



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The Effect of Parental Involvement on Students' Motivation to Learn and Well-being

L'effetto del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione ad apprendere e sul benessere degli studenti¹

di

Sara Germani

sara.germani@uniroma1.it

Cristiana De Santis¹

cristiana.desantis@uniroma1.it

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

Abstract:

This study aims to investigate the relation between students' perception of their parental involvement in education and their motivation and well-being at school. For the survey, a parental involvement questionnaire (Clinton & Hattie, 2013) was adapted, administered to a sample of 361 middle school students, along with measures of motivation to learn and subjective well-being. Parental involvement, in terms of *academic socialization* (Hill & Tyson, 2009), includes communicating to students about expectations, aspirations and future plans, with stronger effects than other types of involvement (help with homework or meeting with teachers). The results show the positive effect of parental

¹ Il contributo è frutto dell'opera condivisa delle autrici. Tuttavia, si attribuiscono a Sara Germani i paragrafi: 2, 2.1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 5 e a Cristiana De Santis i paragrafi 1, 2.2; a entrambe il paragrafo 6.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes_14329

www.qtimes.it

involvement on motivation and well-being at school, particularly when a greater discussion of school activities is perceived by students, bringing out differences between classes.

Keywords: Parental Involvement in education; Academic socialization; Motivation to learn; Students' well-being.

Abstract:

Il contributo indaga la relazione tra la percezione degli studenti del coinvolgimento dei genitori, nella loro vita educativa, e la motivazione e il loro benessere a scuola. Per lo studio è stato adattato un questionario sul coinvolgimento dei genitori (Clinton & Hattie, 2013), somministrato a un campione di 361 studenti di scuola secondaria di primo grado, insieme alle scale di misura per la motivazione ad apprendere e il benessere soggettivo. Il coinvolgimento dei genitori, in termini di *academic socialization* (Hill & Tyson, 2009), include discutere con i figli delle aspettative, delle aspirazioni e dei piani per il futuro e ha effetti più forti rispetto agli altri tipi di coinvolgimento (aiuto con i compiti o colloqui con gli insegnanti). I risultati mostrano l'effetto positivo del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione e sul benessere a scuola, in modo particolare quando è percepita dagli studenti una maggiore discussione sulle attività scolastiche, facendo emergere differenze tra le classi.

Parole chiave: Coinvolgimento dei genitori nell'educazione; Academic socialization; Motivazione ad apprendere; Benessere degli studenti.

1. Introduzione

Lo scopo del presente studio è quello di indagare l'effetto del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione ad apprendere e sul benessere degli studenti, attraverso l'adattamento del questionario *Parental Influences* (Clinton & Hattie, 2013) destinato agli studenti.

Negli ultimi anni, le diverse ricerche sui benefici del coinvolgimento dei genitori nella vita educativa degli studenti hanno spinto, in particolare nel contesto internazionale, numerosi studiosi a condurre ricerche e studi meta-analitici nel tentativo di spiegare il legame tra *parental involvement* (coinvolgimento dei genitori) e i possibili benefici legati ad esso, come i risultati scolastici, la motivazione, il comportamento prosociale e il benessere degli studenti, cercando di comprendere perché alcuni tipi di coinvolgimento siano più influenti rispetto ad altri (Avvisati et al., 2014; Berkowitz et al., 2021; Castro et. al., 2015; Domina, 2005; Garbacz et al., 2018; Jeynes, 2017; Moroni et al., 2015). Diversi studi dell'OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2016, 2019) – si sono soffermati sull'importanza della partecipazione dei genitori come *partners* attivi nel processo educativo e sulle strategie per incoraggiarne partecipazione e coinvolgimento nelle scuole, sottolineando la necessità che le scuole e le famiglie lavorino insieme per supportare il benessere scolastico e sociale degli studenti, attraverso diverse forme di partecipazione, tra le quali: dialogo dei genitori con i propri figli sulla scuola, supervisione dei progressi, la partecipazione nelle decisioni sulle attività scolastiche, lo scambio di informazioni tra genitori e insegnanti e il volontariato nelle attività della scuola.

In Italia, gli insegnanti lamentano una diffusa trascuratezza delle famiglie nella partecipazione al processo educativo e percepiscono la presenza dei genitori non in forma collaborativa bensì polemica e inquisitoria (Guerrini, 2018). D'altro canto, negli ultimi anni anche i genitori hanno lamentato,

spesso, scarsa considerazione e coinvolgimento delle famiglie nelle scelte educative della scuola, a partire dalla pianificazione del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), alla progettazione del curriculum e alla scelta di progetti didattici e di iniziative culturali. L'atteggiamento più diffuso sembra essere quello ispirato alla passività dei genitori, senza una loro reale partecipazione ai processi decisionali, che potrebbe essere invece valorizzata come competenza di natura contenutistica, laboratoriale o psico-relazionale (Capperucci, 2018). La partecipazione attiva dei genitori, al fine di garantire il successo formativo e il benessere degli studenti, trova piena accoglienza nel *Patto educativo di corresponsabilità*, introdotto con il DPR 235 del 2007, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra scuola, studenti e famiglie. Il *Patto* sembra però essere definito da potenzialità ancora inesprese, tra le quali la mancanza di consapevolezza che la corresponsabilità sia fattore di qualificazione professionale per gli insegnanti (Bellingreri, 2020). La formazione docente dovrebbe mirare anche al coinvolgimento dei genitori (Guerrini, 2018), un coinvolgimento che vada oltre le comunicazioni di *routine* e che consenta di progettare attività legate all'apprendimento e al benessere degli studenti (Epstein, 2018). In Italia, l'importanza della partecipazione dei genitori è stata rimarcata anche con l'introduzione del RAV (Rapporto di Autovalutazione) (MIUR, 2015) che, nella sezione *Coinvolgimento delle famiglie*, chiama le scuole a valutarsi sulla propria capacità di condividere momenti e obiettivi educativi con i genitori. Inoltre, con la Didattica a Distanza e la Didattica Digitale Integrata, utilizzate durante il corso della pandemia, il *Patto* ha assunto un significato ancora più importante, richiedendo di portare la partecipazione dei genitori a un livello di maggiore proattività di fronte alle nuove esigenze didattiche, per la tutela del diritto all'educazione di tutti gli studenti (INVALSI, 2020) ribadendo l'importante ruolo dei genitori nella vita educativa dei figli.

2. Il coinvolgimento dei genitori come fenomeno multidimensionale

Nel contesto internazionale, non esiste una definizione unica e condivisa di *parental involvement*, che si presenta come un fenomeno sfaccettato e multidimensionale (Epstein, 2010; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Manz, Fantuzzo & Power, 2004), assumendo molte forme diverse, creando relazioni distinte con i risultati scolastici (Domina, 2005) e comportando difficoltà concettuali a partire dal significato del termine stesso. Una difficoltà è creata dalla varietà di terminologie utilizzate (*involvement*, *engagement*, *relationship*, *partnership* – che possono tradursi come: partecipazione, coinvolgimento, relazione, alleanza) e dai numerosi approcci teorici compresi nel campo del *parental involvement* (Addi-Racchah, Dusi & Seeberger, 2021). Il termine *parental involvement* inteso come partecipazione, ad esempio, suggerisce il semplice prendere parte a un'attività a scuola; *parental engagement*, nell'accezione di impegno, si riferisce, invece, al coinvolgimento attivo dei genitori con i propri figli. Partecipazione e coinvolgimento possono essere collocati lungo un *continuum* (Goodall & Montgomery, 2014), che comprende: la partecipazione a scuola in attività come andare alle riunioni scolastiche, parlare con gli insegnanti, comunicare con il personale della scuola o fare volontariato; il coinvolgimento dei genitori a casa, include l'impegno con il lavoro scolastico, la possibilità di esporre i propri figli a eventi e luoghi che favoriscono il successo scolastico (ad esempio, musei, biblioteche, ecc.) e la creazione di un ambiente di apprendimento a casa (Fan & Chen, 2001; Grolnick, 2016; Hoover-Dempsey et al., 2005; Shute et al., 2011). Hill e Tyson (2009) concettualizzano il coinvolgimento dei genitori come *academic socialization* (socializzazione scolastica), caratterizzata dalla condivisione con i propri figli delle

aspettative riguardo al valore e all'utilità dell'educazione, dalla discussione su strategie di apprendimento e dal confronto su aspirazioni e piani per il futuro. Il coinvolgimento dei genitori, in termini di aspettative e di discussione intorno alle attività scolastiche e al futuro ha relazioni positive con i risultati degli studenti nelle prove di lettura. Al contrario, il coinvolgimento dei genitori, inteso come "parlare agli insegnanti", correla negativamente con i risultati degli studenti (Clinton & Hattie, 2013). Il coinvolgimento, in termini di *academic socialization* aiuta gli studenti a sviluppare più alti livelli di motivazione ad apprendere e di benessere, che si traducono in livelli più elevati di impegno e successo nelle attività scolastiche (Hill & Tyson, 2009). Sebbene la partecipazione dei genitori diminuisca man mano che gli studenti entrano nella fase dell'adolescenza e gli adolescenti mostrano ancora alti livelli di attaccamento ai loro genitori, alcune forme di partecipazione dei genitori non mostrano una relazione positiva con i risultati degli studenti (Borgonovi & Montt, 2012). Gli studi indirizzati a capire in che modo varia, negli anni scolastici, l'influenza della *academic socialization* dei genitori sono limitati (Wei et al., 2019) e, in generale, la maggior parte degli studi sul coinvolgimento dei genitori ha esaminato il potenziale impatto positivo sui risultati educativi degli studenti, attraverso la sola valutazione da parte di insegnanti e/o genitori stessi, trascurando il punto di vista degli studenti. La percezione degli adolescenti del livello e del tipo di coinvolgimento dei genitori influisce sulla loro motivazione intrinseca ad apprendere e sul loro benessere a scuola (Clinton & Hattie, 2013; Cripps & Zyromski, 2009; Garbacz et al., 2018; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005; Thomas et al., 2020; 2021; Yap & Baharudin 2016).

2.1. La motivazione ad apprendere

Secondo la *Self-Determination Theory* (SDT; Deci & Ryan, 2000), il grado di motivazione verso lo studio è strettamente legato alla percezione delle "cause primarie" del proprio impegno a scuola e si può collocare lungo un *continuum* di autoregolazione, che inizia dall'assenza di regolazione, passa per diverse forme di regolazione esterna ed infine arriva alla motivazione/regolazione intrinseca. La regolazione intrinseca implica che gli studenti si impegnano nello studio per il piacere e la soddisfazione inerenti all'attività stessa, in quanto le ragioni legate al loro impegno vengono sentite come proprie. La relazione tra il coinvolgimento dei genitori e la motivazione intrinseca degli studenti scaturisce dal fatto che i genitori, partecipando attivamente alla vita educativa dei figli, comunicano l'importanza dell'istruzione, mostrano interesse ed entusiasmo per ciò che i figli stanno imparando, rafforzando in loro il valore che attribuiscono allo studio (Fan & Williams, 2010; Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005; Thomas et al., 2021; Wei et al., 2019). I comportamenti intrinsecamente motivati rappresentano il prototipo dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2000, 2020) e molti studi testimoniano la relazione positiva tra la motivazione intrinseca e un'ampia gamma d'indicatori di successo scolastico e formativo, compreso il benessere degli studenti (Alivernini, Manganeli & Lucidi, 2017; Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021).

2.2. Il benessere degli studenti

Nella definizione multidimensionale di benessere, in riferimento agli studenti, emergono sia aspetti oggettivi sia aspetti soggettivi (OECD, 2016). Il benessere soggettivo (Diener, 2012) rispecchia le valutazioni che le persone fanno della propria vita in termini cognitivi e affettivi. Tian (2008) propone un modello teorico di benessere soggettivo in contesto scolastico, proprio in base alle due componenti cognitiva e affettiva. La prima si riferisce alla soddisfazione scolastica, in termini di valutazione

cognitiva che gli studenti fanno della loro esperienza a scuola. La seconda comprende due tipi di esperienza emotiva, riferendosi alla frequenza delle emozioni positive e negative vissute a scuola. Le emozioni positive sono associate a più alte prestazioni cognitive, al contrario di quelle negative. La percezione degli studenti del coinvolgimento dei genitori ha un forte impatto sul loro benessere soggettivo (Cripps & Zyromski 2009; Thomas et al., 2020; Yap & Baharudin, 2016) e alcuni studi dimostrano l'importanza della componente affettiva del benessere come variabile associata con il successo e la motivazione ad apprendere (Alivernini et al., 2019; 2020).

3. Metodo

Il disegno della ricerca si basa su uno studio esplorativo e ha coinvolto gli studenti di una scuola secondaria di primo grado, situata nella provincia sud-est di Roma. Il campione di convenienza è rappresentato da 361 studenti, di cui il 35,7% frequenta la classe prima (età media 11,22 anni), il 31,9% la seconda (età media 12,13 anni) e il 32,4% la terza (età media 13,16 anni). Gli studenti maschi rappresentano il 52,6% del totale. È stato dato ampio spazio alle differenze tra classi, intese come grado scolastico, in quanto come si vedrà più avanti rappresentano un fattore chiave per il coinvolgimento dei genitori.

Per lo studio è stato somministrato un questionario agli studenti, composto da tre scale di misura (cfr. § 3.2), relative a: coinvolgimento dei genitori, motivazione e benessere. Le analisi statistiche sono state implementate attraverso l'utilizzo del software *Jamovi 2.0*² (Gallucci & Jentschke, 2021; Navarro & Foxcroft, 2019).

3.1. Scopo e ipotesi di ricerca

Lo scopo del presente studio è quello di indagare la relazione tra la percezione degli studenti del coinvolgimento genitoriale, la motivazione intrinseca e il benessere scolastico (in termini di emozioni vissute). Le ipotesi che guidano lo studio mirano a verificare l'esistenza di differenze tra le classi nei livelli di coinvolgimento dei genitori percepito in termini di *academic socialization* (parlare con i genitori delle attività scolastiche; discutere dei piani per il futuro; aspettative educative); e l'effetto positivo di tale coinvolgimento sulla motivazione intrinseca e sulle emozioni vissute a scuola dagli studenti. Nello specifico:

1. la percezione degli studenti della *academic socialization* diminuisce con l'aumentare del grado scolastico;
2. la percezione della *academic socialization* influenza positivamente motivazione intrinseca e benessere degli studenti in tutti e tre i gradi scolastici;
3. l'impatto positivo della percezione della *academic socialization* ha effetti minori su motivazione e benessere con l'aumentare del grado scolastico.
4. maggiori livelli di motivazione intrinseca predicono maggiori livelli di emozioni positive vissute a scuola dagli studenti.

3.2. Strumenti

Per il coinvolgimento dei genitori è stata adattata la scala *Parental Influences* di Clinton e Hattie (2013), che consiste in 11 item relativi al coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei figli

² The Jamovi project (2021). *Jamovi*. (Version 2.0) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>.

(es.: “I miei genitori mi parlano dei programmi per la scuola superiore”; “Parlo delle cose studiate in classe con i miei genitori”) e valutati su una scala Likert a 7 punti (1=Fortemente in disaccordo; 7=Fortemente d’accordo). La scala si divide in 4 fattori: Parlare delle attività scolastiche, Discutere del futuro, Aspettative, Partecipazione a scuola.

Per misurare la motivazione intrinseca è stata utilizzata la sottoscala *Regolazione intrinseca* nella versione italiana dell’*Academic Motivation Scale* (AMS; Alivernini, Manganeli & Lucidi, 2017), composta da 4 item (es.: “Studio per il piacere che provo nell’imparare cose nuove”) su scala Likert a 4 punti (1=per niente; 4= molto).

La misura del benessere si basa sulla *School Well-being Scale* (SWS; Alivernini & Manganeli, 2015), composta da due scale, ciascuna di 4 item: una scala sulle Emozioni Positive (EP) (es.: “Mi sono sentito/a contento/a”) e una sulle Emozioni Negative (EN) (es.: “Mi sono sentito/a triste”). Agli studenti è chiesto di indicare con quale frequenza negli ultimi mesi, a scuola, si sono sentiti nei modi descritti, utilizzando una scala Likert a 5 punti (1=mai; 5=spesso).

3.3. Analisi dei dati

La prima analisi condotta sui dati è stata la verifica delle assunzioni di normalità, che ha permesso di proseguire con le successive analisi. Sulle scale è stata condotta un’analisi fattoriale esplorativa (EFA) con il metodo di estrazione della fattorizzazione dell’asse principale e il metodo di rotazione *oblimin* e successivamente l’analisi per l’affidabilità interna (α). Per la verifica della prima ipotesi è stata condotta un’analisi della varianza (Anova), inserendo come variabili dipendenti “Discutere del futuro” e “Parlare delle attività scolastiche”, mentre nel fattore *Between subjects* la variabile indipendente “classe”, composta da tre livelli che rappresentano le classi prime, seconde e terze; per specificare tra quali classi esistono delle differenze è stato eseguito un test *Post-hoc*. Per la verifica delle ipotesi 2, 3 e 4 è stato utilizzato un modello di equazione strutturale condotto attraverso un’analisi multi-gruppo, stimando i parametri con il metodo della massima verosimiglianza e considerando un livello di significatività $p < .05$. Il modello è stato valutato attraverso il test del Chi-quadro e diversi indici di *fit*; i fattori latenti “endogeni” (dipendenti) comprendono: la Regolazione intrinseca, le Emozioni positive e le Emozioni negative; mentre i fattori definiti come esogeni (indipendenti) sono Discutere del futuro e Parlare delle attività scolastiche (della scala *Parental Influences*). Il modello ipotizzato è riportato in Figura 1.

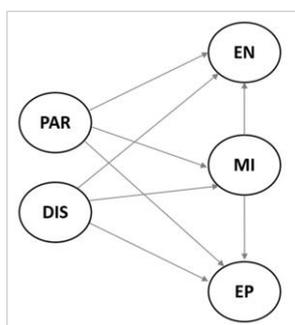


Figura 1. Modello ipotizzato; PAR= parlare delle attività scolastiche; DIS=discutere del futuro; MI=motivazione intrinseca; EP=emozioni positive; EN=emozioni negative

4. Risultati

L'EFA ha riportato in tutte le scale buoni indici di adattamento del modello ai dati e confermato la loro struttura fattoriale originale; in particolare, sulla scala *Parental Influences* ha portato a un totale di nove item che godono di buone saturazioni, con valori compresi tra .32 e .91. Gli item 4 e 9 sono stati esclusi, in quanto le saturazioni erano al di sotto del valore minimo di accettabilità (>.30) (Figura 2). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2 = 1209$ (df = 55), $p < .001$) e la misura del KMO di adeguatezza del campionamento è .786, al di sopra del valore minimo accettabile (Navarro & Foxcroft, 2019). La varianza totale spiegata è del 47,8%. Il coefficiente Alpha di Cronbach registra buoni valori in soli due fattori: il primo, Parlare delle attività scolastiche, con α .89 e il secondo, Discutere del futuro, con α .76. Per questo motivo, nelle successive analisi per la verifica delle ipotesi di ricerca, saranno presi in considerazione solamente questi due fattori.

L'Alpha per la scala *Regolazione Intrinseca* è di .89. Per la scala SWS, di .88 per le Emozioni Positive di .81 per le Emozioni Negative.

	Fattore				
	Parlare delle attività scolastiche	Discutere del futuro	Aspettative	Partecipazione a scuola	Unicità
Item1		0.767			0.371
Item2		0.782			0.406
Item3			0.317		0.770
Item4			*0.228		0.866
Item5			0.780		0.317
Item6	0.783				0.258
Item7	0.911				0.163
Item8	0.823				0.336
Item9				*0.294	0.834
Item10				0.667	0.511
Item11				0.324	0.900

Figura 2. Struttura fattoriale della scala *Parental Influences*. *item esclusi

L'Anova *One Way* mostra differenze statisticamente significative, nei punteggi medi tra le classi, in "Discutere del futuro" con $F(2, 238)=4.2$, $p=.016$. I risultati del test *Post-Hoc* non confermano la prima ipotesi, in quanto differenze significative nei livelli di percezione di "Discutere del futuro" si registrano tra le classi seconde e le classi terze, ma con punteggi superiori nelle terze, diversamente da come ipotizzato. Le classi prime non hanno differenze significative né con le seconde né con le terze. Non ci sono differenze significative per il fattore "Parlare delle attività scolastiche". Nella Figura 3 sono riportati il grafico descrittivo dell'Anova e i risultati nel dettaglio del test *Post-Hoc* sul fattore "Discutere del futuro".

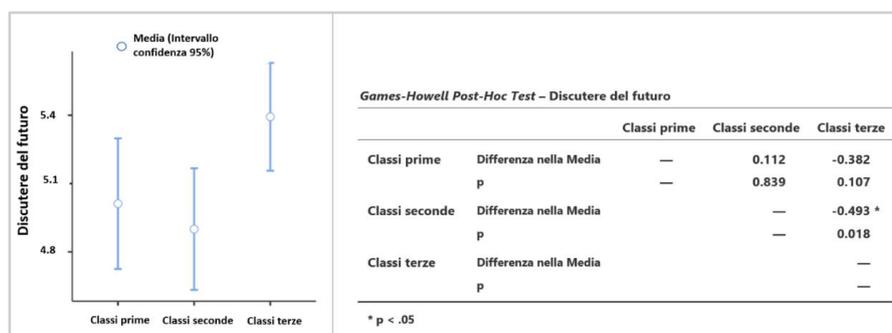


Figura 3. Grafico descrittivo Anova e tabella riassuntiva del *Post-Hoc* test su "Discutere del futuro".

Il modello di equazione strutturale registra buoni indici di *Fit*: $\chi^2=461$ (df = 327), $p<.001$; TLI = .962; SRMR = .055; RMSEA = .058, 95% CI [.045, .070] (Hu & Bentler, 1999).

Dai *Path Diagrams* delle classi (Figura 4) è possibile vedere le relazioni, con i relativi coefficienti (β), tra i fattori latenti esogeni e quelli endogeni (cfr. § 3.3).

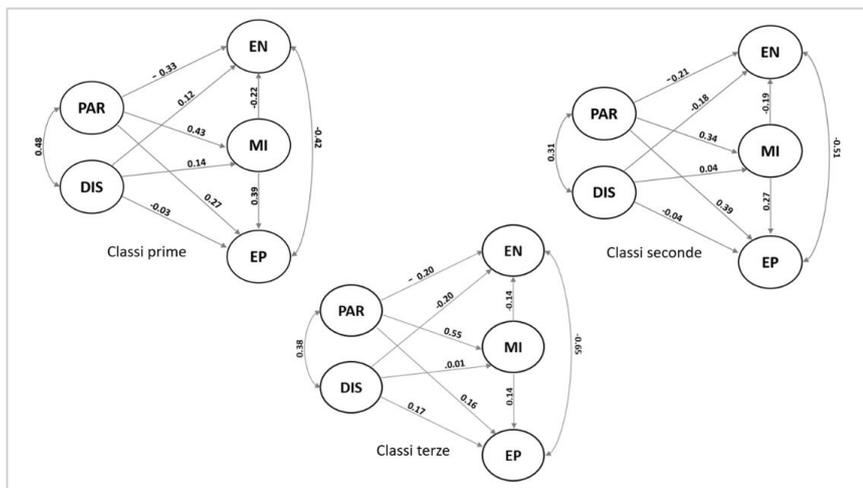


Figura 4. *Path diagrams* PAR= parlare delle attività scolastiche; DIS=discutere del futuro; MI=motivazione intrinseca; EP=emozioni positive; EN=emozioni negative.

In linea con la seconda ipotesi di ricerca vi è una relazione significativa ($p<.001$) e positiva tra “Parlare delle attività scolastiche” e “Motivazione intrinseca” in tutte le classi, con $\beta=.43$ nelle prime, $\beta=.34$ nelle seconde e $\beta=.55$ nelle terze. Invece, per quanto riguarda le emozioni vissute a scuola, l’ipotesi è confermata nelle classi prime, con “Parlare delle attività scolastiche” che predice sia maggiori “Emozioni positive” ($\beta=.27$, $p=.016$) sia minori “Emozioni negative” ($\beta=-.33$, $p=.009$) e nelle seconde, in quanto “Parlare delle attività scolastiche” predice maggiori “Emozioni positive” ($\beta=.39$, $p<.001$). L’analisi multi-gruppo ha permesso di verificare la terza ipotesi. I risultati non confermano quanto ipotizzato, poiché:

1. l’impatto (β) di “Parlare delle attività scolastiche” sulla “Motivazione intrinseca”, pur essendo significativamente maggiore nelle classi prime rispetto alle classi seconde, è significativamente maggiore nelle terze rispetto sia alle prime sia alle seconde;
2. l’impatto (β) di “Parlare delle attività scolastiche” sulle “Emozioni positive” non registra una differenza significativa tra le classi prime e le classi seconde (nelle terze non aveva $p<.05$).

I risultati del modello hanno inoltre mostrato come “Discutere del futuro” non sia associato significativamente a nessuno dei fattori endogeni in oggetto.

La quarta ipotesi, invece, è confermata solamente nelle classi prime e nelle classi seconde in quanto la “Motivazione intrinseca” ha una relazione significativa con le “Emozioni positive”, con: $\beta=.39$ e $p<.001$ nelle classi prime e con $\beta=.27$ e $p=.005$ nelle seconde.

Infine, l’intero modello spiega il 26% della varianza totale nella Motivazione intrinseca delle prime, il 12% delle seconde e il 30% delle terze; il 31% della varianza totale nelle Emozioni positive delle prime, il 29% delle seconde e il 13% delle terze; il 19% della varianza totale nelle Emozioni negative delle prime, il 17% delle seconde e il 14% delle terze.

5. Discussione

Molti degli studi sulla partecipazione dei genitori si sono concentrati sul concetto di coinvolgimento come motore del rendimento scolastico degli studenti, con l'obiettivo di stabilire in che misura il coinvolgimento possa contribuire a migliorare l'apprendimento degli studenti (Castro et al., 2015). I risultati appena esposti mostrano che i genitori contribuiscono a tale miglioramento, influenzando la qualità della motivazione dei propri figli, quando fanno percepire loro un buon livello di *academic socialization*, nello specifico quando parlano con loro delle attività scolastiche. Come si è visto dai risultati, questo aspetto della *academic socialization* incide di più sulla motivazione nelle classi terze. Per quanto riguarda il benessere, invece, il coinvolgimento dei genitori influenza in misura maggiore gli studenti di classe prima. Le prime, infatti, sono le uniche classi in cui si registra un impatto significativo ($\beta = -.33, p = .009$) di "Parlare delle attività scolastiche" anche sulle emozioni negative vissute a scuola dagli studenti, dimostrando che una maggiore *academic socialization* contribuisce a far vivere meno emozioni negative a scuola. Questo risultato, seppur in parte, conferma la presenza di una delle principali "barriere al coinvolgimento" (Hornby & Blackwell, 2018), secondo la quale il coinvolgimento dei genitori ha effetti meno significativi con l'aumentare del livello scolastico e dell'età degli studenti, in modo particolare quando entrano nell'adolescenza (Hill & Tyson, 2009; Wei et al., 2019). La *academic socialization*, in termini di "discussione del futuro" pur non avendo un impatto statisticamente significativo sulla motivazione e sul benessere, è percepita allo stesso livello tra gli studenti di classe prima e terza e ad un livello maggiore tra gli studenti di terza rispetto a quelli di seconda. Questo risultato potrebbe essere giustificato dal fatto che il questionario sia stato somministrato agli studenti al ridosso della fine delle iscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado e che quindi gli studenti di classe terza abbiano percepito un maggiore coinvolgimento dei genitori, che potrebbe aver inciso anche sulla loro motivazione intrinseca. I fattori che più incoraggiano i genitori a partecipare attivamente alla vita educativa dei figli, oltre a essere influenzati dal contesto di vita (come ad esempio conoscenze ed abilità personali o tempo ed energia a disposizione) sono rappresentati dagli "inviti al coinvolgimento" che percepiscono sia dai docenti sia dai figli stessi (Avvisati et al., 2014; Hoover-Dempsey et al., 2005). Nello specifico, l'interesse percepito dai genitori rispetto all'interesse che i figli mostrano nel loro coinvolgimento, sembra essere il fattore predittivo più influente e, sebbene gli studenti entrando nell'adolescenza tendano a sperimentare un maggior bisogno di indipendenza e autonomia, il coinvolgimento dei genitori sembra essere ancora un elemento importante per il successo scolastico (Borgonovi & Montt, 2012) e in modo particolare, come mostrato nei risultati, per la motivazione ad apprendere. I genitori dovrebbero essere coinvolti in maniera da supportare l'autonomia degli studenti, prendendo il loro punto di vista, offrendo loro diverse opportunità di scelta nelle attività scolastiche e chiarendo le loro regole e aspettative (Grolnick, 2016), tenendo in considerazione l'età come possibile fattore di ostacolo al coinvolgimento (Hornby & Blackwell, 2018).

L'effetto positivo del coinvolgimento dei genitori dipende anche dalla capacità degli insegnanti di attivare processi di partecipazione attiva. Per questo motivo è fondamentale sostenere una formazione docente specifica alla creazione e alla gestione dei rapporti con le famiglie (Epstein, 2018); formazione che in Italia non è prevista né durante il percorso per diventare insegnanti né in servizio (Pieri, 2018). Risulta indispensabile ripensare e riprogettare il rapporto scuola-famiglia, in cui la preparazione e la professionalità dei docenti giocano un ruolo fondamentale nella costruzione di una buona relazione con i genitori.

6. Conclusioni

La lettura dei dati conferma i principali risultati che emergono dalla letteratura internazionale presa in analisi sull'impatto positivo del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione e sul benessere degli studenti. Il tema della partecipazione dei genitori è certamente complesso e articolato, portando alla necessità di chiarire alcuni limiti della ricerca presentata. Il principale limite riguarda la complessità e la multidimensionalità del costrutto *parental involvement*, che rende molto ampio il campo di ricerca. Un ulteriore limite è rappresentato dalla mancanza di altre caratteristiche, come l'età, la situazione socioeconomica, lo status, l'etnia e il genere dei genitori, che rappresentano un'altra importante "barriera" al coinvolgimento. Inoltre, ricerche future nel contesto scolastico italiano potrebbero prendere in considerazione il punto di vista di genitori, docenti e studenti insieme, per una triangolazione di fonti e metodi, in grado di dare una rappresentazione più completa al fenomeno.

L'importanza del coinvolgimento dei genitori per il benessere degli studenti, emersa dai risultati, induce a ripensare la cultura della partecipazione e, in modo particolare, la formazione degli insegnanti. L'indagine della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) (Lucisano, 2020), condotta durante il primo periodo di emergenza pandemica, ha evidenziato le difficoltà degli insegnanti nei rapporti con i genitori. Circa il 72% degli insegnanti ha indicato la mancata o scarsa collaborazione dei genitori durante la Didattica a Distanza, portando alla luce una situazione che presentava già, nelle scuole italiane, una crisi della partecipazione dei genitori nella vita educativa degli studenti (Guerrini, 2018), evidenziando la preparazione e la professionalità dei docenti come elementi fondamentali nel coinvolgimento dei genitori (Epstein, 2018). "Urge formare gli insegnanti a dialogare con i genitori, a riflettere sugli influssi che promanano dalla cultura familiare, a rilevare l'importanza della coerenza tra il modello educativo familiare e quello scolastico" (Pati, 2020, p.179).

Riferimenti bibliografici:

- Addi-Raccah, A., Dusi, P., & Seeberger Tamir, N. (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals. *Urban Education*, 1-32. doi.org/10.1177/00420859211017978.
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015). First evidence on the validity of the students' relatedness scale (SRS) and of the school well-being scale (SWS). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 287-291.
- 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), 172-191.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). Support for autonomy at school predicts immigrant adolescents' psychological well-being. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 21(4), 761-766.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. & Maurin, E. (2014) Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools. *The Review of Economic Studies*, 81, 57-83.
- Bellingreri, A. (2020). La nuova corresponsabilità educativa tra scuola famiglia e territorio. Il contributo offerto dal modello pedagogico delle Scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche. In P. Mulè, C. De Luca & A.M. Notti (eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola*

- dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale (pp. 182-201). Roma: Armando Editore.
- Berkowitz, R., Avi Astor, R., Pineda, D., Tunac DePedro, K. L., Weiss, E., & Benbenishty, R. (2021). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 56(3), 393-423.
- Borgonovi, F. & Montt, G. (2012). *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*, OECD Education Working Papers, No. 73. Paris: OECD Publishing.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72.
- Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10 (15), 250-272.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, E., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33 - 46.
- Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009). Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. *Research in Middle Level Education*, 33 (4), pp. 1-13.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American psychologist*, 67(8), pp. 590-597
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44 (3), 397-406.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parent involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review* 13 (1), 1–22.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education, *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.
- Gallucci, M., & Jentschke, S. (2021). SEMlj: jamovi SEM Analysis. [jamovi module]. <https://semlj.github.io/>.
- Garbacz, S. A., Zerr, A. A., Dishion, T. J., Seeley, J. R., & Stormshak, E. (2018). Parent Educational Involvement in Middle School: Longitudinal Influences on Student Outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 38(5), 629–660.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educ Psychol Rev* 17, 99–123.
- Goodall, J. & Montgomery, C. (2014) Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.

- Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. In Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (Eds.). *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 169-183). Singapore: Springer.
- Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 304-321.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018) Barriers to parental involvement in education: an update, *Educational Review*, 70 (1), 109-119.
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- INVALSI (2020). L'alleanza educativa Scuola-famiglia. <https://www.invalsiopen.it/alleanza-educativa-scuola-famiglia/>.
- Jeynes, W. H. (2017). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1), 4-28.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475.
- MIUR (2015). Orientamenti per l'elaborazione del Rapporto di Autovalutazione. https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot1738_15.pdf.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help With Homework. *The Journal of Educational Research*, 108 (5), 417-431.
- Navarro, D.J. & Foxcroft, D.R. (2019). *Learning statistics with Jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners*. DOI: 10.24384/hgc3-7p15 [http://learnstatswithjamovi.com]
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Vol. III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Pati, L. (2020). La corresponsabilità educativa. Una nuova prospettiva pedagogica per rinnovare la partecipazione tra scuola e famiglia. In Mulè, P., De Luca, C. & Notti, A.M. (Eds) *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 179-181). Roma: Armando Editore.
- Pieri, M. (2018). Le relazioni scuola/famiglia in Italia: una ricerca in un Istituto Comprensivo dell'Emilia-Romagna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 464-478.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 1-11.

- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., and Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, pp. 1-10. doi:10.1155/2011/915326
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2021). Exploring self-regulated learning during middle school: views of parents and students on parents' educational support at home. *Journal of Family Studies*, 27(2), 261-279.
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2020). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: Unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46(4), 404-421.
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychology Development and Education*, 3(24), 100–107.
- Wei, J., Pomerantz, E.M., Fei-Yin, F., Yu, Y., Wang, M. & Wang, Q. (2019). Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school?, *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262-274.
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research*, 126(1), 257-278.