggiungere i miei obiettivi scolastici	0.736	0.0816	9.01	<.001
12 Mi sento di poter completare con successo i compiti difficili	0.632	0.0815	7.76	<.001

Tabella 11. Nota: livelli di significatività: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

Successivamente, il bisogno di autonomia è stato eliminato dal modello a causa della bassa affidabilità (alpha di Cronbach= 0.48). Il bisogno di relazione (alpha di Cronbach= 0.77, M= 3.39, DS=0.78) e di competenza (alpha di Cronbach= 0.84, M= 3.25, DS= 8.49) hanno mostrato livelli di affidabilità adeguati.

Le analisi hanno mostrato una media del campione più alta nella soddisfazione del bisogno di competenza (M= 3,39; DS=0.78) rispetto al bisogno di relazione (M= 3,25; DS=0.84).

La matrice di correlazione rileva l'associazione significativa tra la soddisfazione del bisogno di competenza con il bisogno di relazione degli studenti ($p < .001$), (Tab. 12).

Correlation Matrix

		Soddisfazione competenza	Soddisfazione relazione insegnanti
Soddisfazione competenza	Pearson's r	—	
	p-value	—	
Soddisfazione relazione insegnanti	Pearson's r	0.367 ***	—
	p-value	< .001	—

Tabella 12. Nota: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

- Analisi della Varianza

Per quanto riguarda le differenze nella soddisfazione dei bisogni psicologici di base di competenza e di relazione in base al background migratorio e al grado scolastico, i risultati delle analisi della varianza (ANOVA) non hanno indicato differenze significative (v. tabelle 13 e 14).

ANOVA - Soddisfazione competenza

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P
Overall model	2.940	3	0.980	1.256	0.291
Background migratorio	0.112	1	0.112	0.183	0.670
Grado scolastico	2.168	1	2.168	3.549	0.061
Background migratorio * Grado scolastico	0.660	1	0.660	1.081	0.300
Residuals	103.228	169	0.611		

Tabella 13. Nota: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$. Anova: calcolo delle differenze nella soddisfazione dei bisogni psicologici di base di competenza e di competenza in base al background migratorio e al grado scolastico

ANOVA - Soddisfazione relazione insegnanti

	Sum of Squares	gdl	Mean Square	F	P
Overall model	0.4516	3	0.1505	0.1789	0.911
Background migratorio	0.0520	1	0.0520	0.0711	0.790
Grado scolastico	0.0573	1	0.0573	0.0783	0.780
Background migratorio * Grado scolastico	0.3423	1	0.3423	0.4681	0.495
Residuals	122.8560	168	0.7313		

Tabella 14. Nota: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$. Anova: calcolo delle differenze nella soddisfazione dei bisogni psicologici di base di competenza e di relazione in base al background migratorio e al grado scolastico

3.3.3 Scala Motivazione accademica

Descrizione, analisi fattoriale e attendibilità delle scale

L'*Academic Motivation Scale*, è una delle scale più utilizzate per misurare la regolazione della motivazione secondo la Teoria dell'Autodeterminazione. La versione originale (AMS; Vallerand et al., 1992, 1993) è costituita da cinque sottoscale che valutano l'amotivazione, la regolazione esterna, la regolazione introiettata, la regolazione identificata e la motivazione intrinseca. Ogni sottoscala è composto da quattro item, che rispondono alla domanda "Perché vai a scuola?".

La versione italiana dell'AMS (Alivernini & Lucidi, 2008), ha mantenuto la struttura originale ed è anch'essa composta da cinque sottoscale che valutano l'amotivazione, la regolazione esterna, la regolazione introiettata, la regolazione identificata e la motivazione intrinseca (per il contenuto degli item, vedi Tabella 15). Lo strumento ha dimostrato di avere buone proprietà psicometriche e di cogliere bene il costrutto originale nel contesto italiano. Ogni scala comprende quattro item che rappresentano possibili risposte alla domanda "Perché imparare/studiare è importante per me?". Gli item sono valutati su scala Likert a 4 punti (da 1= *per niente importante*, a 4= *molto importante*).

- Analisi dati

Sulla scala è stata condotta l'analisi fattoriale confermativa (*Confirmatory Factor Analysis*; CFA) e, successivamente è stata effettuata l'analisi per l'affidabilità interna (α). Le ANOVA sono state utilizzate per stimare le associazioni tra gruppi di studenti con background migratorio e grado scolastico con le diverse forme di motivazione (intrinseca, estrinseca e amotivazione).

- Risultati

In questo studio le analisi descrittive mostrano una distribuzione normale (valori compresi tra -1 e 1).

Descriptives		Mean	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
IN1	Vado a scuola per il piacere che provo nell'imparare cose nuove	2.90	0.768	0.5329	0.185	0.2256	0.367
ID1	Perché penso che lo studio mi aiuterà a prepararmi meglio per ciò che mi piacerebbe fare	3.23	0.760	-0.8234	0.185	0.4417	0.368
IR1	Per dimostrare a me stesso che sono una persona intelligente	2.69	0.945	-0.2303	0.185	-0.8346	0.368
ES1	Per poter avere dopo gli studi un buono stipendio	3.17	0.868	-0.8900	0.185	0.1394	0.368
AM1	Prima avevo delle ragioni per andare a scuola; ora però mi chiedo se sia il caso di continuare	1.95	0.972	0.6428	0.185	-0.6983	0.367
IN2	Per il piacere che provo nello scoprire cose che non conoscevo prima	2.84	0.822	-0.2014	0.185	-0.5917	0.368
ID2	Perché penso che lo studio mi aiuterà a scegliere meglio la professione che vorrei fare	3.14	0.812	-0.8646	0.185	0.4961	0.367
IR2	Per dimostrare a me stesso/a che sono capace di raggiungere un titolo di studio	2.94	0.881	-0.4548	0.185	-0.5407	0.367
ES2	Per poter avere dopo gli studi una vita migliore	3.40	0.779	-1.1472	0.186	0.5994	0.369
AM2	Non riesco a capire perché vado a scuola e, in fondo, non me ne importa nulla	1.60	0.857	1.4339	0.186	1.3523	0.369
IN3	Per il piacere che provo nell'aumentare le mie conoscenze nelle materie che preferisco	3.00	0.828	-0.5590	0.185	-0.1622	0.367
ID3	Perché penso che lo studio mi permetterà di lavorare in un campo che mi piace	3.25	0.803	-0.8958	0.185	0.2885	0.368
IR3	Perché andare bene a scuola mi fa sentire importante	2.55	0.944	-0.0472	0.185	-0.8865	0.368
ES3	Per poter fare dopo gli studi un lavoro che vale	3.25	0.846	-0.9727	0.185	0.2868	0.368
AM3	Non lo so; non riesco a capire cosa io stia facendo a scuola	1.67	0.837	1.1600	0.185	0.7193	0.368
IN4	Perché la scuola mi permette di continuare a studiare cose che mi interessano	2.86	0.867	-0.3100	0.185	-0.6185	0.367
ID4	Perché penso che lo studio mi aiuterà ad avere maggiori competenze per la mia crescita professionale	3.19	0.795	-0.6999	0.185	-0.0864	0.368
IR4	Per dimostrare a me stesso che sono in grado di riuscire nello studio	2.88	0.884	-0.3722	0.185	-0.6111	0.367
ES4	Per ottenere un titolo di studio utile a trovare un lavoro pagato bene	3.17	0.875	-0.8716	0.186	0.0571	0.369
AM4	Ad essere sinceri non lo so; sento proprio che sto perdendo il mio tempo a scuola	1.62	0.867	1.3079	0.185	0.8649	0.368

Tabella 15. Nota. Legenda: IN= Regolazione intrinseca; IR= R. introiettata; ID= R. identificata; Est= R. esterna; AM= Amotivazione

- Analisi fattoriale Confermativa (CFA)

L'analisi fattoriale mostra un buon adattamento degli indici (TLI = .92; CFI = .94; RMSEA = .057), confermando l'appropriatezza del modello a cinque fattori per spiegare i dati degli studenti con background migratorio. Il coefficiente di Cronbach per le sottoscale dell'AMS variava da .79 (Regolazione introiettata) a .84 (Amotivazione). Le stime dei parametri hanno fornito valori significativi (Tab. 16)

Factor Loadings

Factor	Indicator	Estimate	SE	Z	P
Intrinseca	IN1	0.524	0.0554	9.46	< .001
	IN2	0.678	0.0562	12.06	< .001
	IN3	0.528	0.0608	8.69	< .001
	IN4	0.555	0.0644	8.62	< .001
Identificata	ID1	0.557	0.0527	10.57	< .001
	ID2	0.533	0.0582	9.16	< .001
	ID3	0.589	0.0562	10.50	< .001
	ID4	0.585	0.0553	10.58	< .001
Introiettata	IR1	0.700	0.0656	10.68	< .001
	IR2	0.669	0.0608	11.01	< .001
	IR3	0.620	0.0684	9.06	< .001
	IR4	0.741	0.0587	12.61	< .001
Esterna	ES1	0.617	0.0620	9.95	< .001
	ES2	0.543	0.0558	9.73	< .001
	ES3	0.600	0.0602	9.97	< .001
	ES4	0.698	0.0600	11.63	< .001
Amotivazione	AM1	0.580	0.0713	8.14	< .001
	AM2	0.695	0.0569	12.21	< .001
	AM3	0.668	0.0555	12.02	< .001
	AM4	0.717	0.0569	12.60	< .001

Tabella 16. Nota: Legenda: IN= Regolazione intrinseca; IR= R. introiettata; ID= R. identificata; Est= R. esterna; AM= amotivazione, Livello di significatività: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

Le analisi descrittive mostrano una media più bassa nella Amotivazione rispetto alle altre forme di motivazione (M= 1.71; SD = 0.73) e più elevata nella motivazione esterna (M= 3.24; SD= 0.68).

Descrittive						
	Mean	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Motivazione intrinseca	2.89	0.643	-0.366	0.185	-0.0362	0.368
Motivazione identificata	3.20	0.631	-0.903	0.186	0.8320	0.370
Motivazione introiettata	2.76	0.746	-0.335	0.186	-0.2744	0.369
Motivazione esterna	3.24	0.682	-0.835	0.188	0.3907	0.374
Amotivazione	1.71	0.731	1.192	0.186	1.1492	0.370

Tabella 17. Analisi descrittive: Medie, Deviazioni standard, misure di simmetria

- Analisi della Varianza

L' ANOVA ha evidenziato un'interazione significativa tra background migratorio e motivazione esterna (p = 0.042).

ANOVA - Motivazione esterna

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Overall model	2.911	3	0.970	2.00	0.116
Background migratorio	1.916	1	1.916	4.19	0.042
Grado scolastico	0.479	1	0.479	1.05	0.307
Background migratorio * Grado scolastico	0.516	1	0.516	1.13	0.290
Residuals	74.490	163	0.457		

Tabella 18. Nota: Anova: calcolo delle differenze nella motivazione esterna in base al background migratorio e al grado scolastico. Livello di significatività ***p ≤ 0,001, **p ≤ 0,01; *p ≤ 0,05.

CAPITOLO IV

4. Modello di equazioni strutturali SEM

Un modello di equazioni strutturali (SEM) con variabili latenti è stato utilizzato per esaminare l'associazione tra il supporto all'autonomia e la motivazione accademica attraverso i bisogni psicologici di relazione e competenza. Per valutare l'adattamento del modello, sono stati utilizzati SBS- χ^2 , l'errore quadratico medio di approssimazione (RMSEA) e il CFI. Per CFI, valori di circa 0,90 o superiori sono generalmente considerati accettabili (Little 1997). Per RMSEA e SRMR, un cutoff di 0,06 e 0,09, combinato con un valore CFI superiore a 0,90 indica un buon adattamento (Hu e Bentler 1999).

4.1 Obiettivo e ipotesi

Coerentemente con i dati della letteratura, che dalla prospettiva SDT, enfatizzano il ruolo dei bisogni psicologici di base (competenza autonomia e relazione), nello sviluppo della motivazione accademica, in questo studio cross-sectional, l'obiettivo preliminare dello studio è stato quello di analizzare la validità fattoriale e l'affidabilità degli strumenti in un campione di studenti immigrati.

Successivamente, lo scopo della ricerca è stato quello di esaminare gli effetti del supporto all'autonomia sulla motivazione accademica attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di base. Sulla base di quanto descritto nella premessa (cfr. cap. III, par. 3), sono state avanzate le seguenti ipotesi:

H1. Il supporto all'autonomia dagli insegnanti ha relazioni con la soddisfazione dei bisogni psicologici di competenza e relazione dello studente con background migratorio.

H2. Il supporto all'autonomia dagli insegnanti ha relazioni positive con la motivazione intrinseca ed estrinseca e relazioni negative con l'amotivazione dello studente con background migratorio.

H3. La soddisfazione del bisogno psicologico di relazione dello studente con background migratorio ha relazioni positive con la motivazione intrinseca e negative con l'amotivazione.

H4. La soddisfazione del bisogno psicologico di competenza dello studente con background migratorio ha relazioni positive con la motivazione intrinseca ed estrinseca e, negative con l'amotivazione.

H5. Il supporto all'autonomia degli insegnanti ha relazioni con la motivazione intrinseca ed estrinseca dello studente con background migratorio attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di competenza e relazione.

4.2 Risultati

La stima del modello ha indicato che i dati si adattano bene al modello: $\chi^2(533) = 536$, $p = 0.454$; CFI = 1.000; TLI = 1.000; RMSEA = 0.006, 95% CI; SRMR = .007, e hanno mostrato associazioni dirette significative tra supporto all'autonomia e soddisfazione dei bisogni di competenza ($\beta = 0.47$, SE = 0.122; $p < .001$) e di relazione ($\beta = 0.67$, SE = 0.138; $p < .001$) (ipotesi 1). Per quanto riguarda gli effetti diretti (ipotesi 2), è emersa la sola relazione statisticamente significativa e positiva del supporto all'autonomia sulla regolazione introiettata ($\beta = 0.30$, SE = 0.198; $p = 0.028$). La soddisfazione del bisogno di relazione ha un effetto statisticamente significativo sulla motivazione intrinseca ($\beta = 0.41$, SE = 0.103; $p < .001$), mentre non c'è effetto con la regolazione esterna, introiettata e identificata (ipotesi 3). La soddisfazione del bisogno di competenza ha relazioni statisticamente significative e positive con la motivazione intrinseca ($\beta = 0.40$, SE = 0.110; $p < .001$), con la regolazione identificata ($\beta = 0.23$, SE = 0.111; $p = 0.012$), la regolazione esterna ($\beta = 0.38$, SE = 0.114; $p < .001$) e relazioni statisticamente significative e negative con l'amotivazione ($\beta = -0.45$, SE = 0.111; $p < .001$), e non c'è effetto con la regolazione identificata e introiettata (ipotesi 4), (Tab. 19).

Parameters estimates

Dep	Pred	Estimate	SE	95% CI		B	Z	P
				Lower	Upper			
Soddisfazione Competenza	Supporto	0.5737	0.122	0.3352	0.8121	0.4754	4.715	< .001
Soddisfazione Relazione	Supporto	0.9064	0.138	0.6355	1.1774	0.6706	6.557	< .001
Intrinseca	Supporto	-0.1041	0.171	-0.4397	0.2315	-0.0779	-0.608	0.543
Intrinseca	Soddisfazione Competenza	0.4488	0.110	0.2336	0.6640	0.4055	4.088	< .001
Intrinseca	Soddisfazione Relazione	0.4063	0.103	0.2044	0.6083	0.4112	3.943	< .001
Identificata	Supporto	0.3001	0.173	-0.0382	0.6384	0.2086	1.739	0.082
Identificata	Soddisfazione Competenza	0.2772	0.111	0.0602	0.4942	0.2325	2.504	0.012
Identificata	Soddisfazione Relazione	0.1610	0.115	-0.0644	0.3865	0.1513	1.400	0.162
Introiettata	Supporto	0.4359	0.198	0.0474	0.8244	0.3033	2.199	0.028
Introiettata	Soddisfazione Competenza	0.0248	0.123	-0.2169	0.2665	0.0209	0.201	0.840
Introiettata	Soddisfazione Relazione	-0.0987	0.119	-0.3328	0.1353	-0.0929	-0.827	0.408
Esterna	Supporto	-0.3283	0.202	-0.7236	0.0670	-0.2446	-1.628	0.104
Esterna	Soddisfazione Competenza	0.4289	0.114	0.2055	0.6524	0.3856	3.762	< .001
Esterna	Soddisfazione Relazione	0.0574	0.122	-0.1826	0.2975	0.0578	0.469	0.639
Amotivazione	Supporto	-0.0239	0.188	-0.3921	0.3443	-0.0182	-0.127	0.899
Amotivazione	Soddisfazione Competenza	-0.4930	0.111	-0.7101	-0.2758	-0.4532	-4.450	< .001
Amotivazione	Soddisfazione Relazione	-0.0426	0.118	-0.2748	0.1897	-0.0438	-0.359	0.719

Tabella 19. Effetti diretti del supporto all'autonomia sulla motivazione e dei bisogni psicologici di relazione e competenza sulla motivazione.

Livello di significatività *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$.

Per quanto riguarda invece l'effetto indiretto (IE), del supporto all'autonomia sulla motivazione (intrinseca, identificata, introiettata, esterna) attraverso i bisogni psicologici di competenza e relazione, è emerso un effetto statisticamente significativo del supporto all'autonomia sulla motivazione intrinseca attraverso il bisogno di relazione con gli insegnanti ($\beta = 0.267$, $SE = 0.111$; $p < .001$) ed effetti del supporto all'autonomia sulla motivazione intrinseca ($\beta = .193$, $SE = 0.083$; $p = .002$), sulla regolazione identificata ($\beta = .111$, $SE = 0.069$; $p = .020$), ed esterna ($\beta = 0.183$, $SE = 0.087$; $p = .005$), attraverso la soddisfazione del bisogno di competenza. Inoltre, il supporto all'autonomia aveva un effetto indiretto negativo sull'amotivazione attraverso il bisogno di competenza ($\beta = -0.215$, $SE = 0.087$; $p = .001$).

Infine, il modello ha spiegato il 22,60% della varianza nella soddisfazione del bisogno di competenza; il 44,97 % nella soddisfazione del bisogno di relazione con gli insegnanti; il 37% nella motivazione intrinseca; il 23,14 % nella regolazione identificata; il 6,8% nella regolazione introiettata; il 11,74% nella regolazione esterna e il 22,92% nella amotivazione.

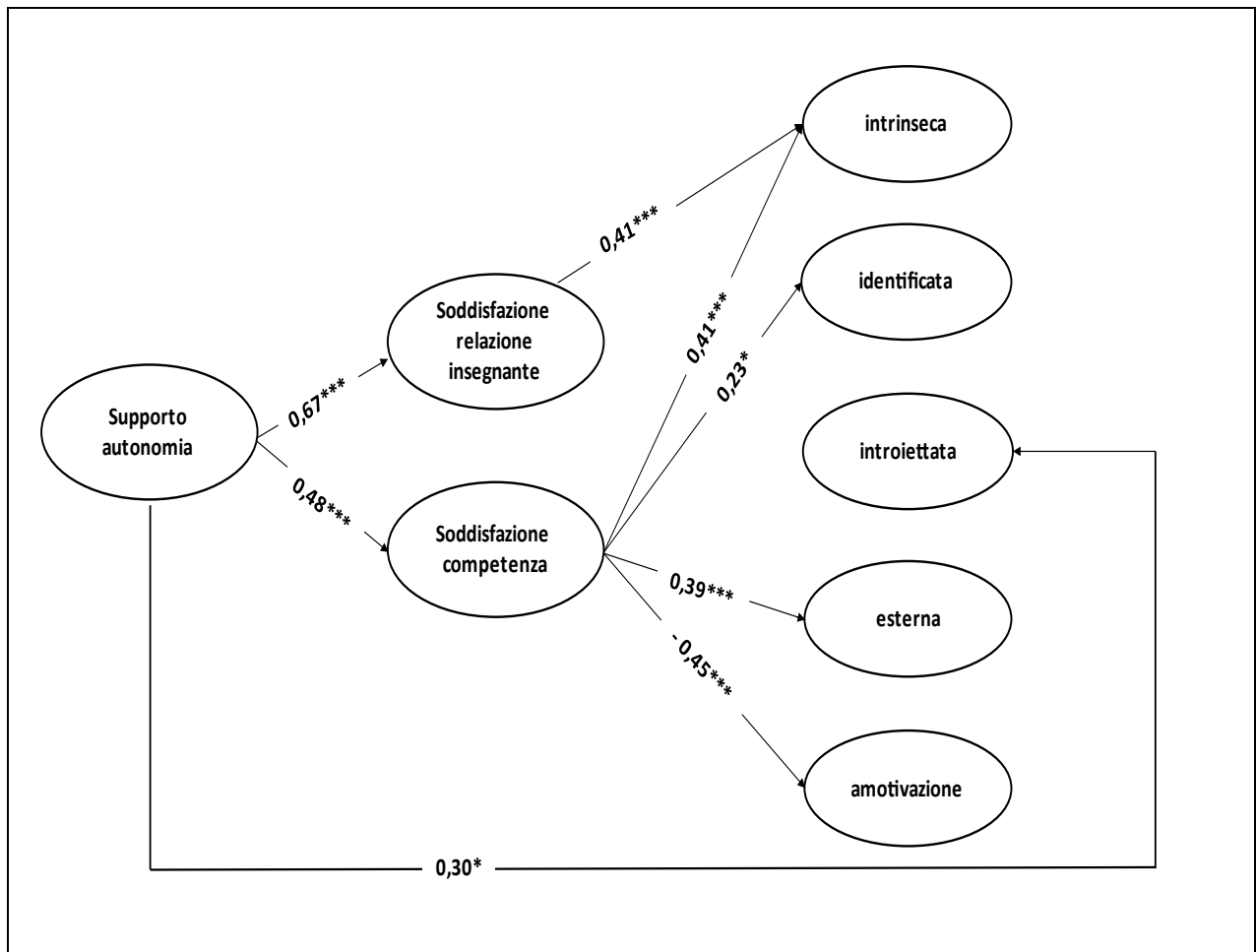


Figura 3. Modello di Path Analysis: $***p \leq 0,001$, $**p \leq 0,01$; $*p \leq 0,05$.

I coefficienti mostrati sono coefficienti di percorso diretto standardizzati. Effetti Indiretti

Correlazione dei coefficienti:

Supporto all'autonomia \Rightarrow Soddisfazione del bisogno di relazione \Rightarrow M. intrinseca: $p \leq .001$

Supporto all'autonomia \Rightarrow Soddisfazione del bisogno di competenza \Rightarrow R. identificata: $p \leq .05$

Supporto all'autonomia \Rightarrow Soddisfazione del bisogno di competenza \Rightarrow R. esterna: $p \leq .001$

Supporto all'autonomia \Rightarrow Soddisfazione del bisogno di competenza \Rightarrow Amotivazione: $p \leq .001$

CAPITOLO V

5. Discussione

La crescita mondiale del fenomeno migratorio ha evidenziato i rischi connessi al processo di acculturazione nei giovani. Il percorso di adattamento alla cultura del paese ospitante può produrre effetti negativi sia nel contesto sociale che scolastico. Infatti, la difficoltà di integrazione interculturale è associata al rischio di drop-out e di isolamento sociale nei giovani che appartengono a minoranze etniche (Plenty & Jonsson, 2017, Cherng, 2015; Cherng, Turney e Kao, 2014, Nguyen & Benet Martínez, 2013).

In ambito scolastico, la letteratura ha evidenziato la presenza di fattori sia individuali che di contesto che possono concorrere al benessere e all'adattamento dei giovani studenti. In particolare, la motivazione accademica costituisce un indicatore significativo degli esiti del percorso di acculturazione. Essa si sviluppa all'interno di un clima democratico e attraverso la relazione tra insegnante e alunno (Albarello et al., 2022; Alivernini et al., 2020).

Per questi motivi, la ricerca descritta nei capitoli precedenti, inquadrata all'interno della Self-Determination Theory-SDT (Deci & Ryan, 2000, Ryan & Deci, 2017), si è focalizzata sullo studio dei fattori che promuovono la motivazione accademica negli studenti con background migratorio, ed in particolare sulla relazione tra supporto all'autonomia da parte degli insegnanti e motivazione accademica degli studenti, attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di relazione e competenza.

Secondo la SDT, i bisogni sono universali e interdipendenti e, se soddisfatti, conducono al benessere della persona, indipendentemente dalle differenze culturali (*Basic Psychological Needs Theory*, BPNT- Proposizione Ib; Ryan & Deci, 2017). Di contro, se la soddisfazione dei bisogni, venisse frustrata da pressioni di controllo esterne, la motivazione autonoma e il benessere si ridurrebbero sviluppando "strategie di apprendimento estrinseche" (Welzel, 2013).

Rispetto al funzionamento dei pattern motivazionali, come ampiamente discusso nei capitoli precedenti, studi recenti hanno evidenziato risultati controversi, facendo emergere il fenomeno del "paradosso degli immigrati". Le ricerche sul fenomeno hanno fornito risultati incoraggianti evidenziando un funzionamento accademico più elevato

negli alunni con background migratorio di prima generazione, sia rispetto alla seconda generazione, che ai nativi (Cavicchiolo, Alivernini & Lucidi, 2020; Suarez-Orozco et al., 2018; Alivernini et al., 2017; Garcia Coll et al., 2012). Tuttavia, gli studi condotti con approcci metodologici differenti, mostrano risultati controversi e non ancora generalizzabili (Sirin & Sin, 2023).

Per queste ragioni, il primo obiettivo dello studio, è stato quello di fare una rassegna sistematica analizzando le relazioni tra motivazione accademica e fattori di contesto e individuali.

Nella prima sezione dell'elaborato sono stati descritti i risultati della revisione sistematica condotta su sette studi che rispondevano ai criteri di eleggibilità (per approfondimenti vedi cap. II, par. 2.1.1). Gli articoli, in lingua inglese, selezionati per la rassegna erano inizialmente 662, estratti da tre database (Scopus, PsychInfo, ERIC). L'analisi qualitativa ha evidenziato che il concetto di sé accademico produce effetti positivi sui voti (GPA) in tutti gli studenti. Le differenze tra gruppi hanno mostrato la presenza di forme di motivazione sia intrinseca che estrinseca nella mediazione tra self-concept e GPA negli studenti con background migratorio di prima e seconda generazione, e di motivazione intrinseca nel gruppo dei nativi. Gli autori hanno anche evidenziato un'associazione negativa tra self-concept e amotivazione da cui è possibile ipotizzare che quest'ultima possa essere determinata dall'assenza di autoefficacia percepita dallo studente rispetto alle sue abilità (Areepattaminnil et al., 2012). Nel secondo studio (Areepattaminnil et al., 2008), condotto con adolescenti della scuola secondaria superiore con background migratorio di prima generazione, sono emersi livelli più alti di motivazione intrinseca ed estrinseca (esterna e introiettata), e di concetti di sé matematici e scolastici rispetto ai nativi. Il concetto di sé matematico, e il concetto di sé scolastico, erano statisticamente significativi nel differenziare i due gruppi con punteggi più alti negli adolescenti con background migratorio. La funzione discriminante separava il gruppo con background migratorio dal gruppo autoctono sulla regolazione esterna, introiettata e sulla motivazione intrinseca (a conoscere, a realizzare e a sperimentare stimoli), con punteggi più bassi nei nativi (Areepattamannil, 2008). I risultati sono in linea con i principi teorici descritti nel modello multidimensionale degli effetti reciproci (REM) di Marsh e Craven (2006), che introduce il concetto di autodeterminazione nella relazione tra self-concept e GPA e

sottolinea l'importanza del ruolo della motivazione per il rendimento scolastico, attraverso un processo circolare, in cui la motivazione e il rendimento si rafforzano a vicenda aumentando il concetto di sé accademico. I dati confermano anche i risultati di studi precedenti dai quali sono emerse associazioni positive tra rendimento scolastico e motivazione intrinseca (Miserandino, 1996; Soenens, Vansteenkiste, 2005), e tra rendimento e motivazione estrinseca, laddove il successo scolastico era orientato alla prestazione (Benware, Deci, 1984). Dai risultati dello studio si può ipotizzare che il self-concept sia connesso al senso di autoefficacia rispetto alle proprie abilità e che soddisfi il bisogno di competenza producendo effetti positivi sulla prestazione.

Un secondo fattore individuale evidenziato dalla rassegna riguarda l'achievement, che si riferisce al successo nel raggiungimento di obiettivi personali e, secondo la teoria SDT, è associato alla soddisfazione dei bisogni di competenza, autonomia e relazione (Ryan & Deci, 2017).

Gli studi esaminati hanno mostrato effetti positivi della motivazione intrinseca sul rendimento (GPA scolastico) sia in studenti con background migratorio (di prima e seconda generazione) che negli adolescenti autoctoni. Inoltre, nel gruppo etnico, la motivazione estrinseca ha prodotto un effetto negativo sul rendimento scolastico (Areepattamannil, Freeman & Klinger, 2011). L'achievement è stato anche associato all'orientamento degli studenti verso obiettivi futuri. Lo studio di Andriessen (2006), ha evidenziato livelli più elevati di regolazione interna e uno stile di apprendimento più profondo (*deep learning*), in un sottogruppo etnico di seconda generazione rispetto agli alunni autoctoni. In questi alunni l'interesse personale per lo studio mediava la relazione tra la regolazione interna dello studente orientata ad obiettivi futuri (studiare per prepararsi al progetto di vita personale) e l'apprendimento profondo. I risultati sul ruolo determinante dell'achievement per la motivazione intrinseca sono in linea con la mini-teoria dell'integrazione organismica (OIT), che collega lo sviluppo della motivazione autonoma in ambito accademico agli obiettivi dello studente, il cui raggiungimento dovrebbe avvenire attraverso aspirazioni intrinseche (OIT, Proposition V; Ryan, & Deci, 2017). Inoltre, lo studio di Andriessen (2016), conferma quanto emerso da ricerche precedenti nelle quali la motivazione, associata ad un orientamento verso "futuri obiettivi intrinseci", sviluppava nello studente una persistenza a lungo termine nell'apprendimento

(Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste, Simons, et al., 2005), mentre le aspirazioni estrinseche, condizionate dal contesto scolastico, erano associate negativamente all'autonomia e al benessere per gli studenti (Vansteenkiste et al., 2006; Kasser & Ahuvia, 2002).

In sintesi, i quattro studi sui fattori individuali (Self concept e Achievement), hanno mostrato che il self-concept, richiama la percezione di autoefficacia e di competenza rispetto alle proprie abilità e può essere associato a forme di motivazione sia estrinseche che estrinseche, mentre l'achievement, orientato al raggiungimento di obiettivi personali futuri attraverso aspirazioni intrinseche, è associato alla regolazione interna. Se il primo fattore sembra soddisfare maggiormente il bisogno di competenza, il secondo fattore mostra una maggiore compatibilità con i bisogni di competenza e di autonomia.

Rispetto al paradosso degli immigrati, le conclusioni dei due studi (Areepattaminnil et al., 2008; Andriessen, Phaet e Lens, 2006), sono coerenti con altre ricerche che hanno mostrato risultati accademici migliori e forme di regolazione più autodeterminate negli studenti con background migratorio rispetto nativi (Cavicchiolo, Alivernini & Lucidi, 2020; Suarez-Orozco et al., 2018; Alivernini et al., 2017; Garcia Coll et al., 2012).

Per quanto riguarda i fattori di contesto, la rassegna ha evidenziato che il contesto culturale in cui è inserito lo studente con background migratorio può influenzare lo sviluppo della motivazione autonoma. Come descritto nella prima sezione dell'elaborato, la discrepanza tra cultura etnica e tradizionale può compromettere l'adattamento nell'ambiente scolastico diminuendo la motivazione accademica (Motti-Stefanidi et al., 2012). Altresì, l'orientamento verso la cultura di origine può favorire la motivazione allo studio attraverso il mantenimento dei valori che promuovono un senso di appartenenza ai membri della propria cultura (Ward, 2013), e può prevenire il rischio di disagio psicologico nei casi di discriminazione e di alienazione da parte dei membri della comunità tradizionale (Branscombe et al., 1999). Lo studio della rassegna (Weva et al., 2022), ha mostrato un dato paradossale che conferma i risultati appena descritti. Gli studenti con background migratorio di prima generazione, nonostante le differenze culturali con il paese di accoglienza (orientamento etnico interdipendente vs orientamento mainstream individualista) e, la percezione di isolamento, hanno mostrato alti livelli di motivazione intrinseca associata alla competenza linguistica. Questo risultato è in linea

con altre ricerche (Schachner, 2017; cfr. cap. I, par. 1.4.2), che hanno osservato atteggiamenti positivi legati alla scuola, elevati risultati scolastici e bassi livelli di assenteismo in studenti di seconda generazione con alti livelli di orientamento etnico. I dati suggeriscono che l'orientamento etnico associato alla soddisfazione del bisogno di competenza, può generare forme di motivazione autodeterminate, nonostante il conflitto biculturale dello studente. A tal proposito, Chen e coll. (2015), pur riconoscendo l'universalità dei bisogni, suggeriscono di considerare la "forza" che l'individuo attribuisce ai bisogni psicologici attraverso tre indicatori: (1) l'importanza che viene attribuita al singolo bisogno dalla cultura di appartenenza; (2) le diverse opportunità o risorse offerte dal contesto per la loro soddisfazione; (3) le differenze interculturali nelle modalità di soddisfazione dei bisogni. Inoltre, alcune ricerche hanno dimostrato che la soddisfazione del bisogno di autonomia è maggiormente sviluppato nei paesi occidentali che promuovono l'individualismo (Chen 2015; Oishi, 1999), mentre il bisogno di relazione ha un maggiore impatto nei contesti asiatici ad orientamento collettivista (Chen 2015; Uchida et al., 2004; Iyengar e Lepper 1999), dove gli individui percepiscono una maggiore autonomia seguendo i consigli degli altri piuttosto che nel prendere decisioni autonome (Chen et al., 2015). Questa chiave di lettura potrebbe essere utilizzata per spiegare i risultati sul paradosso degli immigrati. Ad esempio, nei due studi appena descritti (Weva et al., 2022; Schachner, 2017), i risultati suggeriscono che l'orientamento etnico associato alla soddisfazione del bisogno di competenza, può generare forme di motivazione autodeterminata, nonostante il conflitto biculturale dello studente.

Il secondo fattore di contesto esaminato nel corso della revisione della letteratura riguarda il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti che costituisce un predittore significativo per lo sviluppo della motivazione intrinseca negli studenti. Gli studi della rassegna mostrano risultati coerenti con le ricerche precedenti evidenziando relazioni tra clima di controllo e motivazione estrinseca (Areepattamannil, Freeman e Klinger, 2017) e, tra supporto all'autonomia e motivazione intrinseca (Pat El, Tillema & Koppel, 2012). Nello specifico, lo studio qualitativo di Areepattamannil, Freeman e Klinger (2017), ha rilevato livelli più alti di motivazione estrinseca (esterna, introiettata e identificata) sia negli studenti nativi che con background migratorio. Questa forma di motivazione era associata ad un clima di controllo degli insegnanti e ad uno stile educativo caratterizzato da assenza di reattività, di solidarietà e di flessibilità dei docenti. Il secondo studio (Pat

El, Tillema & Koppel, 2012), ha rilevato effetti significativi della relazione alunno-insegnante (sia attraverso la cooperazione che l'uso del feedback informativo), sulla motivazione intrinseca degli studenti mediata dalla soddisfazione dei bisogni di relazione e competenza degli alunni, con livelli più alti di motivazione intrinseca nel sottogruppo etnico di seconda generazione, rispetto agli studenti autoctoni. Invece, il bisogno di autonomia non ha mediato la relazione tra supporto e motivazione.

I risultati dei due studi sono coerenti con la letteratura rispetto al ruolo funzionale del supporto all'autonomia per la soddisfazione dei bisogni psicologici di base nei giovani studenti e per lo sviluppo delle competenze e dell'adattamento scolastico (Danielsen et al. 2009; Reeve et al. 2008 ; Malecki e Demaray 2003; Masten 2001). In particolare, è stato dimostrato che il sostegno all'autonomia da parte degli insegnanti, attraverso la relazione supporta e rinforza gli studenti sulle loro attività in classe (Jang et al., 2016; Reeve e Jang, 2006). Questo risultato è coerente con la mini-teoria della motivazione alla relazione (*Relationship Motivation Theory*, RMT; Ryan e Deci, 2017, p. 97), che sottolinea l'importanza della relazione nello sviluppo della motivazione accademica in cui lo studente, attraverso un'autoregolazione comportamentale, persegue obiettivi motivati dall'interno (I-PLOC). Di contro, secondo la RMT, se la volontà ad impegnarsi e a regolare l'attività viene ostacolata, sia lo sviluppo cognitivo che il mantenimento di un'attività possono essere compromesse. Inoltre, il feedback informativo sviluppa la motivazione intrinseca aumentando la competenza percepita e il *locus of causality* interno (*Cognitive Evaluation Theory*, CET in Ryan & Deci, 2017; Reeve e Jang, 2006). Al contrario, un clima di controllo può indurre al disimpegno e alla frustrazione dei bisogni diminuendo la motivazione intrinseca e aumentando il *locus of causality* esterno (Ryan e Deci, 2017).

Alla luce dei risultati emersi dallo studio di Pat El, Tillema & Koppel, (2012), coerentemente con i principi della SDT, è possibile ipotizzare che all'interno di un clima supportivo, non controllante, la motivazione intrinseca sia promossa dalla soddisfazione dei bisogni di relazione e di competenza e non dal bisogno di autonomia. Lo studio mostra anche, in linea con gli studi sul paradosso degli immigrati, che le seconde generazioni di studenti con background migratorio, possono ottenere livelli più alti di motivazione intrinseca o di competenza rispetto ai nativi. Questi risultati hanno fornito informazioni utili per la formulazione delle ipotesi della ricerca empirica. In particolare, il supporto

all'autonomia degli insegnanti ha mostrato che la relazione con le insegnanti, sia in termini di prossimità che attraverso la relazione esperta mediata dal feedback, può favorire la motivazione intrinseca negli studenti con background migratorio, attraverso la soddisfazione dei bisogni di competenza e di relazione. Inoltre, un clima di supporto, attraverso la relazione con gli insegnanti, può costituire un fattore di protezione contro lo sviluppo della motivazione estrinseca e dell'amotivazione.

Gli studi hanno fornito le risposte alle domande di ricerca iniziali, evidenziando che sia i fattori individuali (achievement e self-concept) che ambientali (contesto culturale e supporto all'autonomia) sono associati alla motivazione intrinseca negli studenti con background migratorio attraverso la mediazione della soddisfazione dei bisogni psicologici di base di relazione e competenza, o di pattern motivazionali specifici, come ad esempio, le aspirazioni intrinseche verso obiettivi futuri.

Nella seconda sezione dell'elaborato sono stati descritti i risultati della ricerca empirica. Lo studio esplorativo, cross-sectional, condotto su un campione di 176 studenti con background migratorio delle scuole secondarie di primo e secondo grado, mirava ad indagare la relazione tra supporto all'autonomia da parte degli insegnanti (variabile esogena), forme di motivazione accademica (variabili endogene) e la soddisfazione dei bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione (mediatori), dalla prospettiva teorica della Self-determination theory (Ryan & Deci, 2000, 2017). Coerentemente con i risultati emersi da studi condotti nell'ambito della SDT, sono state ipotizzate relazioni positive tra le seguenti variabili: supporto all'autonomia e bisogni psicologici di relazione e competenza (H1), supporto all'autonomia e motivazione intrinseca ed estrinseca (H2), soddisfazione del bisogno di relazione e motivazione intrinseca (H3); soddisfazione del bisogno di competenza e motivazione intrinseca ed estrinseca (H4) e, la relazione del supporto all'autonomia con la motivazione intrinseca ed estrinseca, mediata dalla soddisfazione dei bisogni di competenza e relazione (H5).

Per la misurazione delle variabili sono state utilizzate le scale seguenti: il supporto all'autonomia degli studenti da parte degli insegnanti è stato misurato con la *Learning Climate Questionnaire*, (LCQ; Alivernini & Lucidi, 2011); per la valutazione della soddisfazione dei bisogni psicologici di base sono state utilizzate le tre sottoscale del bisogno di autonomia, relazione e competenza della *School-Psychological Need*

Satisfaction and Frustration Scale (S-BPNSFS; Buzzai et al., 2021). Alcuni item sono stati modificati adattandoli al supporto degli insegnanti (vedi tab.8). Infine, per la valutazione della motivazione accademica è stata utilizzata l'*Academic Motivation Scale* (AMS-I; Alivernini & Lucidi, 2008).

I risultati dell'EFA sulla scala del supporto all'autonomia hanno evidenziato buoni indici di Fit (RMSEA = .06, TLI= .93) mostrando un buon adattamento al modello con saturazioni comprese tra 0.30 e 0.69. Il test di sfericità di Bartlett era significativo ($\chi^2=277$ (df=21), $p < 0,001$) e la misura del KMO di adeguatezza del campionamento era 0.81. Dall'analisi è emerso 1 fattore che spiegava il 34.6%. Il coefficiente Alpha di Cronbach (α) 0.76

Sulla S-BPNSF e l'AMS-I sono state condotte Analisi Fattoriali Confermative (CFA) che hanno evidenziato un buon adattamento degli indici sia nell'AMS (TLI = .92; CFI = .94; RMSEA = .057), sia nella S-BPNSF (RMSEA= .037; TLI = .97; CFI= .97). Successivamente, il bisogno di autonomia è stato eliminato dalla S-BPNSF, a causa della bassa affidabilità (α 0.48).

I risultati delle ANOVA hanno evidenziato che gli studenti con background migratorio di prima generazione e delle scuole secondarie di primo grado percepivano un maggiore supporto dagli insegnanti rispetto ai compagni più grandi e con un background di seconda generazione. Inoltre, gli studenti hanno riferito una maggiore soddisfazione del bisogno di competenza rispetto al bisogno di relazione e, livelli più elevati di regolazione esterna e più bassi di amotivazione rispetto alle altre forme di regolazione (intrinseca, identificata e introiettata). Le matrici di correlazione hanno mostrato un'associazione significativa tra i due bisogni di competenza e relazione. Questi dati iniziali hanno fornito alcune indicazioni sul valore protettivo del supporto all'autonomia contro lo sviluppo dell'amotivazione. Studi precedenti hanno mostrato che l'amotivazione si sviluppa all'interno di un clima di controllo in cui gli insegnanti non si focalizzano sulle risorse interne dello studente, ma utilizzano una comunicazione direttiva e ricompense per il raggiungimento degli obiettivi accademici (Bennett, Ng-Knight e Hayes, 2017 ; Reeve e Jang 2006).

Per la verifica delle ipotesi è stato utilizzato un modello di equazioni strutturali (SEM), che ha mostrato buoni indici di Fit: CFI = 1.000; TLI = 1.000; RMSEA = 0.006, 95% CI; SRMR = .007. I risultati delle analisi hanno mostrato relazioni statisticamente

significative tra il supporto all'autonomia degli insegnanti e la soddisfazione dei bisogni di competenza ($\beta=0.47$) e di relazione ($\beta=0.67$) negli studenti con background migratorio (ipotesi 1). Questi risultati confermano la prima ipotesi di ricerca e, sono in linea sia con principi della mini-teoria della motivazione alla relazione (*Relationship Motivation Theory*, RMT; Ryan e Deci, 2017, p. 97), sia con gli esiti dello studio di Patel, Tillema & Koppel, (2012), da cui sono emerse associazioni statisticamente significative tra il rapporto di prossimità alunno-insegnante e la soddisfazione del bisogno di relazione dello studente e, tra l'utilizzo del feedback informativo (monitoraggio e *scaffolding*) dei docenti e la soddisfazione del bisogno di competenza degli alunni.

Per quanto riguarda gli effetti diretti (ipotesi 2), è emersa la sola relazione positiva del supporto all'autonomia sulla regolazione introiettata ($\beta= 0.30$). Questo dato suggerisce l'importanza della mediazione dei bisogni psicologici per lo sviluppo della motivazione intrinseca. Come già evidenziato da ricerche recenti, il supporto all'autonomia soddisfa i bisogni psicologici di base e aumenta la motivazione autonoma (Monacis et al., 2023; Guay, 2022; Reeve e Jang, 2006). Inoltre, la SDT asserisce che il supporto veicolato dal feedback informativo dell'insegnante sviluppa la motivazione intrinseca aumentando la competenza percepita e il *locus of causality* interno I-PLOC nello studente (*Cognitive Evaluation Theory*, CET in Ryan & Deci, 2017).

Per quanto riguarda la relazione tra bisogni e motivazione, il modello di Path Analysis ha evidenziato un effetto diretto della soddisfazione del bisogno di relazione sulla motivazione intrinseca ($\beta=0.41$), ed effetti della soddisfazione del bisogno di competenza sulla motivazione intrinseca ed estrinseca (ipotesi 3 e 4). Nello specifico, il bisogno di competenza ha prodotto un impatto maggiore sulla motivazione intrinseca ($\beta= 0.40$) e sulla regolazione esterna ($\beta= 0.38$), rispetto alla regolazione identificata ($\beta= 0.23$). Inoltre, la soddisfazione del bisogno di competenza ha mostrato effetti negativi sulla amotivazione degli studenti ($\beta= -0.45$). Gli effetti indiretti hanno confermato l'importanza del supporto all'autonomia sulla motivazione intrinseca attraverso la soddisfazione del bisogno di relazione ($\beta= 0.267$), e di competenza ($\beta= 0.193$). Inoltre, la soddisfazione del bisogno di competenza ha mediato l'effetto indiretto del supporto degli insegnanti sulla regolazione identificata ($\beta= 0.111$), e sulla regolazione esterna ($\beta= 0.183$), oltre a produrre effetti negativi sull'amotivazione ($\beta= - 0.215$).

I risultati del modello sono coerenti con le ipotesi di ricerca relative al ruolo predittivo del supporto all'autonomia sulla soddisfazione dei bisogni psicologici di competenza e relazione (ipotesi 1), e sull'importanza della soddisfazione dei bisogni per lo sviluppo della motivazione intrinseca (ipotesi 3 e 4). Tuttavia, dai risultati emerge una differenza tra i bisogni nel proteggere lo studente dallo sviluppo dell'amotivazione, evidenziando che solo la soddisfazione del bisogno di competenza ha un impatto significativo sull'amotivazione negli studenti con background migratorio. Dal punto di vista della SDT, l'amotivazione verso lo studio può verificarsi per diverse ragioni, tra le quali, appunto, la mancanza di competenza percepita (Ryan & Deci, 2017 p. 100; Bandura, 1996; Abramson et al., 1978). Sempre secondo la teoria, la soddisfazione del bisogno di competenza dello studente può essere associata al suo livello di engagement, che determina la qualità dell'apprendimento (Perkmann et al., 2021; Filce & LaVergne, 2015; Wang & Fredricks, 2014), e la mancanza di supporto all'autonomia percepita dagli alunni può indurli al disimpegno e alla frustrazione dei bisogni, riducendo la motivazione (Jang et al., 2016). Nella ipotesi 4, era stato anche predetto l'impatto della soddisfazione del bisogno di competenza sulle forme di motivazione estrinseca. Nel formulare l'ipotesi erano stati considerati i risultati degli studi descritti nella prima sezione dell'elaborato, che evidenziavano una relazione tra il self-concept e il rendimento scolastico, mediata da forme di motivazione sia intrinseca che estrinseca (Areepattamannil, S., & Freeman, J. G., 2008; Areepattamannil, S. 2012). Come è stato descritto, il self-concept richiama la percezione di autoefficacia e di competenza rispetto alle proprie abilità e può, quindi, essere associato alla soddisfazione del bisogno di competenza. Inoltre, all'interno della SDT gli individui possono essere regolati da motivazioni intrinseche e da varie tipologie di motivazione estrinseca, spesso contemporaneamente (Ryan e Deci, 2017, p.16). L'ipotesi formulata inizialmente ha trovato un riscontro parziale mostrando effetti del bisogno di competenza sulle forme di regolazione intrinseca, identificata ed esterna, ma non sulla introiettata che, invece, era predetta dalla relazione diretta con il supporto all'autonomia. Per quanto riguarda l'ipotesi 2, erano state avanzate ipotesi esplorative sugli effetti diretti del supporto all'autonomia sulla motivazione sia intrinseca che estrinseca, Questa ipotesi ha ottenuto una conferma parziale mostrando l'effetto diretto del supporto sulla motivazione estrinseca (introiettata) e, nessun effetto su altre forme di motivazione. Dal risultato è possibile ipotizzare che il feedback dell'insegnante abbia

avuto un impatto sull'autostima dello studente promuovendo una regolazione introiettata. Questa forma di regolazione, infatti, secondo la teoria dell'autodeterminazione è attivata da sentimenti di valore contingenti, come l'auto-approvazione (Deci & Ryan, 2017, p.186). In questa forma, lo studente può sentirsi obbligato a raggiungere gli obiettivi accademici, tuttavia, senza una piena congruenza percepita con i propri bisogni, obiettivi e valori, ovvero, attraverso un PLOC ancora relativamente esterno al sé (Ryan & Deci, 2017, p. 187; Kazén, Baumann & Kuhl, 2003).

Infine, gli effetti indiretti hanno evidenziato il ruolo di mediazione del bisogno di relazione tra supporto degli insegnanti e motivazione intrinseca, e del bisogno di competenza sulla motivazione intrinseca e sulla regolazione esterna e identificata, confermando parzialmente l'ipotesi iniziale (ipotesi 5).

5.1 Conclusioni

La ricerca ha mostrato l'importanza del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti sulla motivazione autonoma degli studenti con background migratorio, attraverso la soddisfazione dei bisogni psicologici di relazione e di competenza. In linea con la Self-Determination Theory e con i risultati della letteratura basati sulla teoria di Deci e Ryan, è stato dimostrato che i fattori sia individuali che di contesto possono determinare diverse forme di motivazione ed in particolare che la relazione tra insegnante e alunno, veicolata dall'affetto positivo, da atteggiamenti di prossimità e cooperazione e dal monitoraggio e il feedback informativo, all'interno di un clima democratico e non controllante, che supporta l'autonomia dello studente, può aumentare l'interesse personale verso lo studio promuovendo la motivazione intrinseca.

I dati rilevati dallo studio sono preliminari e occorreranno studi longitudinali per verificare se le relazioni valutate su un piano cross-sectional, produrranno gli stessi risultati.

- Background migratorio e strategie d'insegnamento

<<Quando l'autonomia è sostenuta, gli studenti si sentono compresi dai loro insegnanti e rispettati e incoraggiati nelle loro iniziative>> (Alivernini et al., 2019).

I risultati dello studio indicano che sia la vicinanza con l'insegnante (cooperazione e supporto), che il feedback fornito attraverso il monitoraggio (es. fornire agli studenti informazioni sugli attuali stati di avanzamento relativi agli obiettivi da raggiungere: "*dove sei*" e "*dove andare*"), o attraverso lo scaffolding (es. fornire indicazioni e consigli agli studenti step by step per migliorare l'apprendimento), aumentano l'interesse per lo studio negli studenti con background migratorio, soddisfacendo i loro bisogni di relazione e competenza. Tuttavia, la letteratura suggerisce di considerare l'eterogeneità dei fattori che possono interferire con la motivazione accademica e il benessere di questi studenti. In particolare, l'orientamento culturale e il clima in classe possono interferire sullo sviluppo di relazioni significative tra alunni e insegnanti, e compromettere la qualità della motivazione. Precedenti ricerche hanno evidenziato l'importanza di uno stile d'insegnamento democratico e rispettoso delle opinioni altrui per la promozione del benessere psicologico degli alunni (Albarello et al., 2022), e per la riduzione di atteggiamenti meno negativi nei confronti degli studenti con background migratorio (Eckstein, Miklikowska & Noack, 2021). In quest'ottica, l'insegnante dovrebbe cercare di comprendere il punto di vista dello studente (es. chiedendo loro di dare suggerimenti ed esprimere le loro opinioni), di offrire la possibilità di scelta sulle attività da svolgere in classe, di intercettare il disagio dello studente attraverso il disinteresse per la lezione, di rispettare i tempi dell'alunno e di evitare un linguaggio direttivo (Alivernini et al., 2019; Reeve, 2016), o l'uso di un feedback di controllo o amotivante (Ryan e Deci, 2017). In conclusione, uno stile d'insegnamento flessibile che considera la specificità delle risposte psicologiche ed educative degli studenti con background migratorio sia nella relazione con gli insegnanti che nella soddisfazione dei bisogni psicologici (Buzzai et al., 2021; Froiland, Worrell & Oh, 2019), può aumentare la loro motivazione accademica e il benessere psicologico.

RIFERIMENTI

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1).
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Admiraal, W., Post, L., Kester, L., Louws, M., & Ditte Lockhorst A. (2022). Learning labs in a secondary school in the Netherlands: Effects of teachers' autonomy support on student learning motivation and achievement. *Educational Studies*.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2023473>
- Albarelo, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Chirico, A., & Alivernini, F. (2022). Addressing Adolescents' Prejudice toward Immigrants: The Role of the Classroom Context. *Journal of Youth and Adolescence*.
<https://doi.org/10.1007/s10964-022-01725-y>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The academic motivation scale (AMS): Factorial structure, invariance, and validity in the Italian context. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 15*(4), 211-220.
https://www.researchgate.net/publication/286683014_The_academic_motivation_scale_AMS_Factorial_structure_invariance_and_validity_in_the_Italian_context
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The quality of school grounds: The application of the theory of self-determination in educational contexts. *Rassegna di Psicologia, 25*(3), 155–179.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-06581-008>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research, 104*(4), 241-252.
<https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2016). The classmates social isolation questionnaire (CSIQ): An initial validation. *European Journal of Developmental Psychology, 13*(2).
<https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1152174>
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Biasi, V., & Lucidi, F. (2018). Immigrant background and gender differences in primary students' motivations toward studying. *The Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1349073>

Alivernini F, Cavicchiolo E, Manganelli S, Chirico A, Lucidi F. (2019). Support for Autonomy at School Predicts Immigrant Adolescents' Psychological Well-being. *J Immigr Minor Health*.
<https://doi.org/10.1007/s10903-018-0839-x>.

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M., & Manganelli, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>

Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2020). Students' psychological well-being and its multilevel relationship with immigrant background, gender, socioeconomic status, achievement, and class size. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2).
<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214>

Andriessen, I., Phaet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology* 76(4), 827–850.
<https://doi.org/10.1348/000709906X148150>

Areepattamannil, S., Freeman, J.G. & Klinger, D.A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Soc Psychol Educ* 14, 427–439.
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9155-1>

Areepattamannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept, and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700–743.
<https://doi-org.ezproxy.uniroma1.it/10.4219/jaa-2008-831>

Areepattamannil, S. (2012). Mediation role of academic motivation in the association between school self-concept and school achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*.
<https://doi.org/10.1007/s11218-012-9187-1>

Areepattamannil, S., Freeman, J. G., & Klinger, D. A. (2017). A qualitative study of Indian and Indian immigrant adolescents' perceptions of the factors affecting their engagement and performance in school. *Social Psychology of Education*. 21(2), 383–407. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9420-z>

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice. *Theory and Research in Education*, 7(2).

<https://doi.org/10.1177/1477878509104328>

Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn.

<https://www.imdi.no/contentassets/f156353133e04c75a5d4eb7d95787011/nova-rapport-1-18-trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritetselever-i-videregaende.pdf>

Banting, K., and Kymlicka, W. (2013). Is there really a retreat from multiculturalism policies? New evidence from the multiculturalism policy index. *Comp. Eur. Polit.* 11, 577–598.

<https://doi.org/10.1057/cep.2013.12>

Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5).

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin.*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Benet-Martinez, V., & Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(4), 1015–1050.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x>

Bennett, M., T. Ng-Knight, and B. Hayes. 2017. “Autonomy-supportive Teaching and Its Antecedents: Differences between Teachers and Teaching Assistants and the Predictive Role of Perceived Competence.” *European Journal of Psychology of Education* 32 (4): 643–667. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0321-x>.

Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of Learning with an Active versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765.

<https://doi.org/10.3102/00028312021004755>

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings*. Boulder, Westview, pp. 9–25.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=1Yrc0moA AAAJ&citation_for_view=1Yrc0moAAAAJ:MNNNGtAgD4EC

Berry J. W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185–206.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x>

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1). <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>

Berry, J. W. (2001), A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, pp.615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55(3).
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Betts, J., Bolt, S., Decker, D., Muyskens, P., & Marston, D. (2009). Examining the role of time and language type in reading development for English Language Learners. *Journal of School Psychology*, 47(3).
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.12.002>

Bornstein, R. F. (2017). Evidence-Based Psychological Assessment. In *Journal of Personality Assessment* (Vol. 99, Issue 4).
<https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1236343>

Boyd, D.T., Gale, A., Quinn, C.R., Mueller-Williams, A.C., Jones, K.V., Williams, E., & Lateef, H.A. (2023). Do We Belong? Examining the Associations Between Adolescents' Perceptions of School Belonging, Teacher Discrimination, Peer Prejudice and Suicide. *Journal of racial and ethnic health disparities*. <https://doi:10.1007/s40615-023-01622-5>

Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 135–149.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.135>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development — Urie Bronfenbrenner / Harvard University Press*. Harvard University Press.
https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(4).
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6*(3).
<https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>

Buttle, F. (1989). The social construction of needs. *Psychology and Marketing*, *6*, 197-210. <https://doi.org/10.1002/mar.4220060304>

Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, *42*(5), 497–519.
<https://doi.org/10.1177/01430343211017170>

Byrne, B. M., & Worth Gavin, D. A. (1996). The Shavelson Model Revisited: Testing for the Structure of Academic Self-Concept Across Pre-, Early, and Late Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, *88*(2).
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.215>

Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Manganelli, S., & Alivernini, F. (2019). The classmates social isolation questionnaire for adolescents (CSIQ-A): Validation and invariance across immigrant background, gender and socioeconomic level. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *2019*(19).
<https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-cavi>

Cavicchiolo, E., Alivernini, F., & Lucidi, F. (2020). Lo studio dell'adattamento scolastico e dell'inclusione sociale degli studenti immigrati in Italia: sfide metodologiche ed evidenze empiriche. *Ricerche Di Psicologia*, *1*.
<https://doi.org/10.3280/rip2020-001014>

Cherng, H. Y. S., Turney, K., & Kao, G. (2014). Less socially engaged? Participation in friendship and extracurricular activities among racial/ethnic minority and immigrant adolescents. *Teachers College Record*, 116(3).
<https://doi.org/10.1177/016146811411600302>

Cherng, H. Y. S. (2015). Social isolation among racial/ethnic minority immigrant youth. *Sociology Compass*, 9(6).
<https://doi.org/10.1111/soc4.12276>

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W. et al. Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures (2015). *Motiv. Emot.* 39, 216–236 <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

Chen, X., & Jiang, X. (2020). Children's immigrant generational status and delinquency: The mediating effects of friendship networks. *Social Science Research*, 90. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2020.102444>

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>

Chiu, M. M., Pong, S.-L., Mori, I., & Chow, B.W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425.
<https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>

Choi, Y., & Lahey, B. B. (2006). Testing the model minority stereotype: Youth behaviors across racial and ethnic groups. *Social Service Review*, 80(3).
<https://doi.org/10.1086/505288>

Close, W., & Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1).
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.007>

Cokley, K. (2007). Critical Issues in the Measurement of Ethnic and Racial Identity: A Referendum on the State of the Field. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3).
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.224>

Conesa, PJ, Onandia-Hinchado, I, Dunabeitia, JA, and Moreno, MÁ. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*. 79:101819.
<https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>

Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2016). The Portuguese validation of the Basic Psychological Need satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and longitudinal relations to well-being and ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3). <https://doi.org/10.5334/pb.252>

Coskan, C., Phalet, K., De Leersnyder, J., and Mesquita, B. (2015). Self-Orientations in Relation to Teacher and School Adjustment: The Situation of Minority students in Belgium. In *Conference: 17th European Conference on Developmental Psychology*
https://www.researchgate.net/publication/282157607_Self-Orientations_in_Relation_to_Teacher_and_School_Adjustment_The_Situation_of_Minority_students_in_Belgium

Costa, S., Ingoglia, S., Inguglia, C., Liga, F., Lo Coco, A., & Larcán, R. (2018). Psychometric Evaluation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) in Italy. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51, 193 - 206.
<http://doi.org/10.1080/07481756.2017.1347021>

Cross, S. E., Gore, J. S., & Morris, M. L. (2003). The Relational-Interdependent Self-Conceptual, Self-Concept Consistency, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 933–944.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.933>

Cuddy AJ, Fiske ST, Kwan VS, Glick P, Demoulin S, Leyens JP, Bond MH, Croizet JC, Ellemers N, Sleebos E, Htun TT, Kim HJ, Maio G, Perry J, Petkova K, Todorov V, Rodríguez-Bailón R, Morales E, Moya M, Palacios M, Smith V, Perez R, Vala J, Ziegler R. (2009). Stereotype content model across cultures: towards universal similarities and some differences. *Br J Soc Psychol*. 48(Pt 1):1-33.
<https://doi.org/10.1348/014466608X314935>.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>.

De Charms, R. (1968). Personal causation: The international affective determinations of behavior. *Acad. Press*.
<https://doi.org/10.4324/9781315825632>

De Charms, R. (1976). Enhancing motivation: Change in the classroom. *New York: Irvington.*

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*(5).
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination. Human Behavior. New York: Plenum Press.*
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3–4).
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

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*, 227–268
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. In *Review of Educational Research* (Vol. 71, Issue 1). <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>

Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In *Handbook of competence and motivation.*
<https://psycnet.apa.org/record/2005-08058-031>

De Feyter, J. J., & Winsler, A. (2009). The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(4).
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.004>

Derogatis, L. R. e. a., et al. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A measure of primary symptom dimensions. In P. Pichot & R. Olivier-Martin (Eds.), *Psychological measurements in psychopharmacology.* S. Karger.
<https://doi.org/10.1159/000395070>

De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566–571
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>

Diemer, M. A., Li, C. H., Gupta, T., Uygun, N., Sirin, S., & Rogers-Sirin, L. (2014). Pieces of the immigrant paradox puzzle: Measurement, level, and predictive differences in precursors to academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 33.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.005>

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1).
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Eckstein, K., Miklikowska, M., & Noack, P. (2021). School Matters: The Effects of School Experiences on Youth's Attitudes toward Immigrants. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(11). <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01497-x>

Elstad, E., & Turmo, A. (2007). Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: forskjeller mellom minoritets-og majoritets elever. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(2).
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:192543749>

Entwistle, N. J., McCune, V., & Tait, H. (1997). The approaches and study skills inventory for students (ASSIST). *Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh*, 1-21.
https://www.researchgate.net/profile/Noel-Entwistle/publication/50390092_Approaches_to_learning_and_studying_inventory_ASSIST_3rd_edition/links/5de6298e4585159aa45d0824/Approaches-to-learning-and-studying-inventory-ASSIST-3rd-edition

Falchikov, N. (2013). Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. In *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203220993>

Fandrem, H., Tvedt, M.S., Virtanen, T. et al. (2021). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians: the role of loneliness and peer victimization. *Soc Psychol Educ.* 24, 489–509
<https://doi.org/10.1007/s11218-021-09614-1>

Filce H. G., LaVergne L. (2015). Absenteeism, educational plans, and anxiety among children with incontinence and their parents. *Journal of School Health*, 85, 241–250.
<https://doi.org/10.1111/josh.12245>

Friedman, M. (2003). Autonomy, Gender, Politics. In *Autonomy, Gender, Politics*.
<https://doi.org/10.1093/0195138503.001.0001.002.010>

Froiland J. M., Worrell F. C., Oh H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856–870.
<https://doi.org/10.1002/pits.22245>

Fuligni, A. J. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child Development*, 68(2). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x>

Fuligni, A. J., & Yoshikawa, H. (2004). Investments in children among immigrant families. In *Family Investments in Children's Potential: Resources and Parenting Behaviors That Promote Success*. <https://doi.org/10.4324/9781410610874>

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

Garcia Coll, C., Patton, F., Kerivan Marks, A., Dimitrova, R., Yang, R., Suarez, G. A., & Patricio, A. (2012). Understanding the Immigrant Paradox in Youth. In *Realizing the Potential of Immigrant Youth*.
<https://doi.org/10.1017/cbo9781139094696.009>

Gordon, M. M. (1964). Assimilation in American life: The role of race, religion, and national origins. *Oxford University Press*, USA.
[https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553klw0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2176158](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553klw0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2176158)

Greif, A. (1994). Cultural Beliefs and the Organization of Society: A Historical and Theoretical Reflection on Collectivist and Individualist Societies. *Journal of Political Economy* 102 (5), 912 - 950. <https://doi.org/10.1086/261959>

Grønborg, L. (2015). It's like immigrants stick together, the stupid ones, and the ones who want to learn something: dynamics of peer relations. Social categories, and dropout in vocational educational training. *International Journal of Qualitative studies in Education*, 28(5), 514–532. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.933912>

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3). <https://doi.org/10.1037/a0012758>

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4). <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>

Guay, F., & Bureau, J. S. (2018). Motivation at school: Differentiation between and within school subjects matters in the prediction of academic achievement. In *Contemporary Educational Psychology* (Vol. 54). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.004>

Guay, F. Applying self-determination theory to education: regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors, (2022). *Can. J. Sch. Psychol.* 37:75–92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

Güngör, D. (2007). The interplay between values, acculturation and adaptation: A study on Turkish-Belgian adolescents. *International Journal of Psychology*, 42(6), 380-392. <https://doi.org/10.1080/00207590600878657>

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>

Hernandez, D. J., Denton, N. A., Macartney, S., & Blanchard, V. L. (2011). Children in immigrant families: Demography, policy, and evidence for the immigrant paradox. In *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* <https://doi.org/10.1037/13094-001>

Hofer, J., & Busch, H. (2011). Satisfying One's Needs for Competence and Relatedness: Consequent Domain-Specific Well-Being Depends on Strength of Implicit Motives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1147–1158. <https://doi.org/10.1177/0146167211408329>

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd. ed.). *New York, NY: McGraw-Hill*.
<https://ucanr.edu/blogs/statewidemgnews/blogfiles/74440.pdf>
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N., and White, E. (2011). *Migrant Integration Policy Index III*. Available at: http://issuu.com/mipex/docs/migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011?e=2578332/3681189#search
- Huppert, F. A., & Cooper, C. L. (2014). Interventions and Policies to Enhance Wellbeing. In *Wellbeing: A Complete Reference Guide* (Vol. 6).
<https://psycnet.apa.org/record/2014-09729-000>
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349–366.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
- Iyengar, S. S., & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: considering culture mediators of intrinsic motivation. *Nebraska Symposium on Motivation* 49,129-74.
<https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.3.349>.
- Jang H., Kim E. J., Reeve J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Jenkins, P. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 68(3), 221. <https://doi.org/10.2307/2112686>
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086.
<https://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>.
- Juang, L. P., & Syed, M. (2019). The Evolution of Acculturation and Development Models for Understanding Immigrant Children and Youth Adjustment. *Child Development Perspectives*, 13(4). <https://doi.org/10.1111/cdep.12346>

- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, *32*(1), 137–146. <https://doi.org/10.1002/ejsp.85>
- Kassis, W., Govaris, C., Chouvati, R., Sidler, P., Janousch, C., & Ertanir, B. (2021). Identification and comparison of school well-being patterns of migrant and native lower secondary-school students in Greece and Switzerland: A multigroup latent profile analysis approach. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101863>
- Kato, K., & Markus, H. (1993). Development of the interdependence/independence scale: Using American and Japanese samples. *Poster presented at the American Psychological Society, Chicago, IL, 95.*
- Kato, K., & Markus, H. R. (1994). Independence–interdependence scale. In E. Hatfeld, J. T. Cacioppo, & R. L. Rapson (Eds.), *Emotional Contagion* (p. 153). Cambridge University Press.
- Kazén, M., Baumann, N., & Kuhl, J. (2003). Self-Infiltration vs. Self-Compatibility Checking in Dealing with Unattractive Tasks: The Moderating Influence of State vs. Action Orientation. *Motivation and Emotion*, *27*(3). <https://doi.org/10.1023/A:1025043530799>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kim, Y., Mok, S. Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. In *Educational Research Review* (Vol. 30). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>
- Kitayama, S., & Salvador, C. E. (2017). Culture Embrained: Going Beyond the Nature-Nurture Dichotomy. *Perspectives on Psychological Science*, *12*(5), 841–854. <https://doi.org/10.1177/1745691617707317>
- Kunyu, D. K., Schachner, M. K., Juang, L. P., Schwarzenthal, M., & Aral, T. (2021). Acculturation hassles and adjustment of adolescents of immigrant descent: Testing mediation with a self-determination theory approach. *New Direction for Child and Adolescent development*. *2021*(177), 101–121. <https://doi.org/10.1002/cad.20408>

- Lifshitz, C., Noam, G. and Habib, J. (1998) The Absorption of Ethiopian Immigrant Youth, A Multi-Dimensional Perspective. *Jerusalem: JDC-Brookdale Institute, the Center for Children and Youth*.
https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The+Absorption+of+Ethiopian+Immigrant+Youth%2C+A+Multi-Dimensional+Perspective&publication_year=1998
- Legewie, J., & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77(3).
<https://doi.org/10.1177/0003122412440802>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminant and Predictive Validity of Academic Self-Concept, Academic Self-Efficacy, and Mathematics-Specific Self-Efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44(3).
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.3.307>
- Makarova, E., & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: a cross-sectional study. *Intercultural Education*, 24(6), 559–572.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2013.867603>
- Makarova, E., 't Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5).
<https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252.
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4). <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Galli, F., Cozzolino, M., Chirico, A., & Alivernini, F. (2021). Differences and similarities in adolescents' academic motivation across socioeconomic and immigrant backgrounds. *Personality and Individual Differences*, 182. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111077>

- Marks, A. K., Ejesi, K., & García Coll, C. (2014). Understanding the U.S. immigrant paradox in childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 8(2).
<https://doi.org/10.1111/cdep.12071>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Marmor, J., Perls, F., Hefferline, R. E., & Goodman, P. (1966). Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. *Philosophy and Phenomenological Research*, 26(4). <https://doi.org/10.2307/2106229>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W. (1992). Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph. *New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education*.
[https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2316931](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2316931)
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2).
<https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Martens, R., & Kirschner, P. (2004). How many factors predict intrinsic motivation? A preliminary exploration.
Paper presented at the ORD conference, May 25–28 Utrecht, the Netherlands
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis.
Forum: Qualitative Social Research, 1(2), (20).
https://www.researchgate.net/publication/215666096_Qualitative_Content_Analysis

McAuley, E. D., Duncan, T., & Tammen, V. v. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1).
<https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607413>

McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15(3).
[https://doi.org/10.1016/0022-1031\(79\)90039-8](https://doi.org/10.1016/0022-1031(79)90039-8)

Migrant Integration Policy Index: <http://www.mipex.eu>

Mills, R. L. (2016). C. Garcia Coll (Ed.): The Impact of Immigration on Children's Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2).
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0383-0>

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.2.203>

Monacis D, Sulla F, Peconio G, Limone P. (2023). Measuring autonomy support in special needs teachers from a self-determination theory perspective: validation of the Italian version of the learning climate questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 14:1183205. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1183205>.

Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 117–158). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094696.008>

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2020). *Immigrant Youth Resilience: Integrating Developmental and Cultural Perspectives*.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-42303-2_2

Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., & He, J. (2021). Immigrant Youth Resilience: Theoretical Considerations, Empirical Developments, and Future Directions. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4).
<https://doi.org/10.1111/jora.12656>

Müller, F. H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. <https://www.docsity.com/de/skalen-zur-motivationalen-regulation-beim-lernen-von-schuelerinnen-und-schuelern/5450007/>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nguyen, A.-M. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and Adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1). <https://doi.org/10.1177/0022022111435097>

Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. E., & Suh, E. M. (1999). Cross-Cultural Variations in Predictors of Life Satisfaction: Perspectives from Needs and Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 980–990. <https://doi.org/10.1177/01461672992511006>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). PISA 2012 technical report. Programme for International Student Assessment, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm>

Özdemir, B. S., & Özdemir, M. (2020). The Role of Perceived Inter-Ethnic Classroom Climate in Adolescents' Engagement in Ethnic Victimization: For Whom Does it Work? *Journal of Youth and Adolescence*, 49(6). <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01228-8>

Palacios, N., Guttmannova, K., & Chase-Lansdale, P. L. (2008). Early reading achievement of children in immigrant families: Is there an immigrant paradox?. *Developmental Psychology*, 44(5), 1381. <https://doi.org/10.1037/a0012863>.

Palacios, N. (2010). Immigration, child development, and early education in the twenty-first century. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 70, Issues 12-A).

Pat El, R., Tillema, H., & van Koppen, S. W. M. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 449–454. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.001>

Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83(1). <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x>

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011–2019. *Research Policy*, 50(1), 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>

Phalet, K., & Claeys, W. (1993). A comparative study of Turkish and Belgian youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(3). <https://doi.org/10.1177/0022022193243004>

Plenty, S., & Jonsson, J. O. (2017). Social Exclusion among Peers: The Role of Immigrant Status and Classroom Immigrant Density. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6). <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>

Pong, S.-I., & Zeiser, K. L. (2012). Student engagement, school climate, and academic achievement of immigrants' children. In C. G. Coll & A. K. Marks (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 209–232). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/13094-009>

Pintrich, P. R. R., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor, Michigan*, 48109(August 2016). <https://doi.org/ED338122>

Plenty, S., Jonsson, J.O. Social Exclusion among Peers: The Role of Immigrant Status and Classroom Immigrant Density. *J Youth Adolescence* 46, 1275–1288 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0564-5>

Pritchard, R. D., Campbell, K. M., & Campbell, D. J. (1977). Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 62(1), 9–15. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.1.9>

Reeve, J., and H. Jang. (2006). “What Teachers Say and Do to Support Students’ Autonomy during a Learning Activity.” *Journal of Educational Psychology* 98 (1): 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. (pp. 223–244). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://dev.taleafrica.com/2021/03/29/understanding-and-promoting-autonomous-self-regulation-a-self-determination-theory-perspective/?print=pdf>

Rist, G. (1980). Basic questions about basic human needs. In K. Lederer (Ed.), *Human needs* (pp. 233-254). <https://repository.graduateinstitute.ch/record/282438>

Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151–161. <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>

Rogers-Sirin, L., Ryce, P., & Sirin, S. R. (2014). Acculturation, acculturative stress, and cultural mismatch and their influences on immigrant children and adolescents' well-being. In *Global Perspectives on Well-Being in Immigrant Families*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9129-3_2

Rogers-Sirin, L., & Sirin, S. R. (2009). Cultural Competence as an Ethical Requirement: Introducing a New Educational Model. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/a0013762>

Rosenblum, S., Goldblatt, H., & Moin, V. (2008). The Hidden Dropout Phenomenon among Immigrant High-School Students: The Case of Ethiopian Adolescents in Israel - A Pilot Study. *School Psychology International*, 29(1), 105-127. <https://doi.org/10.1177/0143034307088506>

Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. *Prentice-Hall, Inc.* <https://doi.org/10.1037/10788-000>

Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., & Garcia, S. G. (2009). Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 474–486. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.006>

Roy, R. (1980). Human needs and freedom: Liberal, Marxist, and Gandhian perspectives. *Human needs*, 191-212.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In *Research on motivation in education: The classroom milieu*. (pp. 13.-15). Waltham MA: Academic Press

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5).
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

Ryan, R.M., & Connell, J. P. (1989). The Self-Regulation Questionnaires Scale Description. *Journal of Peronality and Social Psychology*, 57.
<https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/blog.uta.edu/dist/1/4994/files/2021/07/Self-Regulation-Questionnaires-Standard-and-Variations.pdf>

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. E. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 1–56). University of Nebraska Press.
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2531954](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2531954)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1).
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In *Handbook of self-determination research*.
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/referencpapers.aspx?referenceid=627963](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencpapers.aspx?referenceid=627963)

Ryan, R. M. Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. In *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*.
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Ryan, R. M., & Moller, A. C. (2017). Competence as Central, but Not Sufficient, for High-Quality Motivation. A Self-Determination Theory Perspective. In *Handbook of Competence and Motivation, Second Edition : Theory and Application*. <https://psycnet.apa.org/record/2017-17591-012>

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1). <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>

Safi, M. (2010). Immigrants' life satisfaction in europe: Between assimilation and discrimination. *European Sociological Review*, 26(2). <https://doi.org/10.1093/esr/jcp013>

Sam, D. L., & Berry, J. W. (2016). The Cambridge handbook of acculturation psychology, second edition. In *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology, Second Edition*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316219218>

Schachner, M., van de Vijver, F., & Noack, P. (2014). Family-related antecedents of early adolescent immigrants' psychological and sociocultural school adjustment in Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(10), 1606–1625. <https://doi.org/10.1177/0022022114543831>

Schachner, M. K., He, J., Heizmann, B., & de Vijver, F. J. R. (2017). Acculturation and school adjustment of immigrant youth in six European countries: Findings from the Programme for International Student Assessment (PISA). *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00649>

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO. Scales for assessing academic self-concept). Hogrefe. https://www.researchgate.net/publication/282612712_Skalen_zur_Erfassung_des_schulischen_Selbstkonzepts_-_SESSKO

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). General Self-Efficacy Scale (GSE) [Database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>

Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R. M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., Demir, M., & Sun, Z. (2004). Self-Concordance and Subjective Well-Being in Four Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(2), 209–223. <https://doi.org/10.1177/0022022103262245>

- Shapiro, D. (1981). *Autonomy and rigid character*. New York: Basic Books.
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., & Rogers-Sirin, L. (2013). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology, 49*(4), 736–748. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- Sirin, S. R., & Sin, E. J. (2023). Meta-analysis on the relation between acculturation and academic performance: Testing the immigrant paradox. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100526>
- Skinner EA (1995) *Perceived Control, Motivation, & Coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6). <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Straiton, M. L., Aambø, A. K., & Johansen, R. (2019). Perceived discrimination, health and mental health among immigrants in Norway: The role of moderating factors. *BMC Public Health, 19*(1), 325. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6649-9>
- Singelis, T. M. (1994). The Measurement of Independent and Interdependent Self-Concepts. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 580–591. <https://doi.org/10.1177/0146167294205014>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record, 111*(3). <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Suárez-Orozco, C., Motti-Stefanidi, F., Marks, A., & Katsiaficas, D. (2018). An integrative risk and resilience model for understanding the adaptation of immigrant-origin children and youth. *American Psychologist, 73*(6). <https://doi.org/10.1037/amp0000265>

- Sultana, R. G. 2006. "Facing the Hidden Drop-out Challenge in Albania." Evaluation Report of Hidden Drop-out Project Piloted in Basic Education in 6 Prefectures of Albania, 2001-2005. UNICEF
https://www.researchgate.net/publication/353902544_FACING_THE_HIDDEN_DROP-OUT_CHALLENGE_IN_ALBANIA_Evaluation_Report_of_Hidden_drop-out_Project
- Thomas, A. E., & Müller, F. H. (2014). Autonomy support: a key for understanding students learning motivation in science? *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 4(1).
<https://doi.org/10.1007/s35834-013-0073-5>.
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105–129.
<https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Titzmann, P. F., Raabe, T., & Silbereisen, R. K. (2008). Risk and protective factors for delinquency among male adolescent immigrants at different stages of the acculturation process. *International Journal of Psychology*, 43(1).
<https://doi.org/10.1080/00207590701804305>
- Titzmann, P. F., Silbereisen, R. K., Mesch, G. S., & Schmitt-Rodermund, E. (2011). Migration-specific hassles among adolescent immigrants from the former soviet union in germany and israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(5).
<https://doi.org/10.1177/0022022110362756>
- Uchida, Y., Norasakkunkit, V., & Kitayama, S. (2004). Cultural constructions of happiness: Theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 5(3), 223–239.
<https://doi.org/10.1007/s10902-004-8785-9>
- Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 30(3).
<https://doi.org/10.1037/h0079828>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4).
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Vandevelde, S., van Keer, H., & Merchie, E. (2017). The challenge of promoting self-regulated learning among primary school children with a low socioeconomic and immigrant background. *Journal of Educational Research, 110*(2).

<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.999363>

Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion, 27*(4), 273–299.

<https://doi.org/10.1023/A:1026259005264>

Vansteenkiste, M., Lens, W., de Witte, S., de Witte, H., & Deci, E. L. (2004). The “why” and “why not” of job search behaviour: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. In *European Journal of Social Psychology* (Vol. 34, Issue 3). <https://doi.org/10.1002/ejsp.202>

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts.

Journal of Personality and Social Psychology, 87(2).

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>

Vansteenkiste M, Simons J, Lens W, Soenens B, Matos L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Dev. 76*(2):483-501.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1).

https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009).

Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688.

<https://doi.org/10.1037/a0015083>

Vansteenkiste, M. and Ryan, R.M. (2013) On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263-280.

<http://dx.doi.org/10.1037/a0032359>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 112*(7).

<https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Walker, B., Gunderson, L., Kinzig, A., Folke, C., Carpenter, S., & Schultz, L. (2006). A handful of heuristics and some propositions for understanding resilience in social-ecological systems. *Ecology and Society, 11*(1).

<https://doi.org/10.5751/ES-01530-110113>

Wang M. T., Fredricks J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence.

Child Development, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Ward, C. (2001). The A, B, Cs of Acculturation. In D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology* (pp. 411–445). Oxford University Press.

https://www.researchgate.net/publication/283918540_The_ABCs_of_acculturation

Ward, C. (2013). Probing identity, integration and adaptation: Big questions, little answers *International Journal of Intercultural Relations, 37*, 391-404.

<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.04.001>

Welzel, C. (2013). Freedom rising: Human empowerment and the quest for emancipation. In *Freedom Rising: Human Empowerment and the Quest for Emancipation*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139540919>

Weva, V. K., Napoleon, J.-S., Malkus, E., Hoover, M., Krabbendam, L., Burack, J. A., & Huizinga, M. (2022). School adaptation among immigrant youth from a Dutch integration program: The influence of acculturative stress and bicultural identity integration on academic motivation. *Current Psychology*.

<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03295-5>

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education.*(pp. 13-28). *Londen: RoutledgeFalmer.*
https://www.researchgate.net/publication/47524960_Interpersonal_Teacher_Behavior_in_the_Classroom

Yoon, E., Cabirou, L., Galvin, S., Hill, L., Daskalova, P., Bhang, C., Ahmad Mustaffa, E., Dao, A., Thomas, K., & Baltazar, B. (2020). A Meta-Analysis of Acculturation and Enculturation: Bilinear, Multidimensional, and Context-Dependent Processes. *Counseling Psychologist, 48*(3). <https://doi.org/10.1177/0011000019898583>

RINGRAZIAMENTI

Questa esperienza è stata molto significativa perché mi ha accompagnata verso un nuovo percorso di conoscenza fornendomi gli strumenti per ricerche future.

Per questo motivo, ringrazio il Prof. Fabio Lucidi e il Prof. Fabio Alivernini per la loro costante supervisione metodologica e, anche, per avermi spronata nei momenti di incertezza.

Ringrazio tutto il collegio dei docenti per la loro accoglienza e per i contenuti preziosi che mi hanno trasmesso e, in particolare, il Prof. Fiorenzo Laghi e il Prof. Guido Benvenuto che hanno diretto e coordinato il corso di dottorato. Un ringraziamento anche alle colleghe di dottorato Mara e Sara con le quali ho condiviso opinioni ed emozioni.

Ringrazio i miei figli, Tommaso e Ginevra, che mi hanno sempre pazientemente supportata (e sopportata).

Infine, il mio ringraziamento è rivolto ad amici e familiari, che con la loro presenza e affetto mi hanno sostenuta fino al termine di questo importante percorso.

Questo lavoro è dedicato a mia madre, Paola, che al secondo anno di dottorato è andata via lasciando un vuoto incolmabile ma anche l'esempio di una grande forza che mi guiderà in tutte le esperienze future.