

Progetto Cofinanziato da

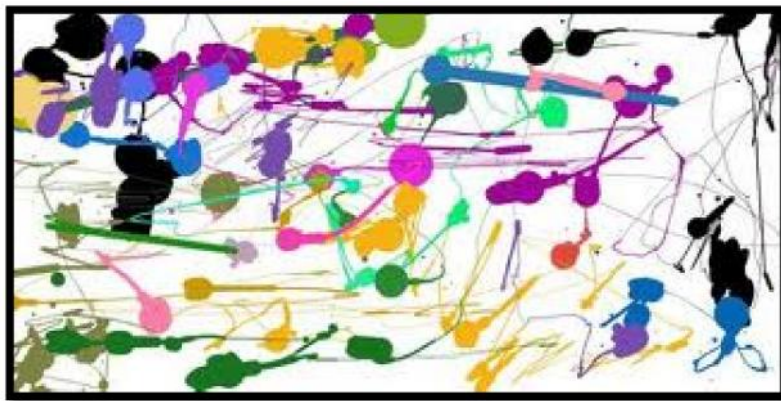


Fondo Europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi



Università degli studi di Genova
Dipartimento di Scienze della Formazione

MIGRAZIONI E ADOLESCENZE COMPLESSE: alla ricerca di percorsi di integrazione



a cura di

Paola Cardinali

Psicologa, Dottore di ricerca in Migrazioni e Processi Interculturali

Referente scientifico: Prof.ssa Laura Migliorini

Sommario

Introduzione.....	3
1 La metodologia dell'indagine	6
1.1 Strumenti	7
1.2 Partecipanti	9
2 Adolescenza e compiti di sviluppo	12
2.1 Premessa	12
2.2 Analisi dei risultati statistici	16
3 Atteggiamento verso la scuola e lo studio	18
3.1 Premessa	18
3.2 Analisi dei risultati statistici	22
4 Identità etnica e processi di acculturazione.....	27
4.1 Premessa	27
4.2 Analisi dei risultati statistici	32
5 Riflessioni conclusive.....	40
Bibliografia essenziale	42

Introduzione

Il presente studio si inserisce all'interno della più ampia proposta progettuale "Laboratori di orientamento/antidispersione per minori" (FEI - 2011 - Azione 3) che nasce dalla volontà di offrire alle scuole e in particolare alle secondarie di primo grado un supporto efficace alla gestione dell'orientamento e alle azioni antidispersione per i giovani adolescenti stranieri (e non) in difficoltà.

Tra gli obiettivi generali del progetto vi era quello di sviluppare forme di prevenzione e recupero del disagio giovanile, individuale e sociale, venendo incontro alle necessità dei giovani appartenenti a Paesi terzi (e non) in difficoltà di apprendimento, di vita personale e di inserimento sociale.

Il tema dell'integrazione sociale e culturale dei giovani di origine straniera rappresenta senz'altro una priorità per tutti quei paesi che in Europa sono diventati meta di flussi migratori. La rapida crescita della visibilità dei minori di origine straniera, presenti in Italia dalla nascita o giunti a seguito di ricongiungimenti familiari, solleva infatti alcune questioni importanti in merito alla loro integrazione all'interno del nuovo contesto. Diversi studi si sono rivolti all'analisi dei problemi relazionali ed emozionali che i minori di origine straniera si trovano ad affrontare in seguito alla migrazione. In questo senso l'ambito educativo rappresenta uno spazio di osservazione privilegiato poiché è proprio nel mondo della scuola che questa nuova generazione si è fatta più visibile ed è più facilmente osservabile. Il successo scolastico è uno degli elementi qualitativi su cui misurare l'integrazione dei minori che arrivano da un altro Paese. La presenza di sacche di emarginazione ed esclusione sociale relative a situazioni di abbandono scolastico è considerato uno dei primi indicatori di difficoltà di questi giovani all'interno del processo di inclusione sociale; l'accessibilità all'educazione e all'integrazione sociale è quindi giudicata come una priorità che dovrebbe essere garantita dalle istituzioni.

L'integrazione è infatti un percorso che coinvolge due aspetti diversi, da un lato la spinta dell'individuo a inserirsi e coesistere nel contesto di accoglienza, dall'altro la scelta della società ospitante di favorire o ostacolare tale processo. Il compito del sistema formativo e scolastico è fondamentale ed importante dal momento che da un lato è chiamato ad accompagnare questi giovani nel percorso di acquisizione di strumenti da utilizzare nel

nuovo paese, ma nello stesso tempo a renderli coscienti e riconosciuti nelle proprie radici culturali.

Schimmenti e D'Atena (2008) sottolineano come, parlando di integrazione, si aprano diversi possibili scenari:

- l'integrazione come *assimilazione/assorbimento* delle diversità in un'organizzazione pre-esistente;
- l'integrazione come *istituzionalizzazione e legittimazione* della diversità;
- l'integrazione come *fusione* delle differenze verso la formazione di un ethos comune;
- l'integrazione come *pluralismo*, inteso come convivenza delle differenze.

L'approccio interculturale (Mantovani, 1998) propone infine un'idea di integrazione che superi le concezioni reificate della cultura e che riconosca al centro della "cultura" la agency, la responsabilità delle persone come attori sociali. In questo senso il concetto di reciproco arricchimento rappresenta l'espressione più coerente e compiuta dell'interculturale. L'integrazione non è pertanto un punto di arrivo, ma un processo che si origina dalle molteplici occasioni di scambio, confronto, scontro tra i giovani migranti e la comunità locale. E' il risultato di un processo che deve essere progettato, sostenuto, voluto dai singoli, ma anche dalle istituzioni. E' quindi importante osservare come questa ricerca si inserisca in un lavoro di studio ormai consolidato sulla realtà dell'immigrazione e della formazione portato avanti dall'Amministrazione Provinciale di Genova.

Per svolgere un'efficace azione preventiva è importante non solo evitare o ridurre le manifestazioni di un disagio, ma migliorare le condizioni di vita della comunità e favorire l'integrazione positiva e dinamica tra individuo ed ambiente. In questo senso l'attività di ricerca può contribuire alla comprensione delle dinamiche relazionali e degli aspetti psicosociali che influenzano il benessere dei giovani.

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità infatti le competenze psicosociali dei minori giocano un ruolo importante nella promozione della salute, intesa nel senso più pieno di benessere biopsicosociale. Nell'interpretazione di Bertini, Braibanti e Gagliardi (2006) le life skills non costituiscono tanto delle competenze che debbano essere acquisite ex novo, ma piuttosto delle aree di esplorazione delle relazioni complesse tra una personalità in crescita e i compiti evolutivi che si trova ad affrontare nel ciclo di vita. La gestione delle emozioni, l'empatia, la consapevolezza di sé e la conoscenza degli altri, il senso critico, la gestione del conflitto, tra le altre, rappresentano abilità fondamentali,

ancor più per i minori di origine straniera, per affrontare le sfide proposte dalla società. In questo senso le esercitazioni proposte non si configurano come un “pronto soccorso” emotivo e relazionale, quanto piuttosto come occasioni per riconoscere e riflettere sulle condizioni che possono favorire la mobilitazione di risorse personali e collettive da impegnare nella quotidianità.

Per tale ragione il presente lavoro si propone di indagare il benessere e l’autostima di adolescenti a rischio drop out frequentanti le classi terze della scuola secondaria di primo grado nella Provincia di Genova, di esplorare il clima e la riuscita scolastica, prestando attenzione alle strategie di apprendimento e alla motivazione verso lo studio, e di osservare le relazioni intergruppo tra adolescenti di diversa origine etnica.

Dopo una prima parte descrittiva, relativa alla metodologia di lavoro e ai partecipanti, il lavoro sarà articolato in differenti aree tematiche. Per ciascuna di esse dopo una breve premessa teorica saranno presentati i dati primari più significativi risultanti dall’analisi statistica delle risposte date dai soggetti agli strumenti.

1 La metodologia dell'indagine

Per raggiungere gli obiettivi illustrati in precedenza si è scelto di sviluppare due percorsi all'interno degli incontri laboratoriali dedicati a conoscenza di sé, relazioni interpersonali ed *empowerment*.

In una prima parte agli studenti sono state proposte attività e riflessioni con l'obiettivo di:

- esplorare il concetto di sé e fare un piano di lavoro relativo a un aspetto dello sviluppo personale
- prendere in considerazione la gamma di relazioni che caratterizzano la vita degli studenti
- far emergere i ruoli che i partecipanti tendono comunemente ad adottare quando sono in un gruppo.

Le attività proposte sono state adattate dal programma Skills for life 11-14 anni.

In una seconda parte del lavoro è stata proposta agli studenti la compilazione di un questionario *self report* sui costrutti oggetto di indagine. In merito alla somministrazione si è ritenuto opportuno optare per l'autosomministrazione assistita, in parallelo, a tutti gli alunni del gruppo.

Una fase successiva è stata dedicata all'informatizzazione dei dati effettuata tramite la lettura ottica degli strumenti utilizzando il programma Remark. L'analisi statistica è stata condotta grazie al pacchetto di software SPSS.

In caso di risposte mancanti è stata utilizzata la *listwise deletion*, in base alla quale si escludono le unità per le quali manchi anche la registrazione di uno solo dei valori delle variabili utilizzate nell'indagine.

I dati saranno esposti sia in chiave descrittiva, con una restituzione dei risultati più significativi ottenuti dalle risposte del campione agli strumenti, sia in chiave analitica, attraverso la presentazione di quanto emerso dagli incroci tra le dimensioni sottese agli strumenti di ricerca.

1.1 Strumenti

Nell'ambito della letteratura sono molteplici i costrutti legati ai percorsi di benessere in adolescenza, tra i fattori più importanti emergono l'autostima e la qualità di vita, le relazioni sociali con gli altri significativi, i processi di identificazione, il successo scolastico.

Il protocollo di ricerca si propone di indagare tali costrutti attraverso una serie di strumenti che verranno di seguito presentati:

- Scala di autostima (Rosemberg, 1965)

La scala valuta il sentimento di valere che gli adolescenti sperimentano nei confronti di loro stessi. Rosemberg (1965, 1979) considera la *self-esteem* un concetto unidimensionale che riflette un orientamento positivo o negativo verso se stessi che trascende le valutazioni sul funzionamento in aree specifiche. I soggetti si giudicano rispetto a 10 items indicando su quale punto di una scala Likert ritengono di collocarsi. Le categorie di risposta possono variare da 1 = "molto d'accordo" a 4 = "molto in disaccordo". Le risposte sono codificate in modo che un punteggio alto indichi un alto livello di autostima. La scala include item formulati sia positivamente ("Credo di avere un certo numero di buone qualità") che negativamente ("Penso di non avere molto di cui essere orgoglioso"); questo consente di superare alcuni tipici biases nelle risposte legati alla tendenza dei soggetti ad accondiscendere a quanto loro proposto.

- Questionario Metacognitivo sul Metodo di studio (Cornoldi, De Beni, Gruppo MT, 2001)

La scala si propone di ottenere un'autovalutazione sul metodo di studio indagando 21 aree.

Per non rendere la compilazione troppo faticosa per i partecipanti si è scelto di utilizzare una versione abbreviata del questionario, che comprende solo alcune scale:

- Atteggiamento verso la scuola (Atteggiamento verso lo studio, rapporto con i compagni, Rapporto con gli insegnanti, Ansia scolastica);
- Strategie di apprendimento (Motivazione allo studio, Stile attivo durante le lezioni, Organizzazione del lavoro)
- Metacognizione (Concentrazione, Autovalutazione, Sensibilità metacognitiva)

Il questionario viene utilizzato sia come uno strumento diagnostico per esaminare le caratteristiche di soggetti che presentano particolari problemi di apprendimento, anche al fine di rilevare le aree sulle quali essi necessitano di un lavoro particolarmente intensivo, sia come uno strumento di ricerca in indagini che vogliono esaminare le caratteristiche di gruppi di soggetti e gli effetti di certi trattamenti.

- Multigroup Ethnic Identity Measure (Phinney 1992)

È lo strumento più usato per misurare l'identità etnica. La misura prevede una scala likert a 4 punti. Punteggi minimi indicano un'identità etnica inesplorata, mentre punteggi alti indicano un raggiungimento dell'identità etnica. Punteggi medi rappresentano lo stato di esplorazione. Dall'analisi della letteratura la misura è composta da diversi fattori: ricerca dell'identità etnica (per lo sviluppo e la componente cognitiva), affermazione, appartenenza, e impegno (componente affettiva).

- Scala sulle strategie di acculturazione

Per misurare gli atteggiamenti di acculturazione è stato utilizzato un adattamento della scala proposta da Zagefka e Brown (2002). Sono stati usati due item per misurare il proprio atteggiamento verso il mantenimento della propria cultura d'origine (ad esempio "Credo che sia giusto che le persone del mio gruppo d'origine mantengano la propria cultura in Italia" per i minori di origine straniera e "Non mi dispiace che gli immigrati mantengano la propria cultura in Italia" per gli studenti del gruppo autoctono). Per misurare l'atteggiamento verso il contatto interculturale ai minori di origine straniera è stato chiesto di indicare il proprio grado di accordo a due item (es. "Penso che sia importante che le persone del mio gruppo d'origine abbiano amici italiani"). Allo stesso modo gli studenti italiani hanno risposto a due item sul contatto culturale (es. "Penso che sia importante che gli immigrati abbiano amici italiani").

L'incrocio tra queste dimensioni permette di identificare gli atteggiamenti acculturativi dei soggetti.

Inoltre ai partecipanti di origine straniera è stato chiesto di indicare il loro livello di identificazione con il gruppo d'origine e con il gruppo di maggioranza.

- Amicizia intergruppi
L'amicizia intergruppi è stata misurata attraverso due item in cui veniva chiesto di indicare la quantità di amici appartenenti ad un altro gruppo etnico e la frequenza del contatto con essi.
- Contatto esteso
Ai partecipanti sono stati proposti due item relativi alla quantità di amici appartenenti ad un altro gruppo etnico dei propri familiari e dei propri amici dello stesso gruppo etnico.

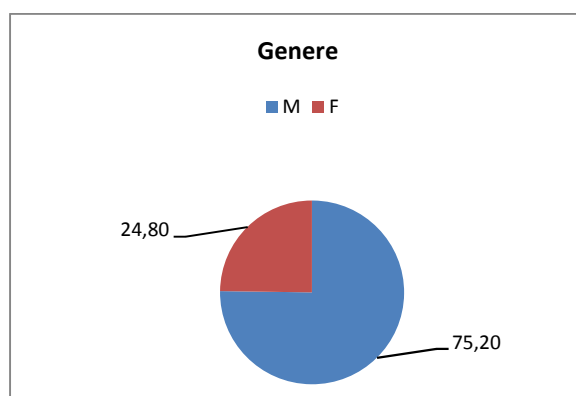
1.2 Partecipanti

La ricerca ha coinvolto adolescenti delle classi terze della scuola secondaria di primo grado della Provincia di Genova.

Le analisi quantitative di tipo descrittivo, di seguito presentate, si riferiscono ai dati del gruppo di 310 studenti che hanno partecipato all'incontro e a cui è stata somministrata la scheda socio anagrafica. L'età dei partecipanti è compresa nella fascia tra 12-16 anni, l'età media è 13,8.

Per quanto riguarda il genere il campione è rappresentato per il 75,2% da maschi (Fig. 1).

Figura 1- Percentuali relative al genere dei partecipanti



Rispetto all'etnia, rilevata tramite l'autocollocazione effettuata dai partecipanti, si riscontra una quota pari al 52,6% di ragazzi di origine straniera, all'interno dei quali sono inclusi sia gli appartenenti a Paesi terzi che non. I ragazzi provengono da 23 differenti Paesi d'origine (esclusi gli italiani), con una predominanza di giovani del Sud America.

Nello specifico la tabella 1 mostra le percentuali degli adolescenti appartenenti ai diversi gruppi etnici.

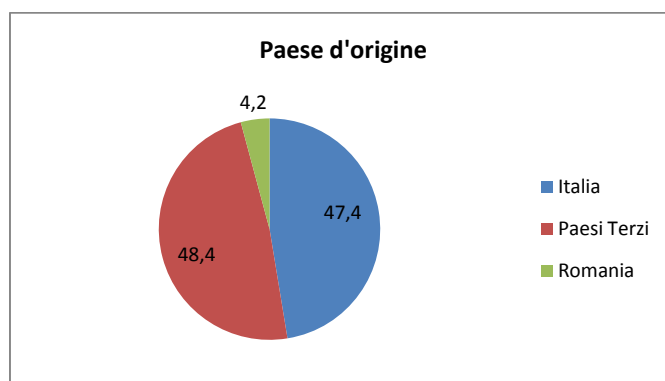
Tabella 2- Percentuali relative al Paese d'origine dei partecipanti

Paese d'origine	%	Paese d'origine	%
Italia	47,4	Polonia	0,6
Ecuador	28,4	Rep dominicana	0,6
Albania	5,8	Tunisia	0,6
Romania	4,2	Bolivia	0,3
Marocco	3,9	Cile	0,3
Cina	1	Filippine	0,3
Egitto	1	Germania	0,3
Perù	1	Messico	0,3
Bangladesh	0,6	Moldavia	0,3
Bulgaria	0,6	Nigeria	0,3
Kosovo	0,6	Serbia	0,3
Pakistan	0,6	Sri lanka	0,3

Come è possibile osservare in figura 2 il 48,4% dei partecipanti ai nostri incontri proviene da Paesi Terzi, tale percentuale risulta superiore a quella dei ragazzi provenienti da Paesi Terzi sul totale dei partecipanti, indicando che le maggiori assenze nei nostri incontri sono imputabili ai minori italiani.

Nelle successive analisi i confronti sono stati effettuati includendo gli studenti romeni tra i partecipanti di origine straniera, ritenendo che da un punto di vista psicologico il loro vissuto fosse maggiormente assimilabile a questi ultimi.

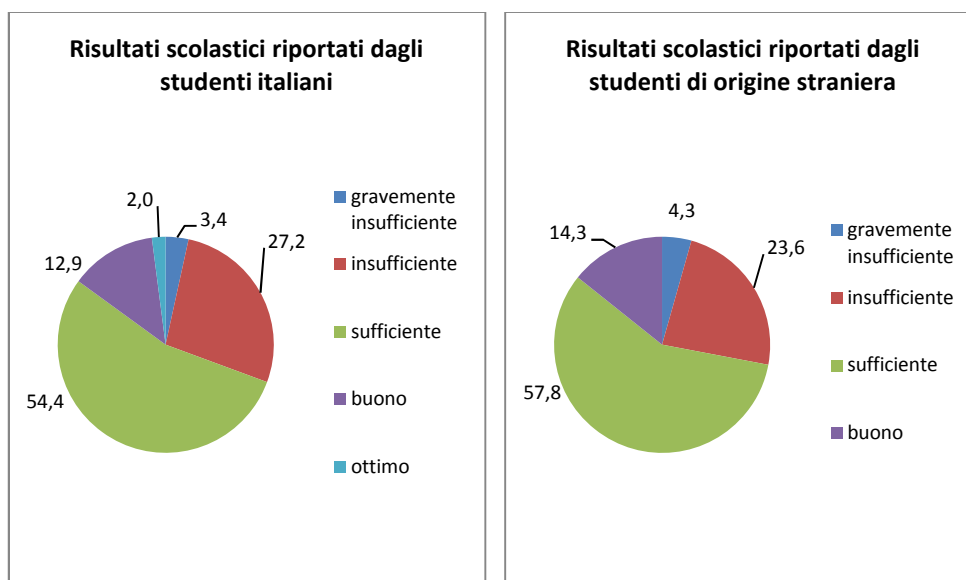
Figura 2- Percentuali relative al Paese d'origine dei partecipanti



Il tempo di permanenza in Italia è in media 6,77 anni, con una deviazione standard di 4,2; il 30% circa dei partecipanti è in Italia da più di 10 anni.

Per quanto riguarda la valutazione soggettiva della riuscita scolastica (Figura 3) essa risulta mediamente la stessa tra studenti di origine italiana e straniera, tuttavia, nessuno dei partecipanti stranieri riporta risultati corrispondenti all'ottimo.

Figura 3- Percentuali relative ai risultati scolastici riportati dai partecipanti



Non si assiste ad una significativa differenza dei risultati in funzione del genere di appartenenza.

Gli esiti scolastici e l'alta percentuale delle bocciature, ricavabile dall'età dei soggetti, sono uno degli indicatori più forti del rischio di esclusione scolastica e/o di emarginazione: una buona relazione con la scuola, che si manifesta anche, ma non solamente, con la qualità degli esiti, è riconosciuta in maniera unanime come un segnale di benessere e di inserimento sociale.

2 Adolescenza e compiti di sviluppo

2.1 Premessa

L'adolescenza è il periodo di vita di un individuo che si interpone tra l'infanzia e l'età adulta e durante il quale si verificano nella persona cambiamenti radicali riguardo al corpo (maturazione biologica), alla mente (sviluppo cognitivo) e ai comportamenti (rapporti e valori sociali).

Alcuni autori suggeriscono la possibilità di considerare l'adolescenza non come un evento improvviso, ma piuttosto come una transizione nel corso della quale si incontrano delle difficoltà che possono essere in parte superate in modo costruttivo e in parte non risolte, lasciando aperti problemi a livello intrapsichico, interpersonale o sociale. Più numerose saranno le soluzioni costruttive e più potrà dirsi riuscito il processo di crescita.

Questa concezione dello sviluppo, visto come un percorso a tappe che può condurre ad un esito più o meno positivo, trae le sue origini nella teorizzazione di Havinghurst (1952), il quale introduce il concetto di "compito di sviluppo". L'adolescenza è un'età di nuove capacità relazionali e di scoperte interiori, intime, legate anche alla costruzione dell'identità. Un'età dove l'ombra dell'insicurezza può far perdere fiducia nelle proprie potenzialità e risorse.

La qualità del rapporto che gli adolescenti instaurano con il proprio contesto ambientale e sociale di vita è in grado di condizionarne, positivamente o negativamente, la crescita e la qualità della vita stessa.

Nell'ultimo decennio si può affermare che si è assistito ad un mutamento di impostazione teorica passando da modelli di sviluppo che prevedevano una relazione deterministica tra le prime fasi di sviluppo e le successive (per cui si può dire in modo riduzionistico che l'adolescente sia frutto del suo passato), ad un modello di sviluppo definito da Bonino (2001) come "azione nel contesto", secondo cui "non esiste un astratto e teorico adolescente, prodotto dalle esperienze infantili e dalla maturazione puberale, ma esistono gli adolescenti, che in modi fortemente differenziati e personali, affrontano i compiti di sviluppo caratteristici di questa età nei diversi contesti in cui si trovano a vivere" (Bonino, 2001, p.72).

La formazione dell'identità è particolarmente critica perché nel periodo adolescenziale gli individui passano attraverso cambiamenti e incontrano nuove esperienze che possono influenzare il loro *adjustment* e il benessere psicologico in differenti modi. E' un

periodo di sviluppo nel quale si è chiamati a trovare risposte a interrogativi circa la propria identità e i comportamenti appropriati in differenti contesti sociali (Ybrandt, 2008).

All'interno della prospettiva che considera il contesto come uno degli elementi basilari per lo sviluppo, le relazioni con i pari acquistano una rilevanza crescente in quanto rappresentano una parte dell'esperienza relazionale assai significativa che, unita all'esperienza familiare e scolastica, costituisce uno dei principali microsistemi di riferimento dell'individuo.

Il gruppo dei pari è stato descritto da Sherif e Sherif (1964) come un laboratorio sociale nel quale il minore può sperimentare scelte e comportamenti autonomi, mettendo alla prova le proprie capacità e potenzialità, all'interno di un microcosmo non controllato dagli adulti e dalle loro norme. In questo contesto l'adolescente ha la possibilità di sperimentare rapporti di amicizia salienti per l'acquisizione di competenze sociali. Le relazioni con i coetanei, infatti, servono ai ragazzi come supporto e momento di confronto per affrontare i problemi, le insicurezze e le incertezze connesse l'età adolescenziale, caratterizzata dalla ricerca della propria identità e del proprio significato esistenziale.

Numerosi studi hanno mostrato come la posizione di un adolescente in una rete di coetanei dipenda dal suo senso di identità e dalla valutazione che egli fa della sua posizione nel gruppo. In letteratura sono presenti vari indicatori di competenza/incompetenza sociale che possono essere individuati come: capacità di supporto sociale, percezione di solitudine, benessere/malessere, depressione, strategie di coping adattive/maladattive e autostima. Queste variabili sono state messe in relazione con la percezione soggettiva dell'adolescente e con il rapporto che egli ha con il gruppo dei pari. La competenza sociale e le relazioni di supporto e scambio con gli amici sono indicate come importanti predittori di condizioni di benessere futuro e di uno sviluppo non conflittuale con il contesto sociale.

La stima di sé è ampiamente riconosciuta come un importante elemento per lo sviluppo dell'adolescente, un indice di benessere (Benjet e Hernandez-Guzman, 2001; Martinez, Dukes, 1997) e di salute mentale (Rosenberg, 1965); essa è stata ripetutamente misurata come indicatore di adjustment psicologico (Phinney, 1991) e della capacità di regolazione psicologica degli adolescenti (Benjet & Hernandez-Guzman, 2002).

La teoria classica del Looking Glass Self (Cooley, 1902) afferma che ciò che una persona percepisce e immagina di se riflette in gran parte le opinioni degli individui e dei gruppi

di riferimento della persona stessa. Da ciò consegue che l'autostima degli adolescenti è profondamente influenzata dalle attenzioni e dal significato che gli altri attribuiscono loro. Secondo Galimberti (1999) l'autostima è la "valutazione" su cui agiscono sia il successo e sia la congruenza tra la valutazione personale e il valore attribuito dall'esterno. La congruenza tra queste valutazioni si esplicherebbe attraverso atteggiamenti, considerazioni cognitive ed emozioni rivolte verso il sé. Quindi, l'autostima è influenzata sia da fattori interni: come si interpreta la realtà; come si vede se stessi (capaci, incompetenti, ecc...), sia da fattori esterni: successi ottenuti; messaggi che si ricevono dagli altri ("sei bravo", "non sai fare nulla").

Il termine "autostima" appare per la prima volta nella letteratura psicologica grazie a James (1890) che lo definisce l'atteggiamento che le persone manifestano verso di sé. L'originaria definizione dell'autore concettualizza il grado d'autostima di un individuo sulla base del rapporto tra le aspettative circa gli esiti delle proprie azioni e i successi ottenuti nelle diverse sfere della vita. Le successive ricerche riconoscono l'autostima come momento centrale del funzionamento psicologico. Si considera che dalla percezione del proprio valore dipendano molte altre variabili, tra cui: la soddisfazione per la propria vita, la salute psicologica e l'adeguamento delle competenze. Si riconosce all'autostima una importante funzione di mediazione dello stress emotivo: un alto livello di autostima è associato con il benessere psicologico e con la salute, mentre una bassa autostima è connessa a problemi psicologici, tra cui depressione e ansia. La letteratura che fa riferimento alle connessioni tra autostima individuale e stima etnica è molto contraddittoria (Mak & Nesdale, 2003).

Tra i fattori che influiscono sulla costruzione dell'autostima la riuscita scolastica gioca un ruolo importante.

All'interno di questo framework un'attenzione a parte meritano i minori migranti, che si trovano ad affrontare non soltanto i cambiamenti legati ai processi di crescita, tipici di ogni condizione evolutiva, ma anche quelli riguardanti la loro collocazione e il loro inserimento in un'organizzazione sociale e in una tradizione culturale molto diverse da quelle d'origine, con specifiche richieste a cui devono saper rispondere nel modo più rapido e coerente possibile.

All'adolescente immigrato si presenta il compito di creare la propria identità etnica mediando tra due mondi culturalmente diversi e forse entrambi piuttosto lontani dal proprio vissuto soggettivo.

Come Mazzara (2007) sottolinea, l'esperienza della migrazione è uno degli eventi più importanti che possono accadere ad un essere umano, uomo, donna o bambino. Emigrare, infatti, comporta un cambiamento non solo geografico ma anche la perdita o l'acquisizione di un nuovo status economico, sociale e culturale. Ciò può portare a trasformazioni positive, ma può anche causare problemi in quanto comporta una serie di diverse sfide, come imparare una nuova lingua, riorganizzare la propria quotidianità, capire le nuove regole sociali, ecc.

Per gli adolescenti di origine straniera queste sfide sembrano essere ancora più difficili, perché, mentre condividono con i loro connazionali esigenze, compiti di sviluppo e ritmi di crescita, l'esperienza della migrazione li porta ad affrontare sfide specifiche, e la definizione di una specifica identità etnica. Come citato da diversi studiosi, gli adolescenti migranti vivono una "doppia transizione" (Schimmenti, 2001, Roncari, Gasparini, 2007).

La combinazione di cambiamenti psicologici, cognitivi e sociali che si verificano durante l'adolescenza, infatti, (ciò che Erikson (1973) ha definito "crisi di identità") è resa più complessa dal processo di migrazione. In questo periodo, i giovani immigrati sono impegnati in due compiti evolutivi: l'acquisizione dell'identità, e l'esplorazione della propria identità etnica (Phinney, 1990).

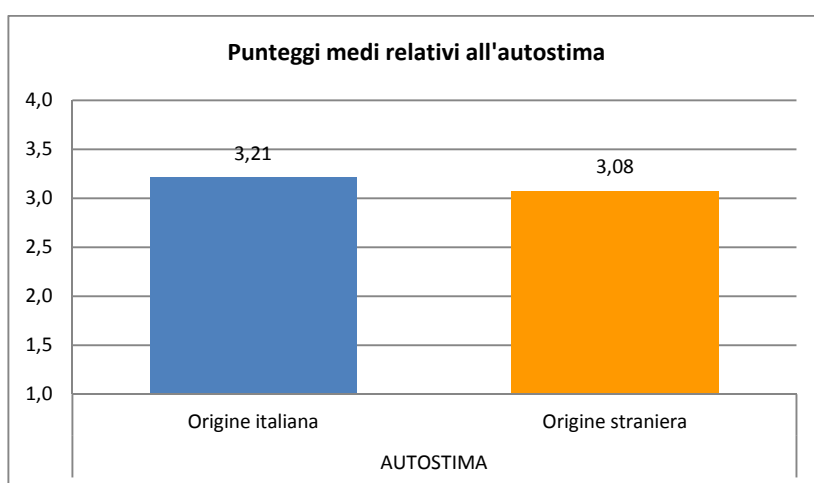
Il passaggio alla giovinezza e poi all'età adulta dei minori di origine straniera è dunque un terreno cruciale per lo studio dei processi di costruzione dell'identità personale, in cui i soggetti si trovano a comporre riferimenti e stimoli diversi, da quelli tipicamente generazionali, a quelli tradizionali mediati dalle famiglie e dalle reti comunitarie, a quelli derivanti dalla socializzazione formale e informale nelle società ospitanti, senza dimenticare i processi di eterodefinizione ed etichettatura a sfondo etnico che possono provocare fenomeni reattivi di varia natura.

2.2 Analisi dei risultati statistici

Per valutare l'autostima dei soggetti si è scelto di utilizzare la scala di Rosenberg (1985). La scala si compone di 10 item a cui i soggetti rispondono su una scala Likert a quattro punti.

I punteggi ottenuti si collocano da un minimo di 1 ad un massimo di 4, la media delle risposte è di 3,21 per i ragazzi di origine italiana e di 3,08 per quelli di origine straniera (Figura 4).

Figura 4- Punteggi medi relativi all'autostima nei partecipanti italiani e di origine straniera



La differenza tra i due gruppi risulta significativa da un punto di vista statistico ($T=2,68$; $p<.01$), il punteggio degli italiani risulta in linea con ricerche precedenti (Manetti, Zini, Cardinali, 2009), mentre i ragazzi di origine straniera riportano punteggi inferiori. Alcuni autori (Nesdale, Mak, 2003) hanno evidenziato come il continuo rispetto di valori culturali, credenze e comportamenti del proprio gruppo etnico, se da un lato è importante per lo sviluppo di una buona identità etnica, può tuttavia rappresentare un ostacolo per i giovani migranti in via di sviluppo per l'acquisizione di un forte senso di autostima personale nel nuovo paese.

Tale riflessione appare in linea con quanto emerge dalla correlazione tra autostima e identificazione etnica.

Come illustrato in precedenza ai ragazzi di origine straniera è stato chiesto quanto si consideravano italiani e quanto appartenenti al proprio gruppo culturale in due item distinti.

La tabella 2 mostra come l'identificazione tra i due gruppi corredi in maniera inversa, indicando un rapporto di tipo lineare tra le due variabili del tipo "più mi sento italiano, meno mi sento ecuadoriano", inoltre emerge una relazione tra il sentirsi italiano e la propria autostima.

Tabella 2- Correlazione tra identificazione etnica e autostima nei partecipanti di origine straniera

	Identificazione con il gruppo degli italiani	Identificazione con il gruppo di origine	Autostima
Identificazione con il gruppo degli italiani	1		
Identificazione con il gruppo di origine	-,372**	1	
Autostima	,274**	-0,058	1
	0,00	0,464	

** . La correlazione è significativa al livello 0,01.

La Teoria dell'Identità Sociale implica che le persone tendano a "brillare di luce riflessa" come conseguenza dell'appartenenza ad un gruppo sociale valorizzato, inoltre questo soddisfa il bisogno di affiliazione e protezione, e fornisce un punto di riferimento al quale ancorare la conoscenza di se stessi. In questo caso sembra che il potersi identificare con il gruppo di maggioranza rappresenti un elemento importante per poter avere una positiva immagine di sé.

3 Atteggiamento verso la scuola e lo studio

3.1 Premessa

L'esperienza scolastica riveste un ruolo importante per il processo di crescita della persona e nella maggior parte dei casi la accompagna dall'infanzia alla tarda adolescenza, richiedendo un investimento emotivo e un dispendio di energie continuato nel tempo (Palmonari, 1997).

Il senso d'appartenenza dello studente alla propria scuola/classe si associa a una serie di importanti elementi motivazionali, di atteggiamento e comportamentali che sono alla base del successo scolastico e del benessere bio-psico-sociale dei ragazzi, fattori sui cui è utile operare per contribuire a un positivo sviluppo adolescenziale (Vieno, 2005).

Il senso di appartenenza al gruppo-classe è un elemento rilevante per il benessere e lo sviluppo degli adolescenti; la missione della scuola, infatti, non è solo quella di favorire lo sviluppo di competenze di tipo accademico, ma anche quella di sostenere gli studenti nella loro capacità di agire come membri responsabili della loro comunità di appartenenza.

L'équipe scolastica svolge un ruolo centrale nella vita degli adolescenti e nel raggiungimento di risultati scolastici positivi (Graziano, Reavis, Keane & Calkins, 2007); per questo è particolarmente determinante la qualità del rapporto insegnante-allievo che, non solo ha effetti positivi sul rendimento scolastico, ma, risulta utile, in particolare, per diminuire i livelli di vittimizzazione (bullismo) nell'ambito del contesto scolastico (Decker, Dona & Christenson, 2007). E' più facile che gli studenti che si trovano in situazioni conflittuali con i docenti sperimentino emarginazione o rifiuto da parte dei compagni, oltre ad una mancanza di partecipazione alle lezioni e alla vita di classe (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Con un'offerta di sostegno pertinente ed adeguato, l'insegnante può divenire un buon modello di comportamento.

Il successo nell'apprendimento dipende in buona parte dalle dinamiche relazionali che si instaurano nel contesto, un clima sereno infatti favorisce la comunicazione e promuove la crescita e la maturazione personale. Al contrario un clima teso può far innalzare i livelli di ansia scolastica nei ragazzi. L'ansia si pone come un costrutto multidimensionale che ha radici nel modo in cui i genitori reagiscono agli sforzi di apprendimento dei bambini così come nella stessa capacità dei bambini di confrontare il proprio rendimento scolastico rispetto alle loro performance precedenti e alle prestazioni di altri bambini. Gli studenti in seguito a ripetuti insuccessi possono maturare un sistema di

convinzioni non corretto con ripercussioni nel modo di affrontare lo studio (Pazzaglia, Moè, Friso e Rizzato, 2002).

All'interno della letteratura sul setting scolastico, negli ultimi decenni, trova ampio spazio l'individuazione e lo studio delle variabili che influenzano il benessere degli studenti e la performance scolastica, che, per Francescato, Tomai e Ghirelli (2002), possono essere raggruppate in quattro aree: il background familiare, le caratteristiche personali degli studenti, le relazioni con i pari e con gli insegnanti e l'organizzazione scolastica.

Si parla di "dispersione scolastica" quando si verificano fenomeni di insuccesso scolastico che vanno da ripetizione degli anni scolastici, ad interruzioni del percorso di istruzione, fino ad un vero e proprio abbandono (Buzzi, Cavalli, de Lillo, 2007). Essa è influenzata da diversi fattori, tra i quali il far parte di una cultura di minoranza (Gage, 1990).

Lancini (2003) rimarca con forza come l'insuccesso scolastico, i voti scarsi, la bocciatura possano rimandare ad un'immagine di sé socialmente negativa, rispecchiata nella valutazione dei docenti, in un momento di vita particolarmente delicato proprio per la ricerca di una positiva immagine di sé. Canevaro (2002) parla di "insuccessi da trauma", ad indicare il senso di impotenza rispetto alla possibilità di apprendere causato dal ripetersi dell'insuccesso scolastico. Sempre di più gli studiosi in materia educativa accentuano l'attenzione sulla molteplicità dei fattori che determinano il "successo scolastico", inteso non solo come prestazione legata all'apprendimento ma, in senso più ampio, come benessere nel contesto formativo (Migliorini, Piermari, Rania, 2008); è ormai condiviso che l'esito dell'esperienza educativa dipenda da variabili sociali, culturali, familiari, relazionali, individuali ed organizzative (Francescato e Tomai, 2001) che, in ogni differente contesto, si integrano creando degli "ambienti di vita" unici.

A differenza dei bambini, la cui motivazione allo studio è strettamente legata all'obbedienza alla volontà dei genitori, gli adolescenti fanno i conti con motivazioni autonome rispetto alle attese degli adulti. Hanno bisogno di trovare una propria motivazione allo stare in classe, all'ascoltare le lezioni, allo studiare (Vegetti Finzi e Battistin, 2000). Molti studiosi dipingono gli adolescenti di oggi come fortemente demotivati per quanto concerne la vita scolastica (Lancini, 2003). Spesso le richieste scolastiche non vengono percepite dallo studente come funzionali alla propria crescita o in linea con i propri bisogni, e questa discrepanza può causare una sensazione di noia,

fatica, ansia ed ostacolo alla scoperta di sé, compito di sviluppo fondamentale per l'adolescente (Confalonieri, 1999).

La motivazione ad apprendere fa sì che gli studenti ritengano di poter imparare e siano quindi disposti ad imparare (Haynes, Emmons & Ben-vie, 1997). Gli individui motivati sono disposti a mettersi in gioco, e ciò può dunque condurre ad una crescita didattica e sociale, ad un incremento di competenze e sapere, non solo nel caso degli studenti, ma anche nel caso dei docenti, influenzando la qualità del clima scolastico (Howard, Howell & Brainard, 1987; Johnson e Johnson, 1991). Uno stile di partecipazione attivo rappresenta un elemento fondamentale nella costruzione del sapere, nella condivisione e nella trasmissione delle conoscenze (Cornoldi et al., 2001).

L'APA (American Psychological Association) definisce la metacognizione come: "la consapevolezza dei propri processi cognitivi, che spesso implica un tentativo conscio di controllarli" (APA, 2007, 572).

Cornoldi (1995) ha proposto di suddividere la metacognizione in due macrodimensioni: le conoscenze metacognitive e processi metacognitivi di controllo.

Le conoscenze metacognitive fanno riferimento a quello che il soggetto sa circa una molteplicità di aspetti che riguardano il proprio funzionamento mentale. All'interno delle conoscenze metacognitive possono essere incluse le idee circa il funzionamento cognitivo in generale, le convinzioni riguardo le capacità personali, la consapevolezza dell'esistenza di problemi cognitivi e della propria abilità di farvi fronte, la conoscenza dell'efficacia e dell'uso delle strategie e dei personali punti di forza e di debolezza (Kluwe, 1982). Tali elementi possono derivare sia dalle esperienze personali che dalle osservazioni del comportamento di altri individui.

Il controllo, invece, indica la capacità di monitorare l'evoluzione dell'apprendimento nel momento stesso in cui esso avviene, valutando la correttezza e la qualità del compito che si sta eseguendo. Tra le componenti del controllo gli autori individuano: l'autoistruzione, che implica la conoscenza del come, quando e perché applicare le diverse strategie (Brown 1975); l'autointerrogazione, la cui terminologia si riferisce alle riflessioni che facciamo circa l'uso delle strategie nel momento stesso in cui le stiamo usando; l'automonitoraggio, ossia il controllo circa la corretta applicazione delle strategie durante l'esecuzione del compito (Cornoldi 1990).

La capacità di autovalutazione è un elemento fondamentale per non incorrere in atteggiamenti irrealistici e sembra essere carente in bambini piccoli o con disturbi dell'apprendimento (Cornoldi et al., 2001)

Conoscenze metacognitive e controllo non possono essere considerate come elementi distinti, ma appaiono tra loro strettamente connessi in una logica circolare: il controllo dipende dalle conoscenze possedute, così come le conoscenze si fondano sulle esperienze precedenti e su come queste sono state affrontate, risolte e comprese.

Uno studio recente (Sungur, 2007) ha rilevato come gli studenti che hanno un alto livello di fiducia sulle proprie abilità e competenze hanno anche un approccio positivo all'apprendimento: le difficoltà sono viste come sfide piuttosto che come minacce da evitare.

3.2 Analisi dei risultati statistici

Come sottolineato in premessa si ritiene il contesto scolastico molto importante nella costruzione del benessere e dell'autostima degli adolescenti, dal momento che in esso i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo, sperimentandosi sia sul piano cognitivo che sociale.

Per indagare la qualità del rapporto con la scuola si è scelto di utilizzare il Questionario sul Metodo di studio.

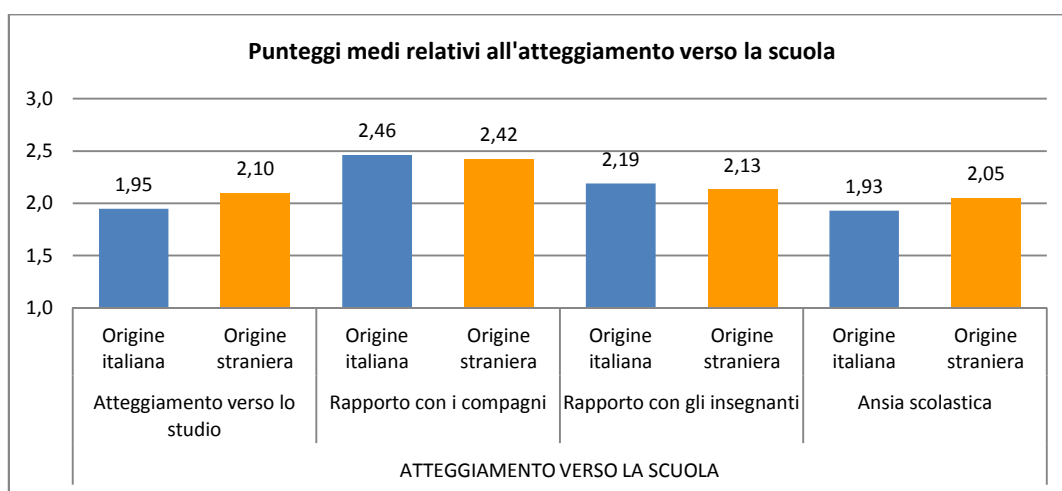
Come illustrato nella descrizione dello strumento, il questionario indaga diverse dimensioni relative ad aspetti relazionali dell'esperienza scolastica, alle strategie di apprendimento e alla metacognizione.

In figura 5 sono illustrati i punteggi medi relativi alla macrodimensione dell'atteggiamento verso la scuola che comprende le sottoaree:

- Atteggiamento verso lo studio
- Rapporto con i compagni
- Rapporto con gli insegnanti
- Ansia scolastica

Ad eccezione del rapporto con i compagni che presenta punteggi medi equivalenti nei due gruppi, in tutte le altre dimensioni emergono differenze statisticamente significative tra i due gruppi. In particolare i ragazzi di origine straniera presentano punteggi più alti degli italiani nell'atteggiamento verso lo studio ($t=3,92$; $p<.01$) (es. di item: "Per riuscire nella vita è necessario un titolo di studio") e nell'ansia scolastica ($t=3,29$; $p<.01$) (es. di item: "Spesso penso con preoccupazione che potrei far male in un'interrogazione").

Figura 5- Punteggi medi relativi all'atteggiamento verso la scuola nei partecipanti italiani e di origine straniera



Tali dati indicano un maggior valore attribuito allo studio da parte dei ragazzi non italiani, tuttavia l'importanza assegnata alla scuola può dipendere da aspettative di cambiamento sociale, dalla convinzione che la cultura rappresenti un valore in sé, dalle aspettative familiari, dalla visione che ne offrono i media, dagli investimenti dei governi e degli enti locali che non sono stati indagati in questo lavoro e richiederebbe dunque un ragionamento più articolato.

Per quanto riguarda il rapporto con gli insegnanti sono invece i ragazzi italiani a riportare un punteggio significativamente maggiore ($t=2,04$; $p<.05$) (es. di item: "sono contento quando gli insegnanti mi incoraggiano").

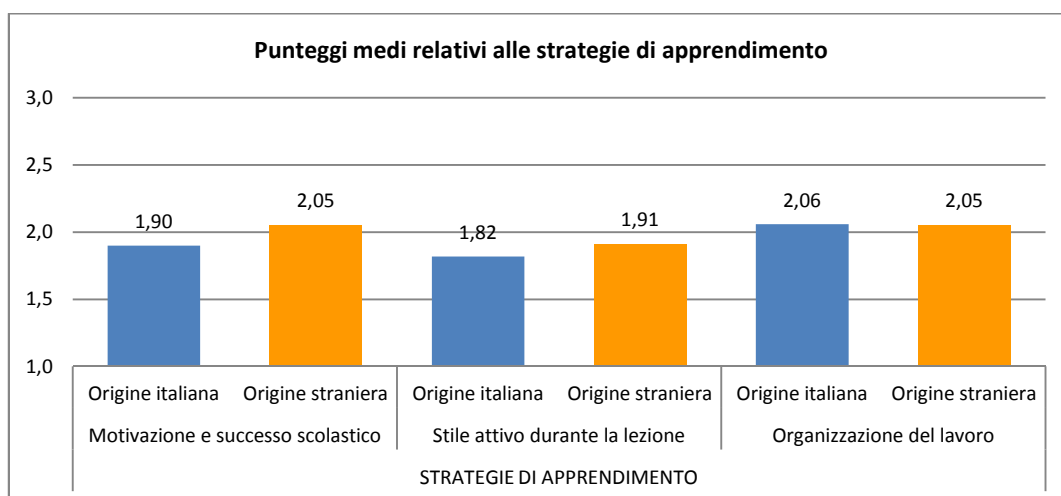
Vieno (2005) presenta i dati di alcune ricerche in cui il sostegno da parte degli insegnanti, rispetto a quello dei compagni, risulta molto più alto, tale dato è in linea con l'aumento dei fenomeni di bullismo, molestia e generale scarso sostegno che possono andare ad influire negativamente sul senso di comunità, inteso come percezione di similarità, interdipendenza con gli altri ed appartenenza al contesto (Sarason, 1974). Nei nostri partecipanti invece il punteggio relativo al rapporto con i compagni si presenta più alto delle altre dimensioni e questo vale sia per gli studenti italiani che per quelli di origine straniera. Tale aspetto sembra dunque indicare un elemento di risorsa per questi ragazzi dal momento che la letteratura sottolinea lo stretto legame tra le relazioni con i compagni e l'apprendimento. In questo senso un intervento mirato a sostenere sia gli aspetti strategici, sia quelli affettivo-relazionali risulta più efficace di uno focalizzato solo sulle abilità di studio.

Per quanto riguarda le strategie di apprendimento, gli adolescenti di origine straniera riportano un punteggio significativamente maggiore dal punto di vista statistico sia nella motivazione ($t=3,86$; $p<.01$) (es. di item "Studio per ottenere il massimo dei voti"), sia nello stile attivo ($t=1,95$; $p<.05$) (es di item: "Durante la lezione faccio domande").

Non emergono differenze nell'organizzazione del lavoro (es. di item: "Quando devo prepararmi per un'interrogazione impegnativa tendo a rimandare il più possibile il momento dello studio").

In figura 6 sono illustrati i punteggi medi relativi alla sottoaree della macrodimensione strategie di apprendimento.

Figura 6- Punteggi medi relativi alle strategie di apprendimento nei partecipanti italiani e di origine straniera

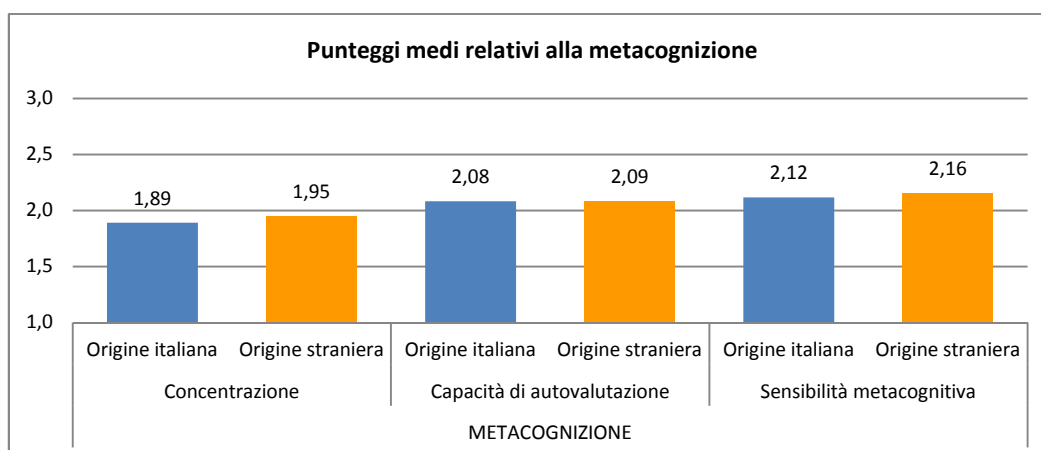


Per quanto riguarda la metacognizione essa comprende le aree:

- Concentrazione (es. di item “Quando studio allontano le cose che potrebbero distrarmi”)
- Capacità di autvalutazione (es. di item “Dopo un compito scritto capisco quasi sempre se sono andato bene o male”)
- Sensibilità metacognitiva (es. di item “Mentre faccio gli esercizi evito di controllare se sto procedendo bene”)

In queste tre aree non emergono differenze significative tra i due gruppi.

Figura 7- Punteggi medi relativi alla metacognizione nei partecipanti italiani e di origine straniera



In tabella viene presentato il confronto tra i punteggi medi dei partecipanti all'indagine, divisi in italiani e di origine straniera, e i punteggi normativi forniti dagli autori del test (Cornoldi, DeBeni, Gruppo MT, 2001) ottenuti su un campione di 1229 soggetti.

Tabella 3- Confronto con i punteggi normativi

	Adolescenti di origine italiana Punteggio medio	t	Campione normativo Punteggio medio	t	Adolescenti di origine straniera Punteggio medio
Atteggiamento verso lo studio	1,95	9,43; p<.001	2,22	4,76; p<.001	2,1
Rapporto con compagni	2,46	1,96; p<.001	2,52	3,76; p<.001	2,42
Rapporto con insegnanti	2,19	2,33; p<.001	2,25	5,32; p<.001	2,12
Ansia	1,93	0,07 n.s.	1,93	4,81; p<.001	2,05
Motivazione	1,89	10,45; p<.001	2,21	5,82; p<.001	2,05
Stile attivo	1,82	6,61; p<.001	2,05	3,99; p<.001	1,91
Organizzazione	2,06	11,49; p<.001	2,36	13,79; p<.001	2,05
Concentrazione	1,89	10,06; p<.001	2,19	8,08; p<.001	1,95
Sensibilità metacognitiva	2,12	6,23; p<.001	2,28	5,35; p<.001	2,15
Autovalutazione	2,08	5,85; p<.001	2,22	6,43; p<.001	2,08

Il confronto tra medie ottenuto con il test t indica differenze significative in tutte le aree del questionario, in particolare i nostri partecipanti riportano punteggi più bassi. L'unica eccezione è rappresentata dalla dimensione dell'ansia che, mentre per gli adolescenti di origine straniera risulta più alta del riferimento normativo, per gli italiani si presenta nella norma.

La tabella di correlazione 4 mostra un legame tra le dimensioni scolastiche (atteggiamento verso la scuola, metacognizione, strategie di apprendimento) e i risultati scolastici dei ragazzi.

Tabella 4- Correlazione tra risultati scolastici, autostima e dimensioni scolastiche

	Risultati scolastici	Autostima	Metacognizione	Atteggiamento verso la scuola	Strategie di apprendimento
Risultati scolastici	1				
Autostima	,043 ,46	1			
Metacognizione	,169 ,00	,234 ,00	1		
Atteggiamento verso la scuola	,139 ,01	,269 ,00	,330 ,00	1	
Strategie di apprendimento	,293 ,00	,109 ,05	,515 ,00	,300 ,00	1

Inoltre emerge una relazione positiva tra l'autostima e la percezione degli adolescenti di avere buoni livelli di meta cognizione ($r=.23$, $p<.01$), un atteggiamento positivo verso la scuola ($r=.27$, $p<.01$) e delle efficaci strategie di apprendimento ($r=.11$; $p<.05$).

4 Identità etnica e processi di acculturazione

4.1 Premessa

In una prospettiva interculturale si è affermato sempre di più lo studio del concetto d'identità etnica, definita come “una componente o parte dell'immagine di sé che deriva dalla consapevolezza di essere membri di un gruppo etnico, unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza” (Mancini, 2001, p. 45). Essa è dunque caratterizzata da quella parte di pensieri, credenze, comportamenti, atteggiamenti e valori di ciascuno che è riconducibile al sentimento di appartenenza ad un gruppo etnico.

Phinney (1990) sottolinea come questa particolare appartenenza sia centrale nel funzionamento psicologico dell'individuo, in quanto gli permette di acquisire una maggiore consapevolezza del Sé e di modulare le relazioni interpersonali, oltre a contribuire all'esito del processo di adattamento.

Diversi autori (Aboud, 1988; Phinney, 1990; Phinney, Rotheram, 1987) hanno cercato di definire le dimensioni attraverso cui gli adolescenti definiscono progressivamente il costrutto dell'identità etnica, tra questi emergono: l'etichettamento, l'identificazione, la costanza etnica, la conoscenza etnica e l'uso di comportamenti etnici.

Gli atteggiamenti verso la propria etnicità sono fondamentali specialmente nel funzionamento psicologico di coloro che vivono in società in cui il proprio gruppo e la propria cultura sono scarsamente rappresentati.

A seconda delle diverse situazioni, infatti, questa particolare identità può essere oggetto di pregiudizio e discriminazione o, al contrario, essere supportata e rinforzata o, ancora, essere semplicemente ignorata.

All'interno della ricerca psicosociale il concetto di etnicità è stato ampiamente utilizzato per analizzare una grande varietà di fenomeni quali la discriminazione, il pregiudizio, la deprivazione cognitiva, il confronto sociale e lo stigma (Zagefka, 2009).

Liebkind (1992) sottolinea l'importanza di non considerare l'identità etnica come qualcosa di stabile e definito una volta per tutte, ma come l'esito di un processo soggettivo, frutto di “negoziazioni” in merito ai contenuti dell'identità e al valore ad essa associato.

L'identificazione sociale in generale, e quella etnica in particolare, rappresenta quindi l'esito di un processo di confronto tra se stessi, i membri della propria categoria e gli appartenenti ad altre categorie.

La costruzione dell'identità etnica è stata pensata come un processo simile alla formazione dell'identità generale, che prende forma nell'arco del tempo a seconda di come le persone approfondiscono la loro etnicità e del ruolo che scelgono di attribuirle. Diversi autori hanno approfondito la tematica della formazione dell'identità etnica elaborando dei modelli a fasi che prevedono il passaggio da un primo stadio, in cui le persone hanno scarsa o addirittura inesistente consapevolezza rispetto all'appartenenza etnica, ad uno stadio di riconoscimento e valorizzazione della propria etnicità.

Phinney (1990), sulla base dell'analisi della letteratura, formula un'ipotesi a tre stadi:

- Nella prima fase adolescenti non hanno ancora messo in discussione la questione dell'identità etnica. In accordo con le ricerche precedenti, questa fase può essere caratterizzata da una preferenza per la cultura dominante. Phinney identifica due sottotipi in questo stadio: diffusione, intesa come mancanza di interesse per quanto riguarda l'etnicità, e chiusura, che implica una visione dell'etnicità basata sull'opinione dei genitori o di altri adulti.
- Il secondo stadio è caratterizzato dall'esplorazione e dai tentativi di comprensione del significato dell'etnicità per se stessi. Questa fase prende il via da un'esperienza significativa che mette in luce e rafforza la consapevolezza rispetto alla dimensione etnica. Essa comprende una profonda "immersione" nella propria cultura caratterizzata da attività come leggere, chiedere informazioni alle persone, visitare musei, partecipare a eventi culturali.
- Il terzo stadio corrisponde all'acquisizione dell'identità etnica come risultato di questo processo che porta a una più profonda comprensione, accettazione e valorizzazione della propria etnicità (internalizzazione, incorporazione).

Nonostante in letteratura l'identità etnica sia stata considerata un predittore del benessere e dell'autostima degli adolescenti (Phinney, Cantu e Kurtz, 1996; Smith, Walker, Fields, Brookins, Seay, 1999; Umana-Taylor, 2004), alcuni ricercatori suggeriscono che la relazione tra identità etnica e autostima sia presente solo per gli adolescenti la cui etnicità sia saliente (Phinney, 1991).

L'intero processo di identificazione con il proprio gruppo di appartenenza, ed in particolar modo con il proprio gruppo etnico, si situa all'interno della più ampia scena sociale delle relazioni intergruppi. Tali gruppi si caratterizzano per essere portatori di

specificità culturale e danno vita a processi di influenzamento reciproco in seguito al contatto. In letteratura tale fenomeno è stato identificato con il concetto di acculturazione.

Tale costrutto viene introdotto a inizio Novecento e indica l'insieme dei fenomeni che risulta dal contatto continuo e diretto tra individui di cultura differente e dei cambiamenti che si producono nei sistemi e modelli culturali originari di uno o entrambi i gruppi (Redfield, Linton & Herskovitz, 1936). Tale definizione mette in luce la natura bidirezionale del processo, dal momento che anche la comunità che accoglie trasforma alcuni aspetti della propria cultura per adattarsi a quella del gruppo immigrato (Bourhis, Moise, Perreault & Senecal, 1997). Tuttavia, inizialmente l'acculturazione era considerata essenzialmente come un fenomeno gruppale; più recentemente alcuni autori hanno posto in evidenza come tali cambiamenti non riguardino solo il livello collettivo, ma anche la dimensione psicologica degli individui coinvolti nel processo (Sabatier & Berry, 1996).

Le prime teorie sull'acculturazione risentivano dell'influenza della medicina e della psichiatria ed erano pertanto focalizzate sull'analisi dei sintomi che accompagnavano l'esperienza dello shock culturale. Tra il 1940 e il 1960 si assiste ad un proliferare di studi sui conflitti, lo stress emotivo, i problemi psicologici, sociali ed economici, la frustrazione e lo stress culturale, l'incremento di tensioni intrapsichiche e le influenze sull'equilibrio mentale legate ai processi di acculturazione (Rudmin, 2009).

Arends-Toth e Van de Vijver (2004) propongono uno schema di classificazione dei modelli di acculturazione articolato secondo due aspetti (la dimensionalità e la specificità del dominio) che ha permesso di individuare tre diversi modelli che possono essere utilizzati in maniera specifica o aspecifica.

Il modello lineare pone l'orientamento verso il gruppo di origine o verso la società ospitante agli estremi opposti di uno stesso continuum (Gordon, 1964). Secondo questo modello il mantenimento della propria cultura escluderebbe la possibilità di integrarsi nella cultura del gruppo maggioritario. La posizione intermedia rappresenterebbe una sorta di biculturalismo, ma all'interno del modello essa è considerata una fase transitoria verso una piena assimilazione.

Il modello della fusione culturale ipotizza la costruzione di una nuova cultura, frutto dell'integrazione e dell'incrocio tra culture a contatto (LaFromboise et al., 1993), da cui può risultare o una combinazione degli elementi specifici di entrambe le culture o un prodotto completamente nuovo.

La possibilità di un duplice rapporto con il gruppo di origine e con la cultura ospitante è invece prevista dal modello bidimensionale, oggi prevalente all'interno degli studi sull'acculturazione (Berry, Kim, Power, Young & Bujaki, 1989; Berry, 2001). Le critiche rivolte al modello di Gordon portarono a considerare l'identità degli immigrati e quella della cultura autoctona come variabili non correlate, piuttosto che come estremi di un continuum. Berry propone due dimensioni (l'importanza attribuita alla propria identità etnica o "mantenimento culturale"; il desiderio di contatti interculturali o "adattamento culturale") valutabili su una scala dicotomica, dal cui incrocio emergono quattro possibili strategie di acculturazione. Se l'individuo sperimenta una forte identificazione con entrambe le culture si può parlare di un rapporto di tipo integrativo, definito anche biculturalismo. Quando un individuo di gruppo minoritario non desidera mantenere la propria identità culturale, ma cerca quotidianamente un'interazione con la cultura dominante mette in atto una strategia di assimilazione. La strategia assimilativa è caratterizzata da un'identificazione esclusiva con la cultura maggioritaria. I soggetti che non si considerano parte né della propria cultura d'origine, né di quella del gruppo maggioritario vengono definiti marginali. Questa presa di distanza determina sentimenti di alienazione legati alla sensazione di perdita dell'identità e allo stress d'acculturazione (Sabatier & Berry, 1994). La condizione di separazione o dissociazione contraddistingue invece quelle persone che si identificano con il proprio gruppo etnico senza considerare la possibilità di acquisire valori dal gruppo ospitante. L'assenza di relazioni con la maggioranza può essere legata sia da una volontà di autonomia della minoranza, sia da un'imposizione della maggioranza autoctona; in questo secondo caso, come vedremo, è preferibile parlare di segregazione.

Tuttavia appare evidente come l'unica categoria di 'integrazione' possa rappresentare una miriade di modi diversi di combinare due culture e valutare il ruolo di queste culture nella propria vita (Collie, Kindon, Liu & Podsiadlowski, 2009).

I modelli specifici prendono in considerazione l'ipotesi che le preferenze espresse dagli immigrati nei confronti delle diverse modalità di acculturazione non seguano la logica del "tutto o niente", ma possano variare nei diversi ambiti di vita (Kim, Laroche & Tomiuk, 2001; Arends-Toth & Van de Vijver, 2003).

A partire dal modello di Berry alcuni ricercatori hanno introdotto altre variabili rilevanti in questo processo, introducendo il punto di vista della maggioranza.

In questa direzione è stato sviluppato l'Interactive Acculturation Model (Bourhis, Moise, Perreault & Senecal, 1997) nel quale si cerca di integrare l'orientamento di acculturazione della maggioranza, quello della minoranza e le relazioni tra gruppi.

L'Interactive Acculturation Model prende in considerazione anche il livello delle relazioni intergruppi che gli autori classificano in consensuali, problematiche o conflittuali. I rapporti tra le due culture sono consensuali, quando entrambe scelgono le strategie di assimilazione, integrazione o individualismo. Negli altri casi, il rapporto è problematico o conflittuale (Bourhis, Moise, Perreault, & Senecal, 1997; Bourhis, & Bougie, 1998). Il rapporto è problematico quando la comunità che ospita segue la strategia di assimilazione, mentre quella immigrata segue l'integrazione. Il rapporto è conflittuale se, ad esempio, la comunità ospitante adotta la strategia della segregazione mentre quella immigrata è incline all'assimilazione. Inoltre il modello sottolinea il ruolo dell'interazione tra le politiche pubbliche relative all'immigrazione e all'integrazione e gli orientamenti della maggioranza e della minoranza (Bourhis, 2007).

Tenendo conto della differenza qualitativa tra divergenza rispetto al contatto o al mantenimento culturale, alcuni autori (Piontkowski, Rohmann & Florack, 2002) hanno sviluppato il Modello di Concordanza di Acculturazione (CMA) che, utilizzando le due dimensioni del modello di acculturazione di Berry, combina le quattro strategie del gruppo dominante con quelle del gruppo minoritario dando vita a quattro livelli (Consensuale, Conflittuale, Problematico sull'asse del mantenimento culturale, Problematico sull'asse del desiderio di contatto).

Una discordanza *Culture Problematic* si verifica nel caso di comportamenti non corrispondenti rispetto al mantenimento culturale; se la comunità ospitante vuole assimilare gli immigrati, mentre gli immigrati preferiscono integrazione, si assisterà ad un esito relazionale di questo tipo. Se invece gli immigrati vogliono integrarsi, ma la comunità ospitante adotta una strategia di segregazione, i comportamenti discordanti riguarderanno il desiderio di contatto e pertanto si parlerà di discordanza *Contact Problematic*.

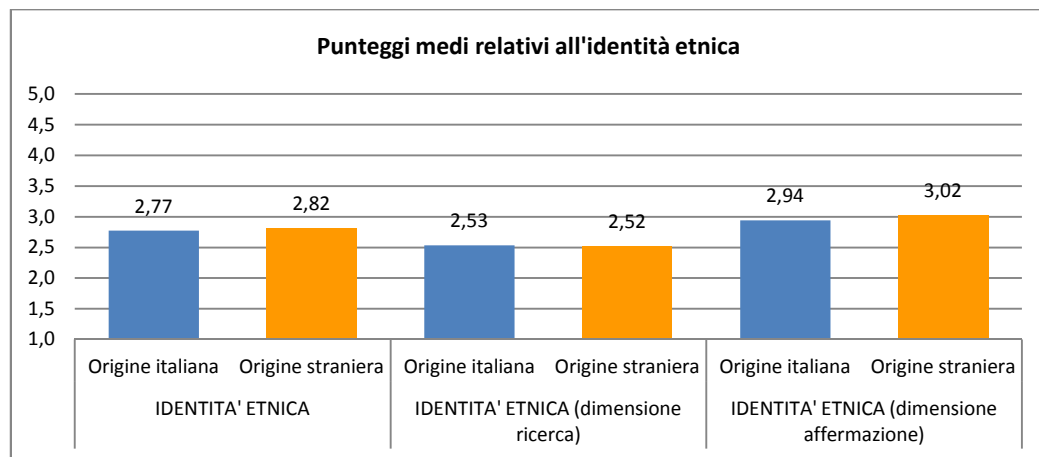
L'assunto di base del modello è che una mancata corrispondenza dei profili di acculturazione del gruppo dominante e non dominante vada di pari passo con una percezione della situazione intergruppo come minacciosa. Pertanto si assisterà ad un esito conflittuale nel caso di comportamenti non corrispondenti su entrambe le dimensioni dell'acculturazione e, in ogni caso, se il gruppo dominante preferisce l'esclusione.

4.2 Analisi dei risultati statistici

In riferimento all'identità etnica non emergono differenze significative dal punto di vista statistico tra gli adolescenti di origine italiana e quelli di origine straniera, sebbene questi ultimi presentino punteggi leggermente più alti in entrambe le dimensioni (Figura 8).

Nella componente cognitiva di ricerca rientrano item come "Ho chiesto spiegazione ad altre persone per imparare cose nuove rispetto alle tradizioni del mio gruppo etnico", mentre nella componente affettiva di affermazione e *commitment* "Sono orgoglioso di appartenere al mio gruppo etnico".

Figura 8- Punteggi medi relativi all'identità etnica nei partecipanti italiani e di origine straniera

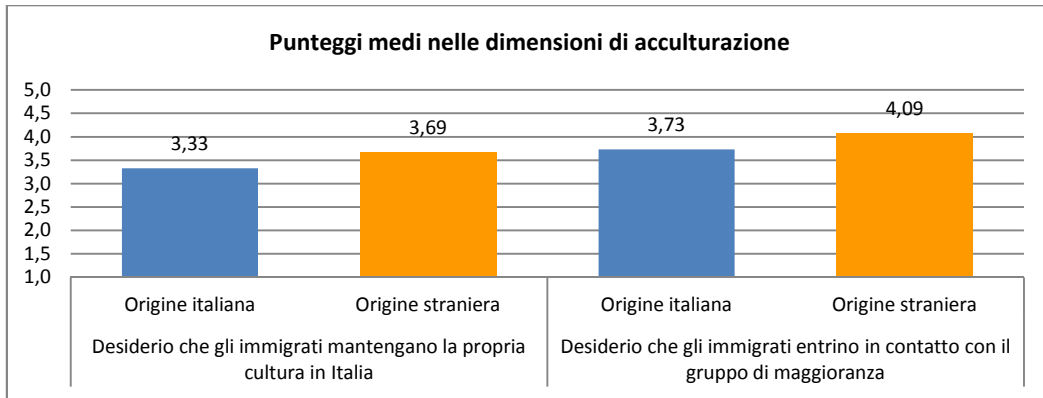


Tale uniformità nelle risposte stupisce dal momento che l'identità scaturisce dall'incontro tra individuo e società, pertanto il suo sviluppo dovrebbe essere più saliente per gli adolescenti di origine straniera che devono confrontarsi con un duplice universo di regole e di significati, conciliando le istanze provenienti dalla cultura tradizionale della famiglia di origine, e quelle del paese ospitante, in particolare dal gruppo dei pari, che talvolta possono risultare contraddittorie ed esercitare pressioni sul soggetto in età evolutiva difficilmente compatibili (tempi di collaborazione al lavoro e alla vita familiare e tempi di studio, valori tradizionali e valori innovativi, ecc.).

Per valutare le preferenze di acculturazione dei partecipanti sia al gruppo di origine italiana sia al gruppo di origine straniera è stato chiesto di esprimere il proprio accordo circa l'importanza che gli immigrati mantengano la propria cultura ed entrino in contatto con la maggioranza.

In entrambe le dimensioni gli studenti di origine straniera presentano punteggi statisticamente maggiori dei compagni italiani (mantenimento $t=3,19$, $p<.01$; contatto $t=3,31$, $p<.01$) (Figura 9).

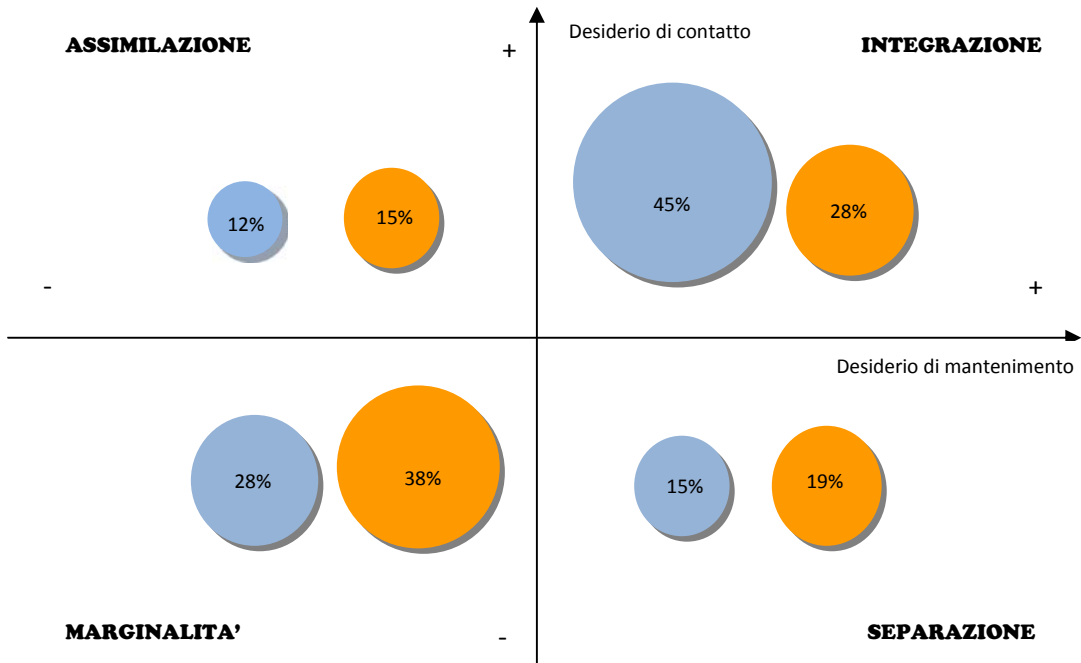
Figura 9- Punteggi medi relativi alle dimensioni di acculturazione nei partecipanti italiani e di origine straniera



Come illustrato in precedenza, in accordo con il modello di Berry, sulla base dell'incrocio tra queste dimensioni emergono quattro strategie di acculturazione: integrazione, separazione, marginalità e assimilazione.

In figura 10 vengono indicate le percentuali con cui il gruppo di adolescenti italiani, in azzurro, e il gruppo di origine straniera, in arancione, scelgono le diverse strategie.

Figura 10- Percentuali relative agli orientamenti di acculturazione prescelti dai partecipanti italiani (azzurro) e di origine straniera (arancione)



Per gli adolescenti italiani la strategia preferita è nella maggior parte dei casi l'integrazione (45%), che risulta invece al secondo posto per gli adolescenti di origine straniera (28%), che sembrano prediligere la marginalità (38%). In letteratura è emerso che gli adolescenti con una identità integrata ottengono risultati migliori nell'adattamento psicosociale e nella stima di sé rispetto ai soggetti con un'identità marginale.

Se l'integrazione assegna un valore elevato allo sviluppo di relazioni con la società ospitante contemporaneo al mantenimento delle proprie tradizioni culturali, nella marginalità si ha, invece, la mancanza di scambi con la cultura ospitante e scarso mantenimento della cultura d'origine.

Tuttavia la situazione di marginalità in cui vengono a trovarsi alcuni membri delle minoranze immigrate non comporta sempre e necessariamente disagio. Alcuni individui potrebbero infatti allontanarsi sia dalla propria cultura di origine, sia dalla cultura ospitante non tanto perché si sentono marginalizzati o non riconosciuti, ma perché preferiscono definirsi e considerare gli altri come individui piuttosto che sulla base delle

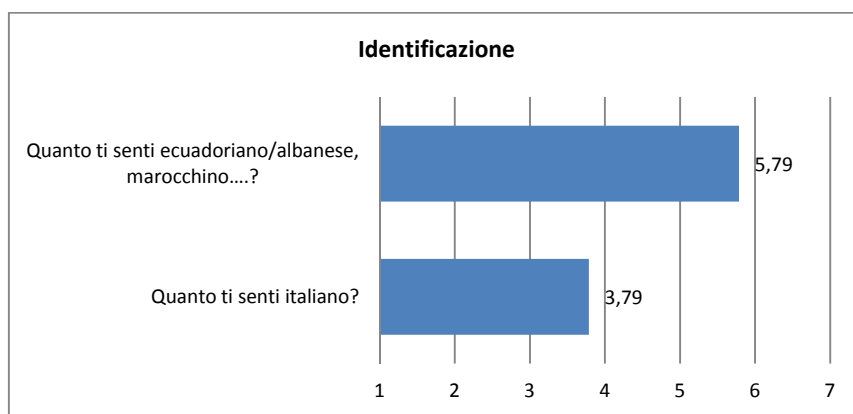
rispettive appartenenze. Bourhis et al. (1997) hanno parlato a tal proposito della strategia dell'individualismo.

L'assimilazione è la strategia che riscuote minori preferenze sia tra gli italiani (12%) che tra i giovani di origine straniera (15%).

Ai ragazzi di origine straniera è stato poi chiesto di indicare in che misura si identificavano con il proprio gruppo di origine e con il gruppo degli italiani.

In figura 11 vengono riportati i punteggi medi relativi a questi items.

Figura 11- Punteggi medi relativi all'identificazione con il gruppo d'origine e con il gruppo maggioritario nei partecipanti di origine straniera



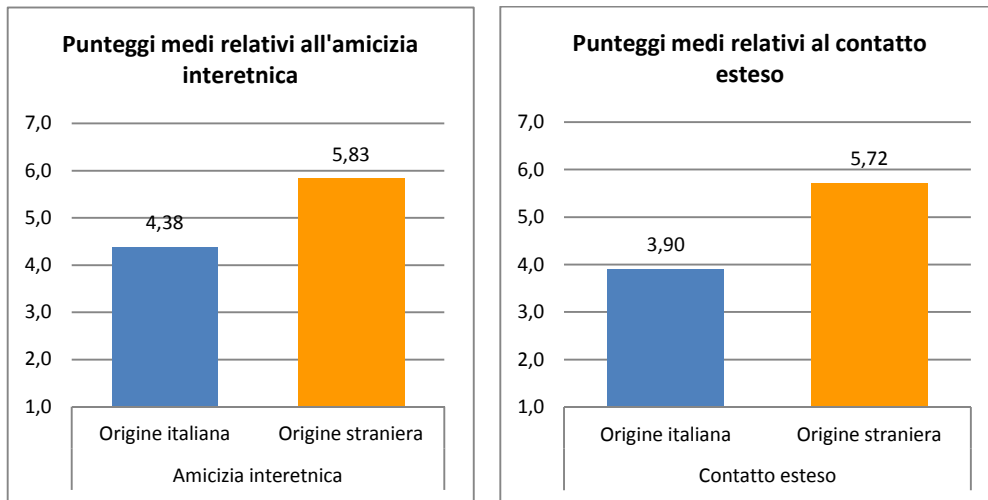
Tra queste due variabili emerge una correlazione di tipo inverso ($r=.37$, $p<.01$) quasi ad indicare un modello di identificazione lineare in cui al crescere di una variabile diminuisce l'altra.

Sulla base delle analisi, il livello di identificazione non sembra in relazione con il tempo di permanenza in Italia di questi giovani, mentre il fatto di avere amici italiani correla fortemente ($r=.45$, $p<.01$) con l'identificazione al gruppo di maggioranza.

In questa parte del questionario veniva indagato il contatto diretto (in termini di amicizia con persone di diversa origine culturale) ed esteso (attraverso familiari).

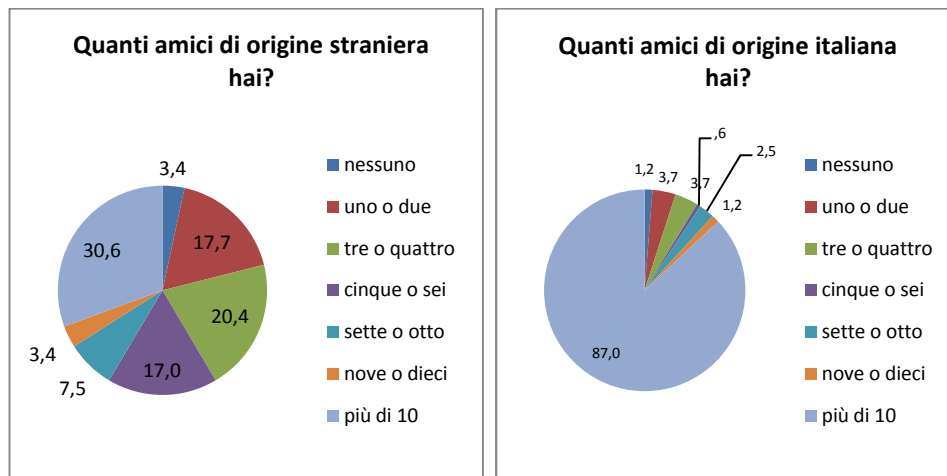
Come riportato in figura 12, gli adolescenti di origine straniera presentano punteggi più alti degli italiani in entrambe le dimensioni del contatto, riportando di avere quindi un elevato numero di amici italiani e numerose occasioni di incontro con essi, lo stesso sembra essere nella loro percezione per i loro genitori (contatto esteso).

Figura 12- Punteggi medi relativi al contatto diretto ed esteso nei partecipanti italiani e di origine straniera



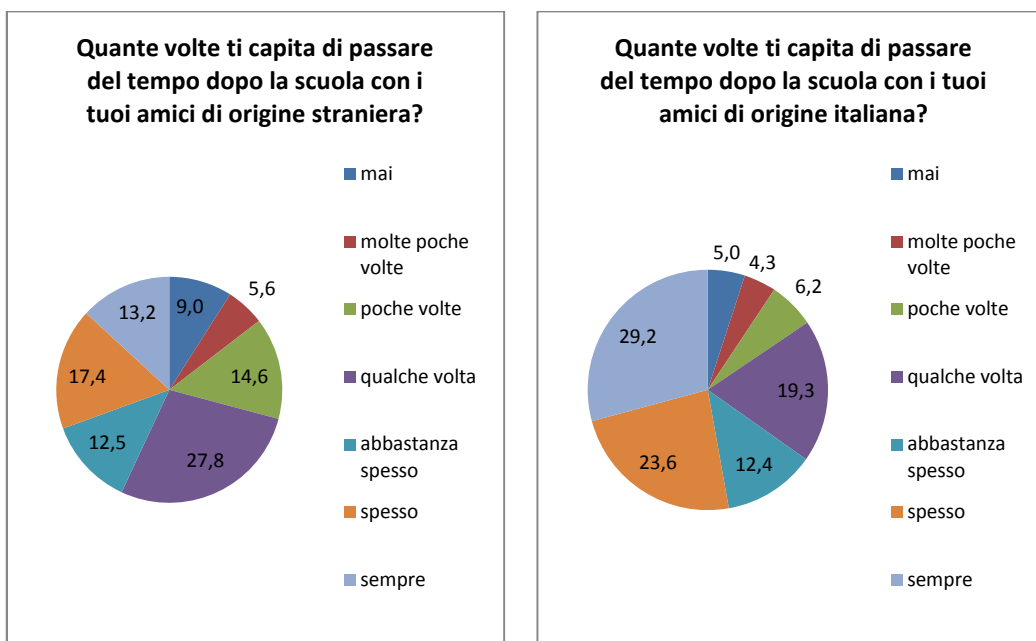
In particolare i ragazzi italiani dichiarano nel 30,6% dei casi di avere più di dieci amici di origine straniera. Tale dato risulta confermato e ancora più forte tra i ragazzi di origine straniera che nell'87% dei casi dichiarano di avere molte amicizie con ragazzi italiani.

Figura 13- Percentuali relative al numero di amici di un altro gruppo culturale



Tuttavia la frequenza dei contatti non sembra essere quotidiana, ma sporadica soprattutto nel gruppo di origine italiana. Circa un 30% dei ragazzi italiani dichiara di avere pochi o nulli contatti extrascolastici con i ragazzi di origine straniera (Figura 14).

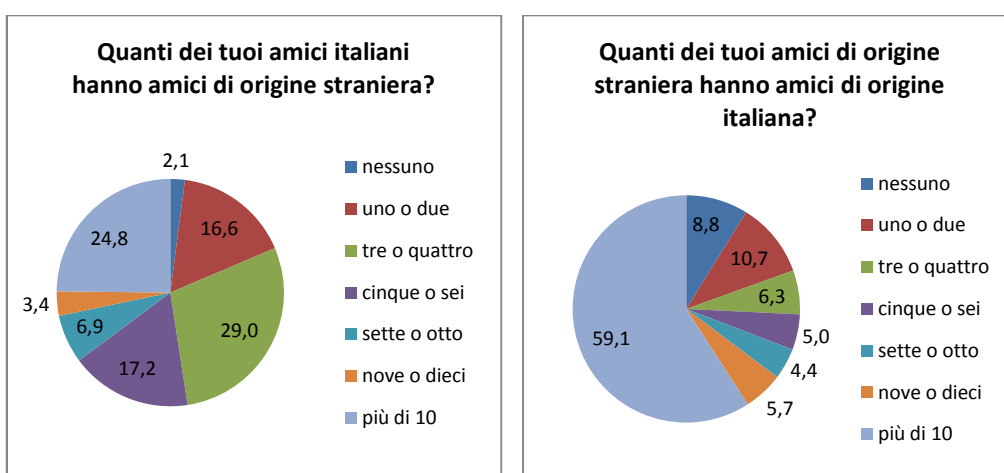
Figura 14- Percentuali relative alla frequenza del contatto con amici di un altro gruppo culturale



Ragionando in termini di contatto esteso è stato chiesto ai ragazzi di riferire la loro percezione circa le amicizie che i compagni del proprio gruppo culturale intrattengono con persone di diversa origine etnica.

Più del 50% degli studenti stranieri riporta un elevato numero di amicizie interetniche anche dei propri compagni. Tuttavia emerge un 20% circa di studenti di origine straniera che non avrebbero amicizie con ragazzi italiani o una o due (figura 15).

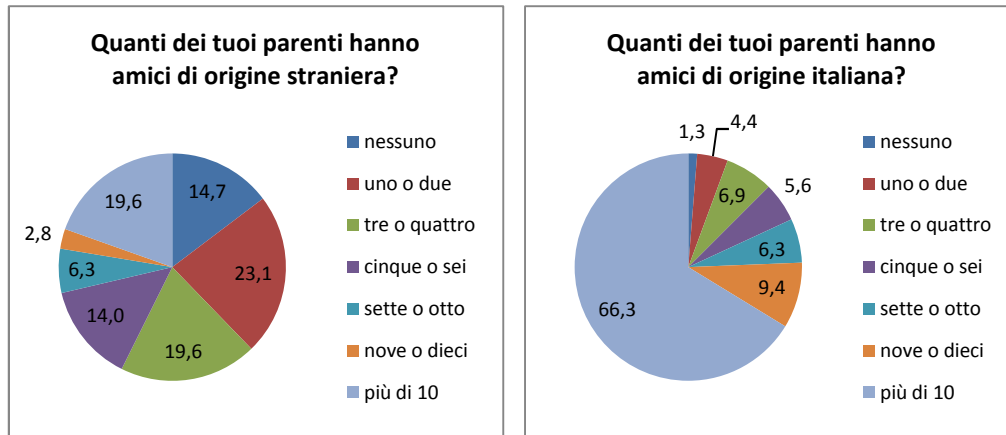
Figura 15- Percentuali relative al numero di amici di un altro gruppo culturale dei propri amici



In riferimento al nucleo familiare, i ragazzi di origine italiana riportano una situazione di interazione significativa, in quanto il 42,7% dei parenti ha più di cinque amici di altra

origine etnica. Tale percentuale aumenta considerevolmente nei ragazzi stranieri (87,6%) che trovandosi ad interagire con il gruppo di maggioranza hanno più occasioni di stringere amicizie interetniche (Figura 16).

Figura 16- Percentuali relative al numero di amici di un altro gruppo culturale dei propri familiari



Mentre nel gruppo degli italiani non emergono differenze significative dal punto di vista statistico in relazione all'identità etnica o alle misure di contatto sulla base delle preferenze di acculturazione, negli adolescenti di origine straniera esistono alcune variazioni.

In particolare, come presentato in tabella 5, coloro che scelgono l'assimilazione riportano un punteggio maggiore nell'amicizia intergruppi, mentre chi sceglie la separazione sembra avere una più forte e sviluppata identità etnica.

Tabella 5- Analisi della varianza per strategie di acculturazione

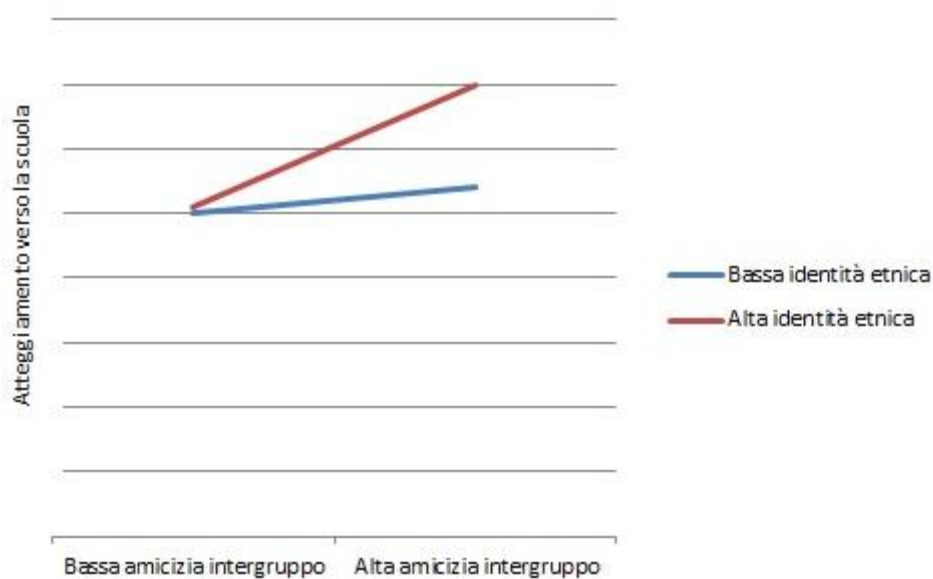
		N	Media	Dev. std.	F	Sig.
Amicizia intergruppi	Marginalità	61	5,68	1,28	3,50	,02
	Separazione	29	5,41	1,87		
	Assimilazione	25	6,50	,60		
	Integrazione	45	5,94	1,22		
	Totale	160	5,83	1,35		
Contatto esteso	Marginalità	61	5,66	1,61	1,47	,23
	Separazione	29	5,26	1,79		
	Assimilazione	25	6,10	1,22		
	Integrazione	45	5,88	1,61		
	Totale	160	5,72	1,60		
Identità etnica	Marginalità	61	2,72	,37	3,26	,02
	Separazione	29	2,97	,43		
	Assimilazione	25	2,69	,45		
	Integrazione	45	2,92	,61		
	Totale	160	2,82	,48		

Numerose ricerche hanno mostrato come l'amicizia intergruppi sia una forma intima di contatto diretto particolarmente efficace nel migliorare gli atteggiamenti e le intenzioni comportamentali verso i nuovi gruppi con cui si entra in relazione.

Alla luce di queste premesse è stato possibile ipotizzare che relazioni positive tra i ragazzi potessero avere un effetto anche sul loro atteggiamento generale verso la scuola.

Il modello in figura 17 mostra che le amicizie intergruppi influiscono sull'atteggiamento verso la scuola. Tuttavia, l'identità etnica modera tale relazione, infatti l'effetto del contatto interviene soltanto tra gli adolescenti con un'identità etnica acquisita, mentre negli adolescenti con bassa identità etnica tali effetti positivi sull'atteggiamento verso la scuola non emergono.

Figura 17- Modello di moderazione dell'identità etnica sulla relazione tra amicizia intergruppi e atteggiamento verso la scuola



Questo risultato suggerisce alcune riflessioni circa l'importanza di pianificare interventi educativi che mirino ad aumentare le interazioni interetniche a scuola non solo per le conseguenze positive che questi possono avere sull'integrazione e sulla riduzione del pregiudizio, come affermato in letteratura a partire dalla classica ipotesi di Allport, ma poiché questo può influire anche su una predisposizione generale positiva verso l'istituzione scolastica, così da fronteggiare il sempre più rilevante problema dell'abbandono scolastico

5 Riflessioni conclusive

L'essere umano è caratterizzato da un bisogno profondo di appartenere e nello stesso tempo di distinguersi dagli altri, sentirsi uguale e nel contempo profondamente diverso, stati d'animo che lo muovono, in un difficile equilibrio, all'incontro con l'altro da una parte e alla definizione identitaria dall'altra. E' su questo crinale che il fenomeno migratorio e il conseguente processo di acculturazione/integrazione trae le proprie radici, rimandando al senso più profondo dell'essere umano e del suo legame con l'origine.

I giovani che fuoriescono dai percorsi di studi tradizionali sono stati individuati come a rischio di esclusione sociale, emarginazione, abuso di sostanze, comportamento offensivo e problemi di salute mentale (Rose, 2012). In una recente ricerca di Gattino e Miglietta (2012) gli adolescenti frequentanti le scuole superiori attribuiscono all'ignoranza, alla chiusura mentale, allo scarso contatto tra italiani e migranti le ragioni per cui si sviluppano pregiudizi e discriminazioni; queste posizioni confermano la necessità di sviluppare nuove condizioni di convivenza volte alla trasformazione della società, in cui i giovani assumano una posizione attiva, costruendo obiettivi comuni che rendano marginali i vissuti di separazione derivanti dalle differenti appartenenze culturali. Le dinamiche relazionali che si instaurano a scuola possono influire sui risultati e sulla motivazione dei ragazzi con conseguente aumento del rischio di dispersione. La predisposizione positiva verso l'istituzione scolastica favorisce la comunicazione, promuove la crescita e la maturazione personale; al contrario un atteggiamento di indifferenza e un clima conflittuale possono far innalzare i livelli di ansia. Zimmerman (2000) suggerisce che il potenziale di *empowerment* dell'individuo si basa sulle connessioni che si sviluppano tra le persone, le organizzazioni e le loro comunità.

Il presente lavoro di ricerca-intervento ha fatto riferimento ad una molteplicità di *framework* teorici (compiti di sviluppo in adolescenza, atteggiamento verso la scuola e lo studio, identità etnica e processi di acculturazione), permettendo di delineare aspetti di criticità e risorsa propri degli "adolescenti complessi" a cui il progetto era rivolto.

Tale lavoro offre dunque alcuni elementi di riflessione e di valutazione che possono essere considerati nel loro insieme un punto di partenza per una revisione più ampia e approfondita dell'esperienza.

I dati illustrati nel report mostrano che i migranti incontrano difficoltà significative nel loro ambiente di vita in modo più accentuato dei coetanei italiani: riportano livelli di autostima più bassi, hanno una percezione più negativa del loro rapporto con gli

insegnanti, provano una maggiore ansia scolastica e adottano in percentuale maggiore un orientamento di acculturazione volto alla marginalità. Tuttavia, rispetto ai compagni italiani essi sembrano avere maggior motivazione ed uno stile più attivo all'interno del contesto scolastico. Emerge quindi l'esigenza di seguire maggiormente gli alunni di origine straniera nel loro cammino scolastico sostenendone gli elementi di qualità, all'interno di un percorso di *empowerment*, inteso come potenziamento delle risorse del soggetto, di cui sono visti ed enfatizzati i diritti, le capacità e le forze latenti piuttosto che i deficit.

I dati mostrano inoltre che le amicizie intergruppi influiscono sull'atteggiamento verso la scuola. Tuttavia, l'identità etnica modera tale relazione: soltanto tra gli adolescenti con un'identità etnica acquisita le amicizie intergruppi intervengono positivamente sull'atteggiamento verso la scuola. Tale risultato fornisce indicazioni circa l'importanza di pianificare interventi educativi che mirino ad aumentare le interazioni interetniche a scuola: ciò, infatti, può avere conseguenze positive non solo sull'integrazione e sulla riduzione del pregiudizio, ma anche su una predisposizione generale positiva verso l'istituzione scolastica, così da fronteggiare conseguentemente il sempre più rilevante problema dell'abbandono scolastico.

Le scuole rappresentano i luoghi per eccellenza dove cresce l'integrazione, e dove spesso è già una realtà. Ma sono anche e soprattutto veicoli di educazione in cui sviluppare quelle abilità relazionali che favoriscono l'incontro con l'altro.

Per concludere, Vygotskij (1978) ci ha offerto il concetto di zona di sviluppo prossimale per identificare quell'area di funzionamento psicologico che si attiva solo attraverso l'interazione con altri individui, rendendoli parte ineliminabile del nostro agire sociale. Per analogia possiamo pensare ad una "integrazione prossimale", un modello di relazione sociale che si sviluppa solo all'interno di una nicchia ecologica che sostenga lo sviluppo creando le condizioni ambientali per l'incontro favorevole con l'altro.

In questo senso le politiche sociali e le scelte strategiche della comunità rispetto alla prevenzione del rischio di marginalità svolgono un ruolo determinante nel perseguire l'obiettivo di creare contesti di vita supportivi e "integrativi" per gli individui in essa presenti.

Bibliografia essenziale

- About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. UK: Basil Blackwell, Oxford.
- APA, (2007) *APA dictionary of psychology*, Washington DC, APA, 572.
- Arends-Tóth, J.V., & Vijver, F.J.R. van de (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish-Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33(2), 249-266.
- Arends-Tóth, J.V., & Vijver, F.J.R. van de (2004). Dimensions and domains in acculturation: Implicit theories of Turkish-Dutch. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(1), 19-35.
- Benjet, C. & Hernandez-Guzman, L. (2001) Gender differences in psychological well-being of Mexican early adolescents, *Adolescence*, 36(141), 2001, pp. 47-65.
- Benjet, C. & Hernandez-Guzman, L. (2002) A Short-Term Longitudinal Study of Pubertal Change, Gender, and Psychological Well-Being of Mexican Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 31, No. 6, December, pp. 429-442.
- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M., & Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies, *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Berry, J. W. (1997) Immigration, acculturation and adaptation, *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-34.
- Berry, J.W. (2001) A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No. 3, 2001, pp. 615-631.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D., Vedder, P. (2006) Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaption, *Applied Psychology*, 55 (3), 303-332.
- Bertini, M., Braibanti, P., Gagliardi, M.P. (2006). *Il modello "Skills for Life" 11-14 anni. La promozione dello sviluppo personale e sociale nella scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Bonino S. (2001) Nucleo monotematico: La famiglia e il benessere degli adolescenti, *Età evolutiva*, n. 69, p.43-94
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, 32, 369-386.
- Bourhis, R.Y. & Bougie, E. (1998). Le modèle d'acculturation interactif: une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 19, 75-114.
- Bourhis, R.Y. (2007). Il modello di acculturazione interattiva e gli orientamenti della comunità ospitante nei confronti degli immigrati: una rassegna di recenti studi empirici. In R. Brown, D. Capozza e O. Licciardello (Eds.), *Immigrazione, Acculturazione, Modalità di Contatto*, (pp. 139-167), Milano: Franco Angeli.
- Brown A.L., The development of memory: Knowing, knowing about knowing and knowing how to know. In: *Advances in child development and behaviour*, Reese W. Academic Press, New York, 1975.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2007). *Rapporto giovani: sesta indagine IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Canevaro, A. (2002). Aiutarsi ad imparare. In M. Adinolfi, P. Forghieri Manicardi (a cura di), *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Confalonieri, E. (1999). La scuola: spazio di vita per l'adolescente. In O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti (a cura di), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Cornoldi C. (1990), Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, n.3, pp.492-511.
- Cornoldi C. (1995) *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
- Cornoldi, C., De Beni, R. e Gruppo MT (2001) *Imparare a studiare 2*, Erickson, Trento.
- Decker, D.M., Dona, D.P., Christenson, S.L. (2007) Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45:83-109.
- Erikson, E.H. (1974) *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma 1974.

- Francescato D., Tomai M. (2001) Community Psychology: Should there be a European perspective, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 371-380.
- Francescato D., Tomai M., Ghirelli G. (2002) *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Carocci, Roma.
- Gage, N.L. (1990). Dealing with the dropout problem. *Phi Delta Kappan*, 72 (4), 280-285.
- Galimberti, U. (1999). *Dizionario di psicologia*. Torino: UTET.
- Gasparini, F., Roncari, L. (2007) Adolescenti venuti da altrove: la sfida della doppia transizione per i minori non accompagnati, in *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, vol. 74, n. 2, p. 423-436.
- Gordon, Milton M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., Calkins (2007). The role of emotion regulation and the student-teacher relationship in children's academic success. *Journal of School Psychology*.
- Havighurst, R.J. (1952) *Developmental Task and Education*. Davis McKay, New York.
- Haynes, N. M., Emmons, C., Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Psychology and Educational Consultation*, 8(3), 321-329.
- Howard, E., Howell, B., Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Holt, New York.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T. (1991). Cooperative Learning and classroom and school climate. In B.J. Fraser, H.J Walberg (Eds.), *Educational environments. Evolution, antecedent, and consequences*. New York: Pergamon Press.
- Kim, C., Laroche, M., & Tomiuk, M. A. (2001). A Measure of Acculturation for Italian-Canadians: Scale Development and Construct Validation. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(6), 607-637.
- Kindon, S., Pain, R. & Kesby, M. (2009). Participatory action research. In R. Kitchin & N. Thrift (Eds.), *International Encyclopedia of Human Geography* (Vol. 8, pp. 90-95). Oxford, UK: Elsevier.
- Kluwe R.H., Moe' A. (1982) Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In: Griffin D., *Animal mind-human mind*, Springer-Verlag, New York.
- LaFramboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412.
- Lancini, M. (2003). *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*. Milano: Franco Angeli.
- Liebkind, K. (1992) Ethnic identity: challenging the boundaries of social psychology. In G. Breakwell (Ed.), *Social psychology of identity and the self-concept*, pp. 147-185. Londra: Academic.
- Manetti M., Zini E. & Cardinali P. (2009). Processi di accomodamento intersistemico nelle relazioni scuola famiglia: la funzione dei supporti nella costruzione del benessere di adolescenti italiani e immigrati. *Rivista di psicologia di comunità*, Numero monografico: Modello ecologico e migrazioni 1, 63-72.
- Mancini, T., (2001) *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Carocci, Roma
- Mantovani, G. (1998), *L' elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Firenze, Giunti
- Martinez, R. O. & Dukes, R. L. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(5), 503-516.
- Mazzara, B. M. (2007). Contatto intergruppi e transizioni culturali. Una ricerca su immigrati in Italia. In R.Brown, D. Capozza, O. Licciardello. *Immigrazione, acculturazione, modalità di contatto*. (pp. 85-98). Milano: Franco Angeli.
- Migliorini L., Piermari A., Rania N. (2008), La dispersione scolastica: analisi delle sue componenti e motivazioni, *Psicologia dell'educazione*, vol. 2, n 2, 247-262.
- Nesdale, D. & Mak, A. S. (2003) Ethnic identification, self-esteem and immigrant psychological health, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 23-40.
- Palmonari A. (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna.
- Palmonari A. (2001), *Gli adolescenti*. Il Mulino, Bologna.
- Pazzaglia, F., Moè, A., Friso, G., Rizzato, R. (2002) *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*. Trento, Erickson

- Phinney, J. S., Rotheram, M., (1987), Children's ethnic socialisation: pluralism and development, Sage, Newbury Park, in Mancini, T., (2001a) *Sé e identità. Modelli, metodi e problemi in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- Phinney, J. S. (1989) Stage of ethnic identity in Minority Group Adolescents, *Journal of Early Adolescence*, n 9, pp. 34-49.
- Phinney, J. S. (1990) Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research, *Psychological Bulletin*, Vol. 108, N. 3, pp. 499-514.
- Phinney, J. S. (1991) Ethnic Identity and self-esteem: A review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 193-208.
- Phinney, J. S. (1992) The multigroup ethnic identity measure: a new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups, *Journal of Adolescent Research*, n.7, p. 156-176.
- Phinney, J. S., Chavira, V. (1995) Parental ethnic Socialisation and Adolescent Coping with Problems related to Ethnicity, *Journal of Research on Adolescence*, 5, pp. 31-53.
- Phinney, J.S., & Cantu, C.L., & Kurtz, D.A. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J.S., Devich-Navarro, M. (1997) Variation in bicultural identification among African and Mexican American adolescents, *Journal of Research on Adolescence*, n 7, pp. 3-32.
- Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. e Vedder, P. (2001) Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective, *Journal of Social Issues*, 57(3), pp. 493-510.
- Piontkowski, U., Rohmann, A., & Florack, A. (2002) Concordance of acculturation attitudes and perceived threat. *Group Processes and Intergroup Relations*, 5, 221-232.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936) Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Rosenberg, M. (1965) *Society and the adolescent child*. Princeton University Press, Princeton, New York.
- Rosenberg, M. (1979) *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rudmin, F. W. (2009) Catalogue of Acculturation Constructs: Descriptions of 126 Taxonomies, 1918-2003. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8(1).
- Sabatier, C., Berry, J.W. (1994) Immigration et acculturation, in Bourhis, R.J., Leyens, J.P. (eds.), *Stréréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Margada.
- Sabatier, C. & Berry, J.W. (1996) Inmigración y aculturación, In Bourhis, R. Y. & Leyens, J. P. (eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarason, S. B. (1974) *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. Oxford: Jossey Bass.
- Schimmenti V. (2001) *Identità e differenze etniche*, Franco Angeli, Milano.
- Schimmenti, V. & D'Atena, P. (2008). *Incontrarsi nelle differenze. Percorsi di Integrazione*. Franco Angeli, Milano.
- Sherif, M. and Sherif. C.W. (1964). *Reference Groups: Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents*. New York : Harper and Row.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., Essex, M.J. (2005) Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43:39-60.
- Smith, E. P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C. C., & Seay, R. (1999) Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 867-880.
- Sungur, S. (2007) Modeling the relationship among student's motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation, in *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 3, 315-326.
- Tajfel, H. (1981) *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge University Press in Brown, 2000, *Psicologia Sociale dei Gruppi*, Il Mulino, Bologna.
- Umaña-Taylor, A. J. (2004) Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139-146.
- Vegetti Finzi, S., Battistin, A.M. (2000). *L'età incerta, i nuovi adolescenti*. Milano: Mondadori.

- Vieno A. (2005), *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*, Unicopli, Milano.
- Villano P. (2005) *Minori due volte: i figli dell'immigrazione* in Speltini, G., *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, il Mulino, Bologna.
- Ybrandt, H. (2008) The relation between Self-Concept and Social Functioning in Adolescence, *Journal of Adolescence* 31(1): 1–16.
- Zagefka, H., & Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32, 171-188.
- Zagefka, H. (2009). The concept of ethnicity in social psychological research: definitional issues, *International Journal of Intercultural Relations*. 33, 228-241.