

Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado

Sara Germaniⁱ

Università degli Studi LINK

Ludovico Vespasiani

Università degli Studi di Salerno

Abstract

In linea con le recenti raccomandazioni europee, che invitano a considerare il successo scolastico come un concetto ampio e non limitato ai soli risultati di apprendimento, il presente studio esplora il ruolo del contesto sociale nella promozione della motivazione autodeterminata e le sue ricadute su benessere e dispersione scolastica. Lo studio, basato sulla *Self-Determination Theory*, ha adottato un approccio quantitativo e coinvolto 1986 studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, con l'obiettivo di valutare il ruolo del supporto all'autonomia percepito da insegnanti, genitori e pari nello sviluppo della motivazione autonoma, nella soddisfazione scolastica e nelle intenzioni di abbandono. I risultati evidenziano il ruolo centrale del supporto offerto dagli insegnanti nella promozione della motivazione autodeterminata, con effetti positivi sul benessere e sul contrasto alla dispersione. Tali evidenze sottolineano l'importanza di una formazione docente specifica, orientata alla costruzione di ambienti di apprendimento che valorizzino e supportino l'autonomia degli studenti.

In line with recent European recommendations, which encourage a broad understanding of school success that goes beyond academic achievement, the present study explores the role of the social context in promoting self-determined motivation and its impact on student well-being and school dropout. Based on the Self-Determination Theory, the study adopted a quantitative approach and involved 1986 middle and high school students, with the aim of evaluating the role of perceived autonomy support from teachers, parents, and peers in the development of autonomous motivation, school satisfaction, and dropout intentions. Results highlight the central role of teacher-provided autonomy support in fostering self-determined motivation, with positive effects on student well-being and the reduction of school dropout. These findings emphasize the importance of specific teacher training aimed at creating learning environments that value and support students' autonomy.

ⁱ Il contributo è frutto del lavoro condiviso dei due autori. Tuttavia, si attribuiscono a Sara Germani i paragrafi 1, 3, 3.2 e 3.3; a Ludovico Vespasiani i paragrafi 2 (con relativi sottoparagrafi), 3.1 e 4; il paragrafo 5 a entrambi gli autori.

Parole chiave: supporto all'autonomia; motivazione scolastica; benessere a scuola; intenzioni di abbandono; *Self-Determination Theory*

Keywords: autonomy support; school motivation; well-being at school; intention to dropout; Self-Determination Theory

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

1. Introduzione

È ormai ampiamente riconosciuto che “gli studenti sono molto di più dei loro voti” (Cignetti & Piacentini, 2024) e che il successo scolastico non può essere inteso unicamente sulla base dei risultati di apprendimento, definiti da prove standardizzate o altre forme di valutazione delle performance. È necessario considerare le esperienze di successo scolastico e formativo come un fenomeno complesso, che può essere letto attraverso la combinazione di diversi indicatori, come la motivazione e l'autoregolazione nell'apprendimento, il benessere e l'adattamento degli studenti (Alivernini et al., 2017). Questi elementi, insieme, non favoriscono solamente una buona riuscita in termini di risultati, ma aiutano a prevenire uno dei maggiori indicatori di insuccesso: la dispersione scolastica. Nonostante gli sforzi delle politiche educative europee (si veda per esempio: Commissione Europea, 2013; Consiglio dell'Unione Europea, 2022) e nazionali (si veda per esempio: MIM, 2022, 2023), la dispersione scolastica, intesa sia come abbandono formale prima del conseguimento del diploma, sia come dispersione implicita, ovvero il mancato raggiungimento delle competenze nonostante il conseguimento del titolo (Batini, 2023), resta un fenomeno difficile da contrastare. In particolare, l'elevato tasso di uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione persiste in molti paesi europei, compresa l'Italia, dove il fenomeno si mantiene ancora al di sopra del benchmark europeo del 9% (ISTAT, 2025).

Oltre ad essere un indicatore di insuccesso scolastico, la dispersione può avere effetti negativi sulla società, tra cui la riduzione delle opportunità lavorative e l'aumento delle disuguaglianze sociali (Commissione Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014). Contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico rappresenta quindi una sfida costante per i sistemi di istruzione e formazione, che può avere profonde implicazioni per la società, l'economia e il benessere nella vita in generale (UNESCO/OECD/Commonwealth, 2024). La *Raccomandazione sui percorsi per il successo scolastico* (Consiglio dell'Unione Europea, 2022) propone, come condizioni e misure fondamentali per ridurre i tassi di abbandono, un approccio ampio e inclusivo al successo scolastico, ribadendo che non deve essere pensato come il solo raggiungimento di buoni voti. Nella Raccomandazione, infatti, le scuole e, più in generale, le politiche educative sono chiamate a creare ambienti di apprendimento che favoriscano, oltre all'acquisizione delle conoscenze, lo sviluppo personale, sociale ed emotivo degli studenti, ponendo particolare attenzione alla creazione di condizioni che promuovono il benessere vissuto a scuola, poiché la combinazione di questi elementi è in grado di influenzare la loro capacità di affrontare efficacemente le sfide dell'apprendimento e di mantenere un impegno costante nello studio. Dunque, quando si parla di successo scolastico si fa riferimento ad aspetti cognitivi, motivazionali, sociali ed emotivi che caratterizzano positivamente l'intero percorso educativo degli studenti.

Tra questi, la motivazione è riconosciuta come l'elemento che contribuisce in misura maggiore alla qualità dell'esperienza scolastica (Pintrich, 2003; Hattie, 2008; Wentzel & Miele, 2009), incidendo positivamente non solo sulla capacità degli studenti di apprendere e di utilizzare le competenze e le conoscenze attese, ma anche sulla loro perseveranza nello studio. La motivazione, quindi, determina la quantità e la qualità di impegno che uno studente investe nel proprio apprendimento (OECD, 2024) e un ambiente che supporta in modo particolare lo sviluppo della motivazione intrinseca favorisce livelli più elevati di coinvolgimento e soddisfazione nelle attività di studio (OECD, 2024; Reeve et al., 2022). Per questi motivi, risulta necessario comprendere in che modo gli ambienti di apprendimento possano supportare la motivazione intrinseca degli studenti.

Uno dei quadri concettuali più utilizzati per la comprensione dei fattori legati allo sviluppo della motivazione è quello della *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017). La SDT sostiene che gli studenti hanno diverse forme di motivazione ad apprendere, che si differenziano a seconda del grado di regolazione del loro comportamento verso lo studio. Tra queste, la motivazione intrinseca è quella che riveste maggiore importanza,

poiché correlata a numerosi indicatori di successo scolastico, come la percezione del benessere e una minore intenzione di abbandonare la scuola (Alivernini & Lucidi, 2011; Germani, 2023, 2024a; Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021). Secondo la SDT, l'autodeterminazione può essere favorita, o minata, dal contesto interpersonale in cui gli studenti sono inseriti, ovvero dal modo in cui diversi agenti sociali — come insegnanti, genitori e compagni di classe — si relazionano con loro, contribuendo a soddisfare, o a ostacolare, i loro bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione (Guay 2022; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve et al., 2022). In particolare, la SDT considera come elemento di contesto più rilevante il supporto all'autonomia che queste figure riescono a offrire agli studenti. L'effetto combinato del supporto fornito dai genitori, dagli insegnanti e dai pari, può infatti contribuire a mantenere nel tempo elevati livelli di motivazione, con una ricaduta positiva sull'apprendimento, sulle prestazioni scolastiche e sul benessere degli studenti (Guay et al., 2021). Risultano ancora poche le evidenze di questo effetto combinato, specialmente nei contesti scolastici italiani. La mancanza di conoscenza sul ruolo congiunto del supporto che offrono insegnanti, genitori e pari porta quindi alla necessità di comprendere come questi fattori contestuali possano favorire l'autodeterminazione degli studenti.

Muovendo da queste premesse, l'obiettivo generale del contributo è quello di comprendere, utilizzando i principi teorici e i costrutti della SDT, i fattori che possono incidere in misura maggiore sul benessere e sul contrasto alla dispersione nella scuola secondaria, attraverso la valutazione del diverso ruolo che hanno insegnanti, genitori e pari sulla motivazione autodeterminata degli studenti.

2. Quadro teorico

2.1 La motivazione scolastica secondo il continuum dell'autodeterminazione

La *Self-Determination Theory* (SDT; Ryan & Deci, 2017) distingue diversi tipi di motivazione in base alle diverse ragioni che regolano il comportamento umano. La distinzione fondamentale è tra motivazione autonoma, che implica una maggiore volontà e possibilità di scegliere, e motivazione controllata, influenzata da contingenze esterne. Il concetto di autodeterminazione si riferisce quindi alla capacità di agire in modo autonomo, adottando comportamenti volti al raggiungimento di un obiettivo e regolati consapevolmente; una persona autodeterminata percepisce di avere un *locus of causality* interno (de Charms, 1968), ovvero si percepisce libera di scegliere e “padrona” delle proprie azioni. A scuola, l'autodeterminazione rappresenta un elemento chiave per suscitare negli studenti una maggiore consapevolezza sull'importanza di investire il proprio tempo in attività di studio, promuovendo una percezione di fiducia rispetto al proprio potenziale di apprendimento (Guay, 2022; Reeve et al., 2022; Ryan & Deci, 2020)

La SDT evidenzia come gli studenti cerchino continuamente di soddisfare i loro bisogni psicologici di base di autonomia, competenza e relazione anche nel contesto scolastico, ovvero la necessità di percepirsi “artefici” delle proprie azioni legate allo studio (bisogno di autonomia), efficaci nei compiti e capaci di affrontare le sfide dell'apprendimento (bisogno di competenza) e connessi con docenti e pari (bisogno di relazione). La soddisfazione di questi bisogni favorisce l'internalizzazione (Ryan & Deci, 2017), ovvero il processo che permette di autoregolare le motivazioni alla base dei comportamenti legati allo studio che, in un primo momento, sono influenzati da un *locus of causality* esterno, ovvero mossi da fattori esterni legati al funzionamento sociale. La SDT colloca questi differenti tipi di motivazione lungo un continuum di autodeterminazione, che inizia dall'assenza di regolazione, o amotivazione, ovvero quando gli studenti non attribuiscono nessun valore allo studio e non sono spinti né da fattori interni né da fattori esterni (Ryan & Deci, 2020). Gli studenti amotivati mostrano uno

scarso impegno nello studio, sono spesso poco concentrati e tendono a sperimentare un maggiore disadattamento scolastico. Inoltre, l'ammotivazione è fortemente associata a una maggiore intenzione di abbandonare la scuola (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021). Proseguendo lungo il continuum, è possibile trovare diverse forme di motivazione estrinseca: esterna, introiettata e identificata. Queste si distinguono per il loro grado di autoregolazione, che diventa via via più internalizzato.

La regolazione esterna fa riferimento a quando uno studente si impegna nelle attività di studio perché mosso da contingenze esterne, ad esempio quando vuole ottenere una ricompensa o evitare una punizione. In questo caso, la durata dell'impegno verso le attività di studio è strettamente legata all'influenza esercitata dal fattore esterno che regola i comportamenti degli studenti. Infatti, una volta esaurita l'influenza di tale fattore i comportamenti orientati verso lo studio tendono ad esaurirsi. Questa motivazione rischia, quindi, di ostacolare lo sviluppo di una motivazione maggiormente autodeterminata.

La regolazione introiettata rappresenta il primo passo verso l'autodeterminazione e comprende tutti quei comportamenti finalizzati al mantenimento dell'autostima, o all'evitamento dell'ansia e dello stress legati all'apprendimento. In questo caso, i comportamenti orientati verso lo studio, anche se sono ancora caratterizzati da un *locus of causality* esterno, si mantengono più saldi nel tempo e possono migliorare la persistenza nello studio. Tuttavia, sono difficilmente associati a una percezione di benessere, poiché gli studenti possono risentire delle pressioni esterne legate ai compiti scolastici (Guay et al., 2008). La regolazione identificata rappresenta la forma di regolazione estrinseca più internalizzata, prevedendo maggiore consapevolezza nello studio. Gli studenti, identificandosi con le attività di apprendimento, mantengono costanti nel tempo i comportamenti orientati verso lo studio. Seppure trattandosi ancora di una motivazione strumentale, questo tipo di motivazione rappresenta un fattore di protezione contro l'abbandono scolastico, soprattutto durante la scuola secondaria di secondo grado, poiché aiuta gli studenti a sviluppare la propria personalità e a interiorizzare i propri valori (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021). Alla fine del continuum c'è la regolazione intrinseca, la forma più autodeterminata della motivazione, che implica una completa interiorizzazione dei comportamenti che spingono gli studenti ad impegnarsi nelle attività di studio. Quando gli studenti sono mossi da questo tipo di motivazione studiano per il piacere di farlo e per la soddisfazione che traggono dalle attività di apprendimento, manifestando un maggior senso di benessere e soddisfazione durante le attività scolastiche (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021). Quindi, quando sono autodeterminati, gli studenti sono meno inclini ad abbandonare gli studi e più propensi a proseguire nel loro percorso educativo (Alivernini & Lucidi, 2011; Bureau et al., 2022; Ricard & Pelletier, 2016).

Supportare la motivazione autodeterminata degli studenti è fondamentale soprattutto durante l'adolescenza, perché in questa fase possono essere più vulnerabili ai cambiamenti legati alla percezione di sé e al loro ambiente sociale. Infatti, la qualità della motivazione inizia a diminuire quando gli studenti entrano nella scuola secondaria e continua a calare progressivamente con l'avanzare dei gradi scolastici (Gnambs & Hanfstingl, 2016; Guay et al., 2021). La perdita di motivazione viene spesso spiegata con la percezione di uno squilibrio tra la fase evolutiva degli studenti e i contesti educativi in cui si trovano (Eccles et al., 1993), che può provocare bassa fiducia in sé stessi con il rischio di creare insoddisfazione e, nei casi più estremi, incentivare all'abbandono precoce.

2.2 Il ruolo del contesto sociale: Il supporto all'autonomia

Come detto, la SDT attribuisce grande rilevanza al contesto interpersonale degli studenti, che a seconda dei comportamenti adottati dai diversi agenti sociali, può soddisfare, o ostacolare, i loro bisogni psicologici. In particolare, l'elemento contestuale più rilevante è il supporto all'autonomia che insegnanti, genitori e pari offrono agli studenti.

Il concetto di supporto all'autonomia è definito come l'insieme dei comportamenti che può mettere in atto una persona che gode di maggiore autorità (ad esempio, un insegnante) e che esercita nei confronti di un'altra persona (ad esempio, uno studente) prendendo il suo punto di vista, riconoscendo i suoi sentimenti e offrendo libertà di scelta, con l'obiettivo di ridurre al minimo l'adozione di pressioni e richieste, favorendo il processo di internalizzazione (Black & Deci, 2000). In altre parole, il concetto di supporto all'autonomia può essere inteso come "supporto all'autodeterminazione" (Germani, 2025; Ryan & Deci, 2017).

Sebbene, quando si parla di motivazione degli studenti, la SDT abbia dato grande rilevanza al supporto all'autonomia da parte degli insegnanti (Reeve & Cheon, 2021; Su & Reeve, 2011), evidenzia la necessità di un supporto combinato con quello fornito dai genitori (Guay, 2022; Vasquez et al., 2016) e dai pari (Alivernini et al., 2023; Guay et al., 2021).

2.2.1 Supportare l'autonomia: Il ruolo degli insegnanti

Il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti si riferisce a tutto ciò che "fanno" e "dicono" nel corso delle attività didattiche per promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti (Reeve & Jang, 2006; Reeve et al., 2022). Gli insegnanti possono supportare l'autonomia degli studenti attraverso comportamenti interpersonali finalizzati a identificare, nutrire e sviluppare i loro interessi personali, facendo leva sui loro processi e risorse motivazionali; in tal senso, il docente, focalizzando i propri comportamenti sugli studenti, può raggiungere un duplice obiettivo: sostenere la motivazione intrinseca e promuovere l'internalizzazione (Reeve & Cheon, 2021). Assumere il punto di vista dello studente è considerato il primo passo per poter adottare comportamenti di supporto all'autonomia, in quanto permette agli insegnanti di strutturare un contesto che abbia il potenziale per soddisfare prima di tutto il bisogno di autonomia degli studenti. Da questa prospettiva, l'insegnante è empaticamente in grado di comprendere ciò che gli studenti percepiscono e pensano e, questo, consente loro di riflettere e intervenire sulle eventuali difficoltà che possono essere causa di ansia, confusione e resistenza negli studenti (Reeve, 2016; Reeve et al., 2022). In tal modo, i docenti possono soddisfare anche i bisogni di competenza e di relazione degli studenti, favorendo il loro processo di autoregolazione e promuovendo un maggiore interesse nell'affrontare le attività scolastiche. Nel concreto, gli insegnanti possono assumere il punto di vista degli studenti attraverso molteplici strategie come, ad esempio, fornire valutazioni formative, prevedere attività didattiche che si basino sui loro interessi, costruire un dialogo continuo per ottenere una comprensione più completa di quali siano le loro preoccupazioni. Al contrario, quando gli insegnanti non identificano il punto di vista dei loro studenti, c'è una maggiore probabilità che questi sperimentino una percezione di frustrazione rispetto al loro bisogno di autonomia, provocando un senso di insoddisfazione legato anche ai bisogni di competenza e relazione. Tale frustrazione dei bisogni psicologici può ostacolare il raggiungimento di esiti scolastici positivi e, al contrario, può generare negli studenti l'adozione di comportamenti antisociali, l'assunzione di comportamenti demotivati verso le attività di apprendimento e una maggiore intenzione di abbandonare la scuola, incidendo negativamente sulla loro esperienza scolastica. Secondo Reeve e Cheon (2021), gli insegnanti possono sostenere l'internalizzazione e il mantenimento della motivazione autodeterminata attraverso l'adozione di sette

comportamenti specifici, denominati *instructional behaviors*, che insieme compongono uno stile di insegnamento supportivo. In questa categoria di comportamenti, *assumere il punto di vista degli studenti* risulta essere il comportamento più determinante nel favorire l'implementazione di pratiche educative di qualità (Reeve et al., 2022). Tale comportamento favorisce l'adozione, da parte del docente, anche degli altri comportamenti, ossia: *invitare gli studenti a perseguire i propri interessi*, favorendo un maggiore coinvolgimento durante la didattica; *presentare le attività di apprendimento in modo che soddisfino i bisogni psicologici degli studenti*, rendendoli più motivati verso le attività di apprendimento; *fornire delle spiegazioni chiare e dettagliate* durante le pratiche didattiche implementate; *rispondere funzionalmente alle emozioni e agli atteggiamenti negativi* degli studenti; *adottare un tono di voce amichevole* in maniera tale da non risultare un insegnante autoritario, bensì comprensivo; *mostrare pazienza* nei momenti di difficoltà e tensione che possono caratterizzare le pratiche educative. L'integrazione di questi comportamenti ha l'obiettivo di rendere lo studente il centro dell'azione educativa, fornendogli gli strumenti necessari per massimizzare i benefici derivanti dalle attività di studio (Reeve & Cheon, 2021).

2.2.2 Supportare l'autonomia: Il ruolo dei genitori

La concettualizzazione del supporto all'autonomia fornito dai genitori comprende un insieme di pratiche educative volte a sviluppare abilità decisionali degli studenti. Tali pratiche mirano a creare ambienti in cui gli studenti possano percepire una maggiore soddisfazione dei bisogni psicologici di base, promuovendo al contempo la loro capacità di organizzare e gestire la propria vita. Il supporto all'autonomia può quindi essere letto all'interno del più ampio e complesso tema del *parental involvement* (Addi-Racah et al., 2021), secondo cui l'impegno e la partecipazione dei genitori alla vita educativa dei figli contribuiscono a raggiungere livelli più elevati di impegno e successo nelle attività scolastiche (Hill & Tyson, 2009). Quando i genitori sono in grado di supportare l'autonomia forniscono opportunità di scelta, consentendo ai loro figli di esplorare le proprie preferenze e i propri valori (Grolnick, 2016; Guay, 2022). Tali comportamenti favoriscono lo sviluppo di una maggiore consapevolezza di sé, dei propri interessi e inclinazioni, aiutando i figli a risolvere i problemi anziché imporre soluzioni stabilite a priori. Inoltre, l'adozione di questi comportamenti facilita l'acquisizione di abilità decisionali e risolutive negli studenti, promuovendo la consapevolezza delle loro capacità. I genitori che ascoltano, rispettano e si sforzano di comprendere le prospettive dei propri figli, anche in caso di disaccordi, promuovono una relazione genitore-figlio fondata su una comunicazione aperta, rafforzando la fiducia reciproca. In termini di ricadute educative, il supporto all'autonomia fornito dai genitori, essendo correlato in maniera positiva alla motivazione scolastica, rappresenta una componente protettiva, oltre che per l'apprendimento, anche per problematiche comportamentali e di perseveranza nello studio, prevenendo la dispersione scolastica (Duineveld et al., 2017). Tuttavia, la relazione positiva tra supporto all'autonomia da parte dei genitori e motivazione scolastica potrebbe moderarsi in relazione ad alcuni fattori. Ad esempio, l'influenza del supporto all'autonomia diminuisce nel tempo, col crescere degli studenti. Questi ultimi diventano man mano più indipendenti dai loro genitori, soprattutto per quel che riguarda le attività scolastiche. Nonostante ciò, il supporto all'autonomia fornito dai genitori rimane un fattore da non sottovalutare, soprattutto in periodi di vita caratterizzati da momenti particolarmente stressanti per gli studenti, come ad esempio il passaggio da un grado dell'istruzione all'altro (Ratelle et al., 2004; Guay et al., 2016; Guay, 2022).

2.2.3 Supportare l'autonomia: Il ruolo dei compagni di classe

Durante l'adolescenza, la qualità della relazione con i compagni di classe assume un ruolo fondamentale per lo sviluppo della personalità degli studenti e per la definizione del loro ruolo all'interno della rete sociale della classe

(Cavicchiolo et al., 2022). Secondo la SDT, ricevere supporto all'autonomia da parte dei pari non migliora solo la qualità della relazione e il benessere personale, ma contribuisce anche a soddisfare i bisogni psicologici (Deci et al., 2006). In quest'ottica, il supporto da parte dei compagni di classe diventa un aspetto centrale all'interno dell'ambiente di apprendimento, sia sul piano pratico che emotivo. Quando c'è supporto all'autonomia in classe, si sviluppa un clima di partecipazione e disponibilità reciproca, in cui ciascuno si sente valorizzato e accompagnato nella propria esperienza di apprendimento. Nonostante la SDT abbia riconosciuto l'importanza del supporto all'autonomia tra pari, solo negli ultimi anni si sta dando rilevanza al supporto all'autonomia ricevuto da parte dei compagni di classe (Alivernini et al., 2023; Buzzai et al., 2022; Guay et al., 2021; Zhou et al., 2019). Per questi motivi, malgrado i compagni di classe non rivestano un ruolo formale all'interno del percorso di istruzione dei loro coetanei, è necessario tenere in considerazione come i rapporti tra pari possano influenzare la motivazione scolastica degli studenti e la costruzione di ambienti di apprendimento funzionali.

2.3 Il benessere a scuola

Quando si parla di benessere si fa riferimento a un costrutto multidimensionale, che può assumere significati diversi a seconda del contesto. Come detto, è necessario ripensare il successo scolastico a partire dal benessere degli studenti (Consiglio dell'Unione Europea, 2022; Stanzione, 2021) e quando ci si riferisce al benessere scolastico è necessario considerare due elementi: quello oggettivo e quello soggettivo (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2016). In particolare, il benessere soggettivo è caratterizzato dalla valutazione cognitiva e affettiva che le persone fanno sulla propria vita (Diener, 2012). Nel contesto scolastico, la valutazione cognitiva è legata alla soddisfazione degli studenti rispetto alla loro esperienza scolastica, mentre l'elemento affettivo riguarda le emozioni vissute a scuola, che possono essere positive e/o negative (Tian, 2008). Diversi studi hanno evidenziato una correlazione positiva tra il supporto all'autonomia, specialmente quello da parte degli insegnanti, la soddisfazione dei bisogni e il benessere degli studenti, con particolare riferimento alla componente affettiva del benessere soggettivo (Alivernini et al., 2020; Howard et al., 2021; Tian et al., 2014a, 2014b). Tuttavia, pochi studi hanno indagato la relazione tra dimensione cognitiva (la soddisfazione scolastica) e motivazione autodeterminata, che invece sembra mostrare una forte correlazione (Germani, 2023).

3. Il presente studio

Lo studio qui presentato ha l'obiettivo generale di valutare il ruolo del contesto sociale nella promozione dell'autodeterminazione degli studenti nella scuola secondaria di primo e secondo grado, al fine di comprendere come questi fattori possano incidere sul benessere scolastico e sul contrasto alla dispersione. Nello specifico sarà valutato il diverso ruolo che ha il supporto all'autonomia fornito da insegnanti, genitori e compagni di classe sulla motivazione autodeterminata degli studenti, analizzando anche le diverse relazioni che questi fattori hanno con la soddisfazione scolastica e con le intenzioni di abbandono. La necessità di valutare queste variabili nasce da due principali motivi: il primo è legato al fatto che in letteratura ci sono ancora poche evidenze del ruolo combinato del supporto all'autonomia degli studenti da parte dei tre agenti sociali considerati; il secondo si riferisce al contesto italiano, dove la ricerca in questo ambito è ancora limitata e raramente considera congiuntamente tutte e tre le fonti di supporto, applicando i costrutti della SDT per comprendere la soddisfazione scolastica e le intenzioni di abbandono. Vista l'importanza che ha l'autodeterminazione su questi indicatori di successo scolastico, soprattutto durante l'adolescenza (fase in cui si trovano gli studenti della scuola secondaria), si è ritenuto necessario approfondire la relazione tra queste variabili anche nel contesto scolastico italiano.

Lo studio ha adottato una metodologia quantitativa cross-sezionale, basata sulla somministrazione di un questionario strutturato a un campione di convenienza di studenti e studentesse appartenenti a quattro istituti scolastici di Roma: tre scuole secondarie di primo grado e una scuola secondaria di secondo grado. In particolare, le scuole secondarie di primo grado coinvolte sono tre Istituti Comprensivi, due situati in aree periferiche della città e uno localizzato in una zona centrale. La scuola secondaria di secondo grado è invece un liceo scientifico collocato in un quartiere semi-centrale. Il contesto socioeconomico delle quattro scuole risulta eterogeneo, variando da un livello medio-basso (in uno degli Istituti Comprensivi periferici) a un livello medio-alto (nelle altre scuole)¹. Il questionario, in formato cartaceo nelle secondarie di primo grado e in formato digitale in quella di secondo grado, è stato somministrato al termine dell'anno scolastico, previa approvazione della scuola e ottenimento del consenso informato da parte dei genitori degli studenti minorenni. La somministrazione è durata circa 50 minuti ed è avvenuta durante il regolare orario scolastico, sotto la supervisione di somministratori appositamente formati. Gli studenti che hanno partecipato sono in totale 1986, di cui il 55,4% di scuola secondaria di secondo grado e il restante 44,6% di primo grado. I maschi rappresentano il 55,5% del campione, mentre le femmine il 44,5%. L'età media generale è di circa 14 anni (con deviazione standard di 1,2 anni).

3.1 Gli strumenti

La prima parte del questionario comprendeva le domande relative alle variabili di sfondo (sesso biologico, età, scuola). I costrutti indagati nel presente studio sono stati valutati con i seguenti strumenti:

- *Supporto all'autonomia da parte degli insegnanti*: è stato misurato con il *Learning Climate Questionnaire* (LCQ; Black & Deci, 2000). Nello specifico, è stata usata la versione italiana breve validata sia nella scuola secondaria di primo grado (Germani, 2023), che di secondo grado (Alivernini & Lucidi, 2011). Il LCQ è composto da sei item (esempio di item: “i miei insegnanti mi trasmettono la loro fiducia nelle mie capacità di diventare ciò che voglio nella vita”) che misurano quanto gli studenti si sentono liberi nelle proprie scelte, incoraggiati nelle loro competenze e accettati e compresi dagli insegnanti. Le risposte vengono fornite utilizzando una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).

- *Supporto all'autonomia da parte dei genitori*: per lo studio è stata adattata una versione breve della scala *Perception of Parents Scale* (POPS) validata in italiano da Alivernini e Lucidi (2011). La versione breve della POPS consiste in quattro item che valutano le percezioni degli studenti sul grado in cui i loro genitori li lasciano liberi di scegliere e partecipano alla loro vita educativa (esempio di item: “ogni volta che è possibile, mi permettono di scegliere che cosa fare”). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).

- *Supporto all'autonomia da parte dei compagni di classe*: è stato misurato adattando il LCQ ai comportamenti di supporto all'autonomia dei compagni di classe. Il *Learning Climate Questionnaire – Classmates* (LCQ – C) consiste quindi in sei item che valutano il supporto ricevuto dai compagni di classe in termini di percezione di sentirsi compresi, incoraggiati nelle proprie decisioni e ascoltati (esempio di item: “quando propongo qualcosa ai miei compagni/e di classe, mi ascoltano”). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).

- *Motivazione ad apprendere*: è stata valutata con l'*Academic Motivation Scale* (AMS; Alivernini & Lucidi, 2008), che considera i differenti tipi di motivazione del continuum dell'autodeterminazione: regolazione intrinseca, regolazione identificata, regolazione introiettata, regolazione esterna, amotivazione. La AMS comprende 20 item (quattro per ogni dimensione) e invita gli studenti a considerare quanto ritengono importanti le ragioni elencate per andare a scuola. La AMS utilizza una scala di risposta Likert a quattro passi (1=Per niente; 4=Molto).

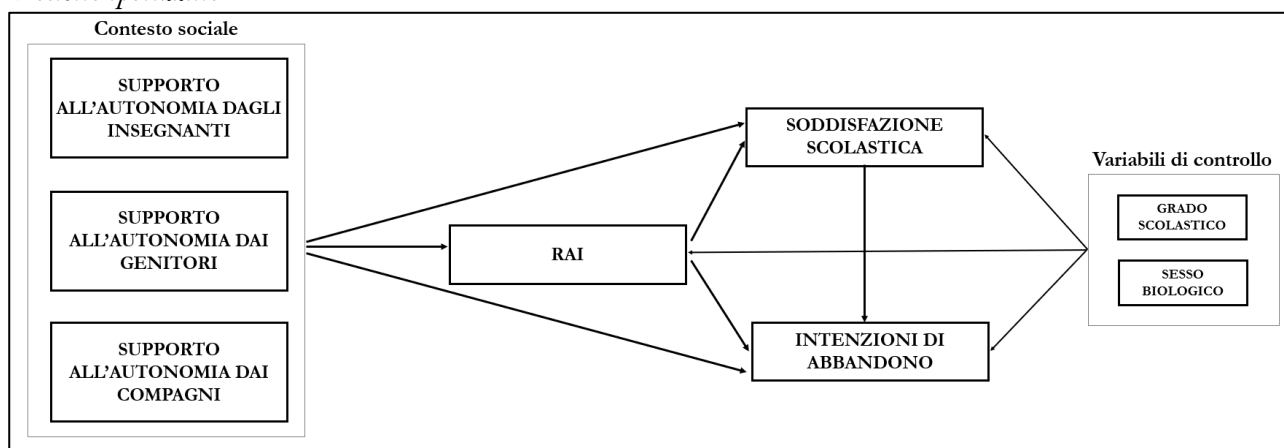
- *Soddisfazione scolastica*: è stata misurata utilizzando tre item (esempio di item: “non vedo l’ora di andare a scuola”) che valutano il grado di piacere e coinvolgimento degli studenti rispetto alla scuola (Germani, 2023). Per le risposte è stata utilizzata una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).
- *Intenzioni di abbandono*: sono state valutate con tre item (esempio di item: “Penso spesso all’idea di abbandonare la scuola”; Alivernini & Lucidi, 2011), valutati su scala Likert a cinque passi (1=Completamente in disaccordo; 5=Completamente d’accordo).

3.2 Analisi dei dati

Prima di tutto sono state condotte analisi preliminari, come descrittive e analisi di validità e affidabilità sulle scale utilizzate (CFA; alpha di Cronbach). Per rispondere agli obiettivi dello studio, è stato testato un modello di Path Analysis, stimato utilizzando il metodo *Full Information Maximum Likelihood* e valutato attraverso diversi indici di adattamento (Hu & Bentler, 1999). Nel modello ipotizzato (Fig. 1), i diversi supporti all’autonomia sono stati inseriti come variabili indipendenti, mentre autodeterminazione, soddisfazione scolastica e intenzioni di abbandono sono state inserite come variabili dipendenti. Nello specifico, l’autodeterminazione è stata calcolata utilizzando il *Relative Autonomy Index* (RAI) (Howard et al., 2020), che valuta il livello di motivazione autonoma e controllata. L’indice si calcola combinando i punteggi delle diverse regolazioni. Il risultato è quindi un unico punteggio che restituisce il grado di autodeterminazione. Come mostrato nel modello ipotizzato (Fig. 1) sono stati specificati sia i Path diretti che indiretti tra le diverse variabili, considerando le intenzioni di abbandono come *outcome* finale. Si hanno quindi gli effetti diretti e indiretti dei diversi supporti sul RAI, sulla soddisfazione scolastica e sulle intenzioni di abbandono; effetti diretti e indiretti del RAI sulla soddisfazione scolastica e sulle intenzioni di abbandono; l’effetto diretto della soddisfazione scolastica sulle intenzioni di abbandono. Inoltre, considerando che l’autodeterminazione e la soddisfazione scolastica tendono a diminuire e le intenzioni di abbandono tendono ad aumentare durante la scuola secondaria di secondo grado, il grado scolastico è stato inserito come variabile di controllo (0 = secondaria di secondo grado; 1 = secondaria di primo grado). Anche il sesso biologico (codificato con: 0 = maschio; 1 = femmina) è stato inserito come variabile di controllo. Infine, poiché la letteratura sulla SDT (Ryan & Deci, 2017) indica che il supporto percepito da insegnanti e genitori può variare in base a diversi fattori, e considerando che il supporto dei compagni è ancora poco esplorato, sono state condotte delle analisi della varianza (ANOVA) in relazione a sesso biologico e grado scolastico. Nello specifico, le ANOVA hanno permesso di caratterizzare eventuali differenze nella percezione del supporto all’autonomia da parte di insegnanti, compagni e genitori in funzione dei due fattori e alla loro interazione. Le analisi sono state condotte con il software statistico Jamovi 2.4.8.

Figura 1

Modello ipotizzato



3.3 Risultati

Nella Tabella 1 sono mostrati i risultati relativi alle analisi descrittive e alle analisi di validità e affidabilità delle scale. I punteggi medi generali indicano che gli studenti percepiscono un livello medio di supporto all'autonomia da parte degli insegnanti e dei compagni, mentre il supporto percepito da parte dei genitori risulta più elevato. Per quanto riguarda la motivazione, i punteggi più alti si osservano per la motivazione identificata e per la motivazione esterna, seguite dalla motivazione intrinseca, mentre la amotivazione presenta i valori più bassi. La soddisfazione scolastica si colloca su livelli medi, mentre le intenzioni di abbandono risultano relativamente basse, un dato coerente con una tendenza generale positiva nel rapporto degli studenti con la scuola.

Tabella 1

Analisi descrittive, validità e affidabilità degli strumenti

		χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
LCQ Supporto all'autonomia dagli insegnanti	CFA	53,6	9	<0,001	0,986	0,977	0,019	0,050
		Media		DS	α Cronbach			
		2,57		0,78	0,79			
POPS Supporto all'autonomia dai genitori	CFA	12,1	2	=0,002	0,994	0,983	0,012	0,051
		Media		DS	α Cronbach			
		3,93		0,85	0,77			
LCQ - C Supporto all'autonomia dai compagni di classe	CFA	154	9	<0,001	0,969	0,948	0,029	0,090
		Media		DS	α Cronbach			
		3,15		0,88	0,85			
AMS	CFA	996	160	<0,001	0,962	0,955	0,039	0,050
		Media		DS	α Cronbach			
		2,69		0,70	0,84			
		3,12		0,71	0,85			
		2,57		0,82	0,85			

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

Motivazione esterna	3,14	0,76	0,87
Amotivazione	1,67	0,77	0,87
Soddisfazione scolastica	Media	DS	α Cronbach
	2,93	0,921	0,76
Intenzioni di abbandono	Media	DS	α Cronbach
	1,73	0,92	0,88

La Tabella 2 mostra invece i punteggi medi delle diverse variabili per grado scolastico e sesso biologico. Per quanto riguarda i risultati delle ANOVA, per il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti il modello globale è risultato significativo ($F = 26,799, p < .001$). Sono emersi effetti principali significativi del grado scolastico ($F = 75,587, p < .001$) e del sesso biologico ($F = 6,297, p = .012$): gli studenti della secondaria di primo grado percepiscono livelli più elevati di supporto e, in misura minore, i maschi riportano un sostegno leggermente superiore. Gli effetti sono tuttavia di piccola entità ($\eta^2 = .037$ per il grado; $\eta^2 = .003$ per il sesso). L'interazione non è risultata significativa, indicando che il divario tra i due gradi scolastici è simile per maschi e femmine e che anche la differenza tra i due sessi è simile nei due gradi scolastici. Anche per il supporto all'autonomia da parte dei genitori il modello globale è risultato significativo ($F = 8,743, p < .001$). È emerso un solo effetto principale significativo, quello del grado scolastico ($F = 20.399, p < .001$), con livelli più elevati nella secondaria di secondo grado; anche in questo caso la dimensione dell'effetto è ridotta ($\eta^2 = .014$). Sebbene il *parental involvement* tenda solitamente a diminuire con l'età (Wei et al., 2019), un maggiore supporto all'autonomia in adolescenza riflette meno controllo e più libertà decisionale, che i genitori tendono a concedere più facilmente ai figli più grandi, soprattutto per quello che riguarda la scuola. Nessun effetto del sesso biologico né interazione è risultato significativo. Infine, per il supporto all'autonomia percepito da parte dei compagni il modello globale non è risultato significativo ($F = 0,671, p = .570$), suggerendo che la percezione del supporto rimane sugli stessi livelli medi indipendentemente dal genere e dal grado scolastico.

Tabella 2

Medie e deviazioni standard

Variabile	Secondaria di primo grado		Secondaria di secondo grado	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Supporto all'autonomia dagli insegnanti	M=2,79 (0,88)	M=2,68 (0,82)	M=2,46 (0,72)	M=2,39 (0,66)
Supporto all'autonomia dai genitori	M=3,87 (0,83)	M=3,81 (0,85)	M=4,09 (0,77)	M=3,99 (0,93)
Supporto all'autonomia dai compagni	M=3,18 (0,91)	M=3,10 (0,92)	M=3,17 (0,82)	M=3,16 (0,89)
RAI*	M=-9,03 (16,1)	M=-8,69 (15,6)	M=-11,89 (14,6)	M=-12,46 (14,1)
Soddisfazione scolastica	M=3,18 (0,99)	M=3,17 (0,93)	M=2,71 (0,83)	M=2,77 (0,77)
Intenzioni di abbandono	M=1,74 (1,00)	M=1,65 (0,84)	M=1,78 (0,91)	M=1,72 (0,90)

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

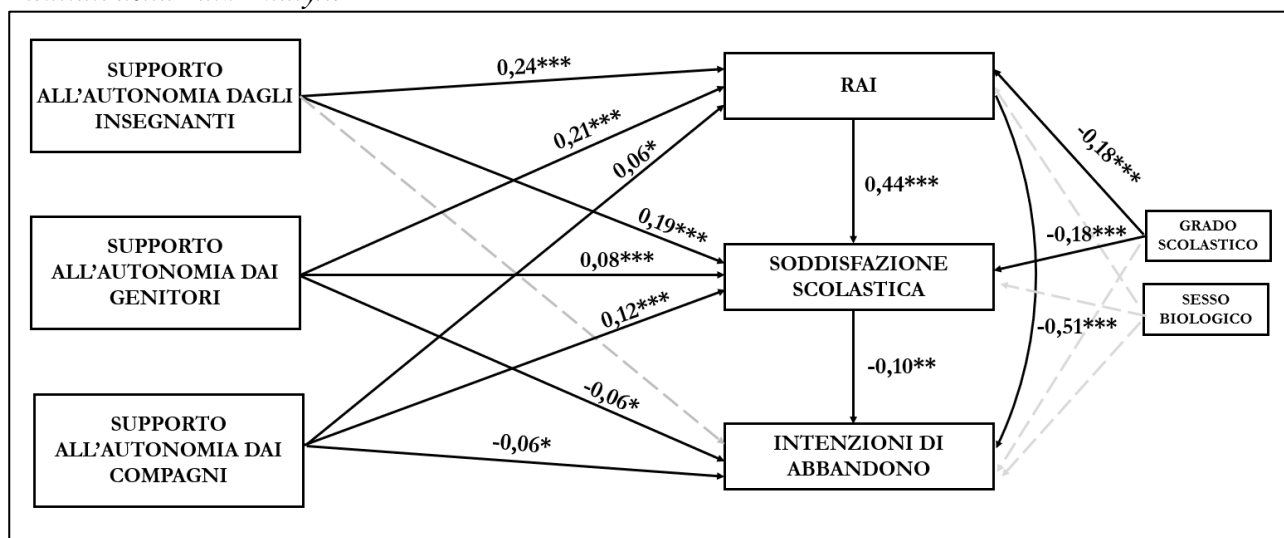
**Il RAI, essendo ottenuto tramite una combinazione ponderata delle diverse regolazioni, non possiede, a differenza delle altre variabili, un range di punteggi predefinito dalle scale di risposta. Valori negativi indicano una prevalenza di forme di motivazione controllata, mentre valori positivi indicano una prevalenza di motivazione autonoma.*

Nella Figura 2 viene riportato il modello di *Path Analysis* con i coefficienti standardizzati risultati statisticamente significativi. Essendo un modello completamente specificato, ovvero in cui ogni *Path* tra le variabili è stato esplicitamente indicato, gli indici di adattamento SRMR e RMSEA sono pari a zero e gli indici TLI e CFI sono pari a uno. Come si può vedere (Fig. 2), l'effetto maggiore sul RAI è quello del supporto all'autonomia da parte degli insegnanti, che però è l'unico supporto a non avere una relazione diretta con le intenzioni di abbandono. Tuttavia, gli effetti indiretti (Tab. 3) mostrano che il supporto degli insegnanti riduce significativamente le intenzioni di abbandono ($\beta=-0,12$) quando è mediato da una maggiore autodeterminazione. Il supporto degli insegnanti ha anche un effetto maggiore, rispetto al supporto di genitori e compagni di classe, sulla soddisfazione scolastica, anche se è il RAI ad avere l'associazione più importante con la soddisfazione ($\beta=0,44$). Quest'ultima mostra un effetto significativo nella diminuzione delle intenzioni di abbandono, ma è l'effetto diretto del RAI a diminuire in misura maggiore le intenzioni di abbandono ($\beta=-0,51$). Il grado scolastico ha relazioni significative solo con il RAI e con la soddisfazione scolastica, mostrando che entrambi diminuiscono tra gli studenti della secondaria di secondo grado, coerentemente con quanto riscontrato in letteratura (Gnamb & Hanfstingl, 2016; Guay et al., 2021). Gli effetti indiretti mostrano anche che il grado scolastico agisce negativamente sulle intenzioni di abbandono, poiché nella scuola secondaria aumentano con la diminuzione dell'autodeterminazione. Il sesso biologico, invece, non mostra alcuna associazione statisticamente significativa, né per le associazioni dirette né per quelle indirette.

Infine, il modello spiega circa il 20% della varianza nell'autodeterminazione, il 45% nella soddisfazione scolastica e il 35% nelle intenzioni di abbandono.

Figura 2

Risultati della Path Analysis



*Sono mostrati i coefficienti standardizzati (β); la freccia tratteggiata indica un risultato non statisticamente significativo; *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$*

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

Tabella 3

Effetti indiretti

	β
Supporto all'autonomia dagli insegnanti \Rightarrow RAI \Rightarrow Intenzioni di abbandono	-0,124***
Supporto all'autonomia dai genitori \Rightarrow RAI \Rightarrow Intenzioni di abbandono	-0,108***
Grado scolastico \Rightarrow RAI \Rightarrow Intenzioni di abbandono	0,100***

*Sono riportati solo gli effetti statisticamente significativi; *** $p < 0,001$*

4. Discussioni

Essere studenti autodeterminati significa essere in grado di gestire in modo consapevole il proprio apprendimento, ovvero essere attivamente coinvolti nel proprio processo formativo ed avere la capacità di progettare le azioni e le strategie personali legate alle attività di studio, che consente loro di imparare in modo significativo. Tutte queste capacità rientrano nella sfera dell'*imparare ad imparare*, che è riconosciuta come una delle competenze chiave per affrontare con successo le sfide della vita nel ventunesimo secolo (Sala et al., 2020). Lo studio ha affrontato il complesso tema dell'autodeterminazione degli studenti attraverso la comprensione dei fattori contestuali che possono favorire lo sviluppo di una maggiore motivazione di qualità, che a sua volta può agire come un importante fattore di promozione del benessere e di prevenzione della dispersione scolastica, che sono due degli indicatori più rilevanti del successo scolastico.

Attraverso l'adozione dei principi e dei costrutti della SDT, lo studio aveva l'obiettivo specifico di comprendere il diverso ruolo che ha il supporto all'autonomia da parte di insegnanti, genitori e compagni di classe sulla promozione dell'autodeterminazione nello studio e come questa possa a sua volta favorire una maggiore soddisfazione scolastica e minori intenzioni di abbandonare la scuola.

I risultati emersi hanno, innanzitutto, confermato la centralità del supporto all'autonomia che gli studenti ricevono da parte dei loro insegnanti, quale fattore principale per una maggiore autodeterminazione (Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2020). Tuttavia, il supporto dagli insegnanti non si configura come un fattore diretto nella prevenzione della dispersione scolastica, ma agisce invece indirettamente attraverso il suo impatto sulla motivazione degli studenti (si veda la Tabella 3 sugli effetti indiretti). Inoltre, il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti mostra la relazione più forte anche con la soddisfazione scolastica, intesa come il piacere e il coinvolgimento che gli studenti sperimentano quando si trovano a scuola. Tali risultati si collocano in un quadro più ampio di ricerche che sottolineano l'importanza della relazione insegnante-studente come fattore determinante per il benessere e il successo scolastico. Diversi studi hanno evidenziato che un clima relazionale positivo, fondato su fiducia, rispetto reciproco e sostegno emotivo, contribuisce a rafforzare la motivazione e l'impegno degli studenti, oltre a promuovere il senso di appartenenza alla scuola (Hattie, 2008, 2023; Allen et al., 2021). In tale prospettiva, la qualità della relazione educativa rappresenta quindi una risorsa fondamentale per sostenere percorsi di apprendimento efficaci e per contrastare fenomeni di disaffezione e rischio di abbandono. Ciò implica che, quando gli insegnanti adottano comportamenti centrati sul punto di vista degli studenti, offrendo loro possibilità di scelta nei modi di svolgere i compiti, preparando lezioni incentrate sui loro interessi e mostrandosi pazienti e chiari nelle spiegazioni e nelle aspettative, riescono a creare un clima positivo e accogliente. Questo consente agli studenti di sperimentare appieno la propria autonomia, sentendosi allo stesso tempo protetti e ascoltati. Come emerso da precedenti analisi sul ruolo dei singoli comportamenti motivazionali degli insegnanti sulle diverse regolazioni della motivazione (Germani, 2024b), i comportamenti di supporto sono quelli maggiormente associati a una minore amotivazione e a una maggiore regolazione identificata. Queste

due dimensioni della motivazione rappresentano, durante la scuola secondaria, i principali fattori legati sia al benessere scolastico sia alle intenzioni di abbandono, in modo particolare la regolazione identificata (Bureau et al., 2022; Howard et al., 2021), poiché connessa allo sviluppo dell'identità degli studenti, che durante l'adolescenza è in piena evoluzione. I risultati del presente studio sono quindi in linea con l'ipotesi generale della SDT (Ryan & Deci, 2017, 2020), secondo la quale gli insegnanti che supportano l'autonomia agiscono sul processo di autodeterminazione, riducendo la motivazione controllata (come l'amotivazione) e aumentando la motivazione autonoma (la regolazione identificata rappresenta infatti la forma più autonoma della motivazione estrinseca), che sono così considerati, a loro volta, fattori fondamentali per il successo scolastico.

Rispetto alle altre due fonti di supporto all'autonomia prese in considerazione (genitori e compagni di classe), sebbene il loro ruolo diretto sull'autodeterminazione abbia una rilevanza minore rispetto a quello offerto dagli insegnanti, ha comunque mostrato relazioni statisticamente significative e in linea con quanto emerge dalla letteratura in merito (ad esempio, Germani, 2024a; Vasquez et al., 2016 per il supporto all'autonomia da parte dei genitori; Alivernini et al., 2023; Guay et al., 2021 per il supporto tra pari). Infatti, quando i genitori sono percepiti come figure che supportano l'autonomia, non solo aiutano gli studenti in modo sostanziale nel loro processo di autodeterminazione, ma svolgono anche un ruolo diretto, seppur minore, nella prevenzione della dispersione e nel benessere scolastico. Le evidenze emerse potrebbero essere legate al fatto che il contesto familiare costituisce una base motivazionale di fondo che permane nel tempo e continua a influenzare le scelte e il benessere degli studenti anche quando altre fonti di supporto diventano più centrali nella quotidianità scolastica. Va tuttavia considerato che il background socio-economico non è stato rilevato e, alla luce delle evidenze che mostrano come le condizioni familiari influenzino la motivazione e il sostegno percepito (ad esempio, Alivernini et al., 2023), è possibile che tali risultati riflettano in parte un *bias* legato alla composizione del campione, proveniente in larga misura da contesti socio-economici medio-alti. Inoltre, il fatto che gli studenti più grandi riportino livelli più elevati di supporto all'autonomia da parte dei genitori potrebbe riflettere una progressiva riduzione del controllo e una maggiore fiducia nelle loro capacità decisionali. I compagni di classe hanno invece un maggiore ruolo diretto nella soddisfazione scolastica: quando il clima di classe è caratterizzato dal supporto all'autonomia tra pari, che nella SDT è definito *mutuality of autonomy* (Deci et al., 2006), si promuove la valorizzazione dell'espressione individuale, che permette agli studenti di condividere liberamente pensieri ed emozioni, favorendo un clima di dialogo e di scambio reciproco di conoscenze, che a sua volta favorisce il piacere di stare a scuola. Le relazioni tra pari nel contesto scolastico, come detto, assumono un'importanza particolarmente rilevante durante l'adolescenza, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti legati al benessere. Il supporto reciproco rappresenta solo una delle molte dimensioni che caratterizzano tali relazioni; aspetti come l'accettazione da parte dei pari e l'amicizia sono altrettanto centrali (Cavicchiolo et al., 2022). Per questo motivo, sarebbe opportuno considerarli congiuntamente per comprendere in modo più completo il contributo delle relazioni tra pari sugli indicatori di successo presi in esame.

Il dato più rilevante che emerge dallo studio è sicuramente il ruolo diretto significativo che l'autodeterminazione esercita sia nella prevenzione dell'abbandono sia nella soddisfazione scolastica, confermando la necessità di creare ambienti capaci di supportare il processo di internalizzazione. Questo processo favorisce, da un lato, l'autoregolazione di comportamenti inizialmente non mossi da un *locus of causality* interno, ma da fattori esterni legati al funzionamento sociale; dall'altro, consente di sostenere e mantenere nel tempo la motivazione intrinseca, che secondo la SDT rappresenta una risorsa naturale degli studenti, ma che per emergere necessita di un adeguato supporto (Reeve et al., 2022). A questo proposito, è utile evidenziare un altro dato emerso dallo studio, ovvero che l'autodeterminazione risulta maggiore negli studenti della scuola secondaria di primo grado rispetto

a quelli della scuola secondaria di secondo grado e che il grado scolastico incide su un maggiore rischio di abbandono, poiché associato a una minore autodeterminazione. Alcuni studi longitudinali (Ratelle & Duchesne, 2014; Ratelle et al., 2023) hanno infatti mostrato che, con il progredire dell'età degli studenti e il passaggio a gradi scolastici superiori, gli studenti percepiscono una minore soddisfazione dei bisogni psicologici di base che, come spiegato, costituisce la base per l'attivazione del processo di autodeterminazione. Nonostante l'aspetto innovativo del presente contributo, che ha valutato in modo congiunto il ruolo diretto del supporto all'autonomia da insegnanti, genitori e pari sulla motivazione autonoma, questa evidenza porta alla luce uno dei limiti dello studio: non aver valutato la soddisfazione e la frustrazione dei bisogni psicologici degli studenti a scuola, né il ruolo che il contesto sociale riveste in questo processo, né come i bisogni possano mediare l'autodeterminazione. Infatti, il modello di analisi proposto spiega solo il 20% della varianza dell'autodeterminazione (si veda il paragrafo dei risultati), a sostegno del fatto che esistono altri fattori che possono incidere sul processo di autodeterminazione, tra cui la soddisfazione dei bisogni psicologici di base (Ryan & Deci, 2017).

Questi risultati, nel loro complesso, sottolineano la necessità di interpretare il successo scolastico come il risultato della combinazione di indicatori cognitivi, motivazionali ed emotivi. Per funzionare in sinergia, tali indicatori devono essere sviluppati all'interno di ambienti di apprendimento che rispettino, prima di tutto, il punto di vista degli studenti, i loro interessi e le loro tendenze naturali verso l'apprendimento. Come emerso, queste tendenze necessitano di essere sostenute in modo particolare dagli insegnanti.

5. Conclusioni

Alla luce delle più recenti raccomandazioni e politiche educative europee, che invitano i sistemi di istruzione a ridurre il fenomeno della dispersione scolastica superando la visione riduttiva della riuscita nel processo educativo legata solamente ai risultati di apprendimento, il presente contributo ha approfondito la dimensione più ampia e complessa del successo scolastico. In quest'ottica, la ricerca ha ripensato il successo degli studenti partendo dalla comprensione del ruolo che ha il contesto sociale nel promuovere la motivazione autonoma degli studenti, considerando anche la relazione che quest'ultima ha con due importanti indicatori di successo, ovvero il benessere a scuola e le intenzioni di abbandono.

I risultati hanno confermato che il supporto da parte degli insegnanti riveste maggiore importanza (Reeve & Cheon, 2021). Secondo la SDT, il supporto all'autonomia non riguarda solamente la personalità dell'insegnante; al contrario, gli insegnanti possono apprendere come adottare comportamenti di supporto (Reeve & Cheon, 2021). Nel farlo, dovrebbero essere guidati a riflettere costantemente sul proprio modo di interagire con gli studenti, valutando se i comportamenti adottati contribuiscono effettivamente alla creazione di un clima di supporto, che ponga gli studenti al centro dell'attività di apprendimento.

I risultati dello studio, seppur non generalizzabili poiché riferiti a un campione di convenienza, mettono in luce l'urgenza e la necessità di fornire agli insegnanti una formazione specifica su questi temi. Investire su tali aspetti della formazione consentirebbe agli insegnanti non solo di promuovere una maggiore autonomia negli studenti rispetto alle attività di studio, ma anche di creare ambienti di apprendimento in cui gli studenti possano interagire in modo solidale tra loro, favorendo un clima di benessere generale, fondato sul supporto e sul rispetto reciproco. Molti studiosi SDT hanno applicato i principi della teoria per realizzare interventi formativi con l'obiettivo di dotare gli insegnanti di strumenti utili per sviluppare comportamenti di supporto all'autonomia (Su & Reeve, 2011; Reeve & Cheon, 2021). La riuscita di questi interventi formativi, che hanno coinvolto insegnanti di ogni ordine e grado e di differenti discipline, è stata documentata in numerosi Paesi, confermando la valenza dei principi della SDT nei contesti scolastici (Ryan et al., 2022) e l'importanza di formare gli insegnanti

a offrire supporto all'autonomia ai propri studenti (Reeve & Cheon, 2021; Ryan et al., 2023). Inoltre, dai risultati ottenuti emerge anche l'importanza dei genitori nel migliorare la qualità della motivazione scolastica dei loro figli. Questi dati però andrebbero letti in stretta relazione con il contesto, poiché non aver considerato, ad esempio, il background socioeconomico della famiglia può limitarne l'interpretazione. Tuttavia, possono suggerire alle politiche educative la necessità di implementare nelle scuole strategie di coinvolgimento attivo dei genitori nella vita educativa dei loro figli, in quanto la letteratura su questo tema sottolinea che i genitori, quando sono in grado di creare un clima di supporto all'autonomia, possono contribuire significativamente alla riuscita scolastica degli studenti (Guay, 2022; Vasquez et al., 2016).

In conclusione, le analisi condotte evidenziano come la motivazione autonoma sia l'elemento con maggiore influenza sugli indicatori di successo scolastico presi in esame, confermando la necessità di ampliare la conoscenza sui fattori che possono aiutare gli studenti a diventare autodeterminati.

Note

1. Sebbene i risultati scolastici e il benessere degli studenti siano influenzati anche dalle condizioni economiche, culturali e sociali della famiglia, tali aspetti non sono stati considerati nel presente studio. La scelta è stata quella di focalizzarsi esclusivamente sui processi motivazionali, in quanto rappresentano una dimensione maggiormente modificabile e suscettibile di interventi educativi, indipendentemente dal livello socio-economico di partenza degli studenti.

Bibliografia

- Addi-Raccach, 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*, 58(10), 2276-2307. <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>
- 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. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642214>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Alivernini, F., & 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., & 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. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-aliv>
- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., & Cavicchiolo, E. (2023). Understanding and supporting the motivation of students from low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102177>

- Allen, K., Slaten, C., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M.L. Kern & M.L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 525-550). Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21
- Batini, F. (2023). Un panorama lunare: La dispersione scolastica. *RicercaAzione*, 15(1), 19-31. <https://doi.org/10.32076/RA15101>
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3)
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A Framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015. *OECD Education Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jlpzszwghvnb-en>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Buzzai, C., Filippello, P., Caparello, C., & Sorrenti, L. (2022). Need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviors by teachers and classmates in adolescence: The mediating role of basic psychological needs on school alienation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 25(4), 881-902. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09711-9>
- Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Diotaiuti, P., Chirico, A., Galli, F., Manganelli, S., D'Amico, M., Albarello, F., Girelli, L., Cozzolino, M., Sibilio, M., Zelli, A., Mallia, L., Germani, S., Palombi, T., Fegatelli, D., Liparoti, M., Mandolesi, L., & Alivernini, F. (2022). Adolescents' characteristics and peer relationships in class: A population study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 1-19.
- de Charms, R. (1968). *Personal causation; the internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Cignetti, M., & Piacentini, M. (2024). Beyond grades: Raising the visibility and impact of PISA data on students' well-being. *OECD Education Working Papers*, No. 313, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/806233fe-en>
- Commissione Europea (2013). *Reducing early school leaving. Key messages and policy support*. European Commission. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf
- Commissione europea, EACEA, Eurydice, & Cedefop (2014). *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa: strategie, politiche e misure*. Rapporto Eurydice e Cedefop. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C 469/01*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1209(01))
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., & Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 313–327. <https://doi.org/10.1177/0146167205282148>

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective wellbeing research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J., & Salmela-Aro, K. (2017). The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Developmental Psychology*, 53(10), 1978-1994. <https://doi.org/10.1037/dev0000364>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *The American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.90>.
- Germani, S. (2023). *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination*. [Tesi di dottorato]. Sapienza Università di Roma. <https://hdl.handle.net/11573/1693930>
- Germani, S. (2024a). Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: Il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori. *Ricerche Pedagogiche*, 231, 95-112.
- Germani, S. (2024b). Formare gli insegnanti per sostenere la motivazione degli studenti e contrastare la dispersione scolastica: Un'indagine sulle strategie didattiche motivazionali. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 316-325. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-40>
- Germani, S. (2025). *Come supportare la motivazione degli studenti. Strumenti per conoscere e valutare i comportamenti motivazionali degli insegnanti nel quadro della Self-Determination Theory*. Volta la Carta.
- Gnamb, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36, 1691-1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- 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). Springer Singapore.
- Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Guay, F., Lessard, V., & Dubois, P. (2016). How can we create better learning contexts for children? Promoting students' autonomous motivation as a way to foster enhanced educational outcomes. 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. 83-106). Springer Singapore.
- Guay, F., Morin, A. J. S., Litalien, D., Howard, J. L., & Gilbert, W. (2021). Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 390-410. <https://doi.org/10.1037/edu0000482>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chantal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 233-240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

- 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. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Gagné, M., Van den Broeck, A., Guay, F., Chatzisarantis, N., Ntoumanis, N. & Pelletier, L. G. (2020). A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 44, 534-548. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09831-9>
- 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- ISTAT (2025). *Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2025-la-situazione-del-paese-il-volume/>
- MIM (2022). Decreto del Ministro dell'istruzione 24 giugno 2022, n. 170, relativo al riparto delle risorse fra le istituzioni scolastiche per il contrasto alla dispersione nell'ambito dell'Investimento 1.4 del PNRR per la riduzione dei divari territoriali. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-170-del-24-giugno-2022>
- MIM (2023). Analisi longitudinale sulla dispersione scolastica aa. ss. 2012/2013 - 2021/2022. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing
- OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (pp. 103-122). John Wiley & Sons.
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 388-400. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.4.743>
- Ratelle, C. F., Lascano, D. I. V., Guay, F., & Duchesne, S. (2023). Need satisfaction profiles during the transition to secondary school and its implications in later education. *Learning and Individual Differences*, 107, 102357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102357>

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. 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. 129-152). Springer Singapore.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting students' motivation: Strategies for success*. Routledge.
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.12.003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Duineveld, J. J., Di Domenico, S. I., Ryan, W. S., Steward, B. A., & Bradshaw, E. L. (2022). We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 813. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000385>
- Ryan, R. M., Reeve, J., Kaplan, H., Matos, L., & Cheon, S. H. (2023). Education as flourishing: Self-determination theory in schools as they are and as they might be. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 591-618). Oxford University Press.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Stanzione, I. (2021). *Quando il benessere è educativo. Teorie e strumenti per la rilevazione di aspetti di benessere e disagio nella scuola*. Edizioni Nuova Cultura.
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychology Development and Education*, 3(24), 100-107.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014a). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353-372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014b). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005>

Sara Germani, Ludovico Vespasiani – *Contesto sociale, autodeterminazione e successo scolastico: Uno studio esplorativo nella scuola secondaria di primo e secondo grado*

DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21649>

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28, 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>

UNESCO/OECD/Commonwealth (2024). *The price of inaction: The global private, fiscal and social costs of children and youth not learning*. <https://doi.org/10.54675/CLQR7114>

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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>

Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge

Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323-330. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.05.001>

Sara Germani è Ricercatrice in Tenure Track in Pedagogia Sperimentale (PAED-02/B) presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi Link. Nel 2023 ha conseguito il Dottorato di Ricerca in *Psicologia Sociale, dello Sviluppo e della Ricerca Educativa*, presso Sapienza Università di Roma. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca nazionali e internazionali, tra cui il progetto PRIN 2022 "I PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione", per il quale ha svolto attività di ricerca come assegnista. I suoi principali interessi di ricerca riguardano motivazione e benessere di studenti e insegnanti, dispersione scolastica, strategie didattiche motivazionali e formazione insegnanti.

Contatto: s.germani@unilink.it

Ludovico Vespasiani è dottorando in *Educational and Social Research. Society and Teaching-Learning Studies*, presso il Dipartimento di Studi Politici e Sociali dell'Università degli Studi di Salerno. Le sue principali linee di ricerca riguardano la motivazione e il benessere degli insegnanti e degli studenti, la formazione degli insegnanti, l'implementazione di strategie didattiche innovative e la dispersione scolastica.

Contatto: lvespasiani@unisa.it