

18
December 2018

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

«Comportamento insegnante» e sviluppo del pensiero scientifico 11
(The Attitude that it Teaches and the Development of Scientific Thought)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Paola Ricchiardi - Federica Emanuel

Soft Skill Assessment in Higher Education 21
(Valutare le soft skill in Università)

Gamal Cerda Etchepare - Carlos Pérez Wilson

Karina Pabón Ponce - Verónica León Ron

Análisis de los esquemas de razonamiento formal 55
en estudiantes de Educación Secundaria Chilenos
mediante la validación del Test of Logical Thinking (TOLT)

*(Formal Reasoning Schemes Analysis in Chilean Secondary Education
Students through the Validation of the Test of Logical Thinking - TOLT)*

*(Analisi degli schemi di ragionamento formale degli studenti
della Scuola Secondaria cilena attraverso la validazione
del Test del Pensiero Logico - TOLT)*

- Laura Occhini*
Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia 75
(*Universitary Incoming Orientation: Measure Forcefullness*)
- Giulia Bartolini - Giorgio Bolondi - Alice Lemmo*
Valutare l'apprendimento strategico: uno studio empirico 99
per l'elaborazione di uno strumento
(*Evaluating Strategic Learning: An Empirical Study for the Elaboration of an Instrument*)
- Kenneth T. Wang - Tatiana M. Permyakova*
Marina S. Sheveleva - Emily E. Camp
Perfectionism as a Predictor of Anxiety in Foreign Language 127
Classrooms among Russian College Students
(*Il perfezionismo come predittore di ansia nei corsi di lingua straniera per studenti universitari russi*)
- Li-Ming Chen - Li-Chun Wang - Yu-Hsien Sung*
Teachers' Recognition of School Bullying According 147
to Background Variables and Type of Bullying
(*Riconoscimento da parte degli insegnanti del bullismo scolastico in relazione a variabili di sfondo e tipo di bullismo*)
- Laura Girelli - Fabio Alivernini - Sergio Salvatore*
Mauro Cozzolino - Maurizio Sibilio - Fabio Lucidi
Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia 165
e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti
universitari del primo anno
(*Coping with the First Exams: Motivation, Autonomy Support and Perceived Control Predict the Performance of First-year University Students*)
- Nicoletta Balzaretto - Ira Vannini*
Promuovere la qualità della didattica universitaria. 187
La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota
dell'Ateneo bolognese
(*Promoting Quality Teaching in Higher Education. A Formative Educational Evaluation Approach in a Pilot Study at Bologna University*)
- Emanuela Botta*
Costruzione di una banca di item per la stima dell'abilità 215
in matematica con prove adattative multilivello
(*Development of an Item Bank for Mathematics Skill Estimation with Multistage Adaptive Tests*)
-

<i>Rosa Cera - Carlo Cristini - Alessandro Antonietti</i> Conceptions of Learning, Well-being, and Creativity in Older Adults	241
<i>(Concezioni dell'apprendimento, benessere e creatività negli anziani)</i>	
<i>Marta Pellegrini - Giuliano Vivanet - Roberto Trincherò</i> Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica	275
<i>(Indexes of Effect Sizes in Educational Research. Comparative Analysis and Practical Significance)</i>	
<i>Antonio Calvani - Roberto Trincherò - Giuliano Vivanet</i> Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E.	311
<i>(New Horizons for Scientific Research in Education. Linking Research and Educational Decision: The Manifesto S.Ap.I.E.)</i>	
<i>Giusi Castellana</i> Validazione e standardizzazione del questionario «Dimmi come leggi». Il questionario per misurare le strategie di lettura nella scuola secondaria di primo grado	341
<i>(Validation and Standardization of the Questionnaire «Tell Me How You Read». The Questionnaire on Reading Strategies in the Lower Secondary School)</i>	
<i>Laura Menichetti</i> Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria	369
<i>(Evaluating Summarizing Skills. The Summarizing Test, a Tool for Primary School)</i>	

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

<i>Elsa M. Bruni</i> La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (II)	399
<i>(Evaluation Viewed from a Distance: The Vision of General Pedagogy - II)</i>	
<i>Giorgio Bolondi - Federica Ferretti - Chiara Giberti</i> Didactic Contract as a Key to Interpreting Gender Differences in Maths	415
<i>(Il contratto didattico come una chiave di lettura per interpretare le differenze di genere in matematica)</i>	

<i>Elisa Cavicchiolo - Fabio Alivernini</i> The Effect of Classroom Composition and Size on Learning Outcomes for Italian and Immigrant Students in High School <i>(L'impatto della composizione e della dimensione della classe sugli apprendimenti degli studenti italiani e immigrati nella scuola secondaria di secondo grado)</i>	437
<i>Marta Pellegrini - Lucia Donata Nepi - Andrea Peru</i> Effects of Logical Verbal Training on Abstract Reasoning: Evidence from a Pilot Study <i>(Effetti di un training logico verbale sulle capacità di ragionamento astratto: risultanze da uno studio pilota)</i>	449
<i>Massimiliano Smeriglio</i> Porta Futuro Lazio: l'innovazione possibile nel servizio pubblico per lo sviluppo dell'occupabilità in ottica lifelong learning <i>(Porta Futuro Lazio: A Possible Public Service Innovation for Employability's Development in a Lifelong Learning View)</i>	459
<i>Giorgio Asquini</i> Osservare la didattica in aula. Un'esperienza nella scuola secondaria di I grado <i>(Classroom Observation. A Study in Lower Secondary School)</i>	481
COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI, RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS, REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS	
<i>Antonio Calvani</i> Per un nuovo dibattito in campo educativo <i>(For a New Debate in the Educational Field)</i>	497
<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	503
Author Guidelines	505

Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti universitari del primo anno

Laura Girelli¹ - Fabio Alivernini² - Sergio Salvatore³
Mauro Cozzolino¹ - Maurizio Sibilio¹ - Fabio Lucidi⁴

¹ *Università degli Studi di Salerno - Department of Human, Philosophical, and Educational Sciences (Italy)*

² *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI) (Italy)*

³ *Università del Salento - Department of History, Society and Human Studies (Italy)*

⁴ *Sapienza Università di Roma - Department of Social and Developmental Psychology (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-gire>

lgirelli@unisa.it
fabio.alivernini@invalsi.it
sergio.salvatore@unisalento.it
mcozzolino@unisa.it
msibilio@unisa.it
fabio.lucidi@uniroma1.it

COPING WITH THE FIRST EXAMS: MOTIVATION,
AUTONOMY SUPPORT AND PERCEIVED CONTROL
PREDICT THE PERFORMANCE OF FIRST-YEAR UNIVERSITY
STUDENTS

ABSTRACT

Dropout rates in Italy are very high, particularly in freshmen students (Anvur, 2016). University students' academic achievement has been found to prevent dropout. The present study tested a predicting model of academic achievement in first-year university students based on self-determination theory, through a longitudinal design with two points in time. Freshmen students in a bachelor program of an Italian university (N = 313; M age = 21.34 years; SD = 4.74; 72.2% female) completed measures of perceived autonomy support from parents and teachers, autonomous motivation, perceived academic control, and intention to drop out from university at the start of their academic year. At the end of the first-semester, information about students' academic achievement have been collected from the department office. Results from structural equation modeling analyses supported the hypothesized model. Specifically, perceived autonomy support from parents and teachers predicted perceived academic control via autonomous motives; perceived academic control predicted intention to dropout, which, in turn, predicts academic achievement. A major contribution was demonstrating the important role of perceived autonomy support and perceived academic control in freshman students' academic achievement. These findings could provide a contribution in implementing adequate intervention supporting freshman students in order to promote academic achievement and, consequently, to prevent dropout from university.

Keywords: Academic achievement; Autonomy support; Freshman students; Motivation; Perceived academic control; Self-determination theory.

1. INTRODUZIONE

L'Italia mostra tassi di dispersione universitaria preoccupanti, tra i più alti nei paesi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD, 2011, 58% contro una media del 30%). Le percentuali di abbandono sono particolarmente più alte tra il primo e il secondo anno di corso: circa un terzo degli studenti universitari lascia l'università durante il primo anno (OECD, 2011; Anvur, 2016). Le conseguenze – sia a livello sociale che individuale – associate al comportamento di abbandono universitario – hanno spinto le istituzioni a prestare sempre maggiore attenzione al supporto degli studenti e in particolare delle matricole. Molti studi hanno evidenziato il ruolo del rendimento accademico nell'influenzare l'abbandono universitario (Bean, 1985). Nella letteratura scientifica solitamente si considera il rendimento in termini di media dei voti (Grade Point Aver-

age – GPA), c'è invece una carenza di ricerche che considera anziché i voti il numero dei crediti conseguiti. L'obiettivo dello studio qui presentato è quello di esplorare le determinanti del rendimento universitario inteso come numero di crediti conseguiti. Come si è osservato in Europa, infatti, a partire dall'introduzione del sistema europeo dei crediti, per gli studenti è più importante acquisire un numero elevato di crediti che ottenere buoni voti (Vanthournout *et al.*, 2012). Per questo motivo, è necessario che gli interventi a sostegno degli studenti universitari, li supportino nel sostenere un maggior numero di esami e non solo a conseguire voti migliori (Vanthournout *et al.*, 2012; Biasi *et al.*, 2017, 2018).

Una teoria che ha mostrato la sua validità nello studio dei processi che influenzano l'esito scolastico o universitario degli studenti, è la teoria dell'autodeterminazione (Self-Determination Theory – SDT; Deci & Ryan, 1985; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Ryan & Deci, 2002; Vansteenkiste *et al.*, 2005; Shih, 2009). La SDT distingue la motivazione in componenti intrinseche ed estrinseche, mentre le ragioni intrinseche si riferiscono ad un'attività intrapresa per il piacere e la soddisfazione inerenti all'attività stessa, le ragioni estrinseche si riferiscono ad un'azione intrapresa per motivi strumentali (Deci & Ryan, 2000). La SDT specifica inoltre diversi tipi di motivazione estrinseca, che possono essere collocati lungo un continuum di autodeterminazione, e in cui ciascun tipo riflette un livello distinto e crescente di regolazione. Il livello più basso è rappresentato dalla regolazione esterna, in cui il comportamento è intrapreso per ottenere una ricompensa o per evitare una punizione. Nel livello successivo, la regolazione introiettata, il comportamento è intrapreso per il mantenimento o il miglioramento dell'autostima dell'individuo e l'evitamento di sensi di colpa o ansia (Deci & Ryan, 2000). La regolazione identificata, al livello successivo, si verifica quando l'individuo ha attribuito valore a quel comportamento e sente che quell'attività è importante per lui (Deci & Ryan, 2000). Infine, la regolazione intrinseca è caratterizzata dal più alto livello di autonomia: un comportamento viene messo in atto per il piacere e la soddisfazione inerenti all'attività stessa (Deci & Ryan, 2000).

Gli studi che hanno applicato la SDT in ambito educativo hanno mostrato che forme di motivazione autonoma sono associate a migliori esiti accademici a tutti i livelli di istruzione, sia in termini di persistenza che di rendimento (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Vallerand, 1997; Ratelle *et al.*, 2007; Hagger *et al.*, 2009; Alivernini & Lucidi, 2011; Renaud-Dubé *et al.*, 2015). Tali risultati sono stati confermati anche nel contesto universitario, dove gli studenti del primo anno più motivati intrinsecamente sono risultati più persistenti degli studenti con una motivazione intrinseca più bassa (Ratelle *et al.*, 2007; Girelli *et al.*, 2018).

Molti studi hanno evidenziato un'associazione significativa tra motivazioni di tipo autonomo e rendimento, in termini sia di performance a test standardizzati, sia di voti (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Soenens & Vansteenkiste, 2005). Ciò è stato confermato anche in ambito accademico da una meta-analisi (Richardson, Abraham, & Bond, 2012) e da uno studio di Vanthournout e colleghi (2012), i quali hanno rilevato che la motivazione è associata al rendimento in termini di crediti conseguiti.

La motivazione autonoma è favorita dalla presenza di relazioni sociali positive (Alivernini & Manganelli, 2016) e può essere incoraggiata attraverso un contesto sociale supportivo dell'autonomia (Chatzisarantis, Hagger, & Smith, 2007) sia nel contesto scolastico e universitario (Black & Deci, 2000; Vansteenkiste *et al.*, 2004; Alivernini & Lucidi, 2011; Girelli *et al.*, 2018), sia nel contesto familiare (Deci *et al.*, 1991; Ratelle *et al.*, 2007; Venuleo, Mossi, & Salvatore, 2016; Girelli *et al.*, 2018).

1.1. *Il controllo accademico percepito e la sua influenza sul rendimento*

Il controllo accademico percepito (CAP; Perry, 2003; Respondek *et al.*, 2017) rappresenta le convinzioni di uno studente rispetto alle proprie capacità di influenzare e prevedere i risultati conseguiti (Ajzen, 1991; Perry *et al.*, 2005). Il CAP è un importante predittore del rendimento e dell'abbandono (Perry *et al.*, 2005; Alivernini & Manganelli, 2015; Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2016), in particolare per gli studenti universitari del primo anno, durante la difficile transizione dalla scuola secondaria all'università (Respondek *et al.*, 2017). Diversi studi hanno mostrato che il controllo accademico percepito predice in maniera positiva il rendimento degli studenti lungo l'intero anno accademico (ad es. Ruthig *et al.*, 2008; Daniels *et al.*, 2014), pur tenendo sotto controllo il rendimento passato, l'età e il genere degli studenti universitari (Stupnisky *et al.*, 2007).

Sebbene alcuni studi abbiano analizzato gli esiti accademici degli studenti universitari secondo l'approccio della teoria dell'autodeterminazione, a oggi non siamo a conoscenza di studi che abbiano analizzato, unitamente alla motivazione, gli effetti del CAP sul rendimento. Inoltre, nessuno di questi studi ha considerato congiuntamente l'impatto di questi fattori sul rendimento accademico degli studenti universitari del primo anno. Infine, nessuno di questi studi ha considerato il rendimento come numero di crediti acquisiti.

Lo studio qui presentato è il primo a integrare la teoria dell'autodeterminazione con il CAP, al fine di prevedere il rendimento accademico delle

matricole in termini di crediti conseguiti. I risultati del presente contributo possono far avanzare le nostre conoscenze sulle determinanti del rendimento accademico.

1.2. *Obiettivi dello studio*

Lo scopo del presente studio è di testare un modello predittivo del rendimento accademico negli studenti universitari del primo anno, basato sulla teoria dell'autodeterminazione, con l'inclusione del controllo accademico percepito, attraverso uno studio longitudinale. Nello specifico, il modello ipotizzato prevede che: (a) il supporto all'autonomia percepito da parte dei genitori e (b) da parte dei docenti incoraggi la motivazione autonoma degli studenti; (c) la motivazione autonoma, a sua volta, rafforzi il controllo accademico percepito; (d) il controllo accademico percepito influenzi l'intenzione di abbandonare l'università; (e) l'intenzione di abbandonare l'università influenzi il rendimento accademico in termini di crediti conseguiti.

È importante rilevare che, secondo le nostre ipotesi, il CAP è un predittore negativo dell'intenzione di abbandono e che quest'ultimo, a sua volta, predice negativamente il rendimento accademico. (f) Si prevede, inoltre, che il supporto all'autonomia da parte dei docenti influenzi il rendimento anche in maniera diretta. Infine, si ipotizza che (g) il CAP medi la relazione tra la motivazione autonoma e l'intenzione di abbandono. Il modello ipotizzato è illustrato nella *Figura 1*.

2. METODO

2.1. *Partecipanti e procedura*

È stato condotto uno studio longitudinale in due fasi. Nella prima fase, all'incirca tra ottobre e novembre 2016, gli studenti iscritti al primo anno dei corsi di laurea del dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno sono stati invitati a partecipare alla ricerca, che prevedeva la compilazione di un questionario online della durata di circa 20 minuti. L'invito è stato fatto sia via email istituzionale, sia personalmente a lezione. Trecentotredici studenti (età media: 21.34; DS = 4.74; 72.2% femmine) hanno compilato il questionario.

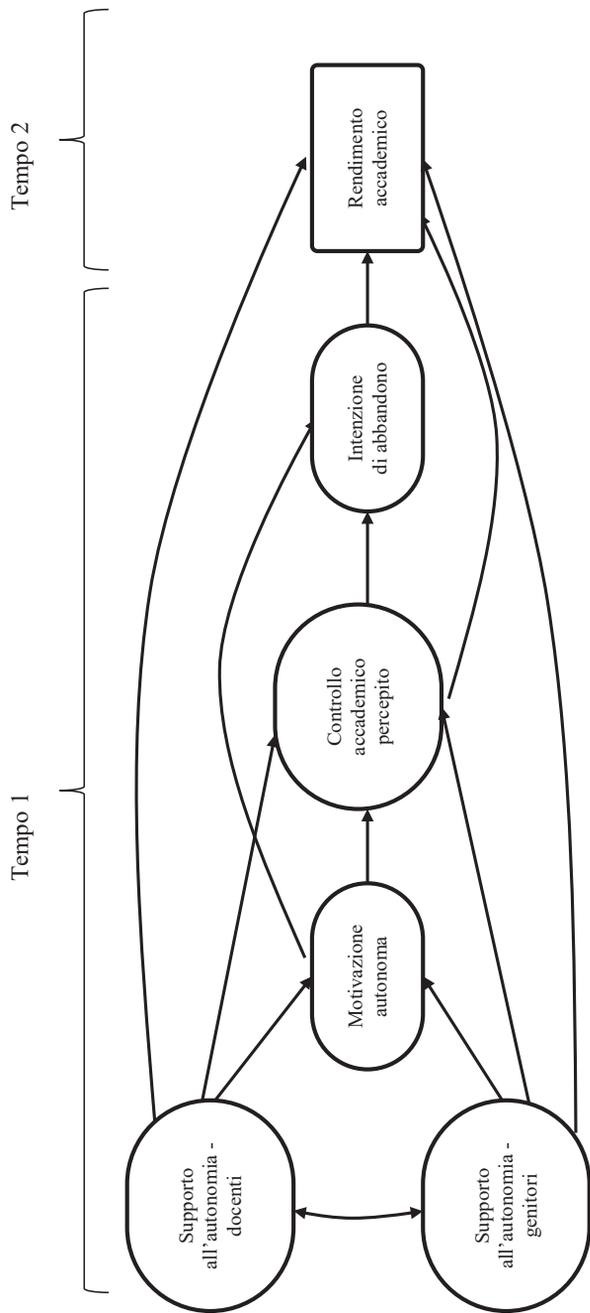


Figura 1. – Il modello di previsione ipotizzato per il rendimento accademico.

Al termine del primo semestre – marzo 2017 (Tempo 2), le informazioni sul numero di crediti conseguiti per ciascuno studente sono state raccolte presso la segreteria del dipartimento e appaiate con i dati raccolti al Tempo 1 tramite un numero identificativo. Il questionario è stato compilato in forma anonima e ciascun partecipante, dopo essere stato informato sugli obiettivi della ricerca, ha dato il proprio consenso a partecipare.

2.2. Misure

2.2.1. Supporto all'autonomia percepito da parte dei genitori

Il supporto all'autonomia percepito dai genitori è stato misurato utilizzando una versione tradotta e adattata della Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Setting (PASSES; Hagger *et al.*, 2007). La scala usata in questo studio è di 10 item (ad es.: «Sento che i miei genitori mi danno l'opportunità di decidere cosa fare nella vita») ciascuno con una scala di risposta di tipo Likert a sette passi da *non corrisponde per niente* (1) a *corrisponde esattamente* (7).

2.2.2. Supporto all'autonomia percepito da parte dei docenti

Per misurare negli studenti il supporto all'autonomia percepito dai docenti, nella prima fase della ricerca è stata somministrata la versione breve del Learning Climate Questionnaire (LCQ; Williams and Deci, 1996), composta da 6 item (ad es.: «Sento che i miei docenti mi danno l'opportunità di decidere come studiare un argomento») ciascuno con 5 alternative di risposta in una scala Likert da *fortemente in disaccordo* (1) a *fortemente d'accordo* (5).

2.2.3. Motivazione a frequentare l'università

La motivazione a frequentare l'università è stata misurata usando una versione adattata e tradotta dell'Academic Self-Regulation Questionnaire (A-SRQ; Ryan & Connell, 1989), composta da 20 item, che si riferiscono a diverse ragioni per cui ci si è iscritti all'università, quattro item per ciascuno stile di regolazione: regolazione estrinseca (ad es.: «... perché è ciò che dovrei fare»), regolazione introiettata (ad es.: «... perché mi farebbe sentire orgoglioso di me»), regolazione identificata (ad es.: «... perché è im-

portante per il mio futuro»), regolazione intrinseca (ad es.: «... perché mi piacciono le discipline che si studiano»). Gli studenti esprimevano quanto ciascuna affermazione corrispondesse ai motivi per i quali si erano iscritti all'università, su una scala di risposta di tipo Likert a sette passi: da *non corrisponde per niente* (1) a *corrisponde esattamente* (7). Una versione breve della scala è stata validata in italiano e ha mostrato buone caratteristiche psicometriche (Alivernini, Lucidi, & Manganeli, 2008; Alivernini *et al.*, 2017).

2.2.4. Controllo accademico percepito

La misura del controllo accademico percepito è stata sviluppata in accordo con le istruzioni standard di Azjen per il controllo comportamentale percepito (1991) e riadattata all'ambito accademico. La scala è composta da tre item che misurano le convinzioni di uno studente rispetto alle proprie capacità di influenzare e prevedere i risultati conseguiti (ad es.: «Se voglio, sono certo di riuscire a proseguire l'università»), ciascuno con una scala di risposta di tipo Likert a sette passi da *per nulla d'accordo* (1) a *del tutto d'accordo* (7).

2.2.5. Intenzione di abbandono

L'intenzione di abbandonare l'università è stata misurata nella prima fase della ricerca utilizzando quattro item (ad es.: «Penso spesso all'idea di lasciare l'università») su una scala di risposta di tipo Likert a sette passi da *fortemente in disaccordo* (1) a *fortemente d'accordo* (7).

2.2.6. Rendimento accademico

Il rendimento accademico rappresenta il numero totale dei crediti conseguiti al termine del primo semestre, come segnale precoce di abbandono. Tali dati sono stati ottenuti in forma anonima tramite la segreteria del dipartimento.

2.3. *Analisi*

Innanzitutto, le quattro dimensioni che compongono la scala A-SRQ sono state fatte confluire in un Indice di Autonomia Relativa (Relative Auto-

onomy Index – RAI; Vallerand & Ratelle, 2002), secondo la procedura già utilizzata in studi precedenti (Violani *et al.*, 2003; Girelli, Hagger *et al.*, 2016; Galli *et al.*, 2018). Il RAI consiste in una somma di punteggi ponderati e la sua funzione è quella di integrare le informazioni delle quattro dimensioni motivazionali in un unico punteggio complessivo (Vallerand, 1997). Per calcolare l'indice quindi, un peso di +2 è stato assegnato alla motivazione intrinseca perché questa dimensione rappresenta il più alto livello di motivazione autodeterminata, un peso di +1 alla regolazione identificata, un peso di -1 alla regolazione introiettata e infine un peso di -2 alla regolazione esterna, che rappresenta il livello più basso di motivazione autodeterminata.

Successivamente, le relazioni ipotizzate tra le variabili dello studio, sono state testate simultaneamente attraverso modelli di equazioni strutturali, tramite Mplus (Structural Equation Model – SEM, *Fig. 1*; Muthén & Muthén, 2012). Per valutare se il modello ipotizzato supporta i dati osservati, ci siamo basati su diversi indici di bontà di adattamento: gli indici comparativi CFI e TLI; l'RMSEA (Root Means Square Error of Approximation) e infine l'SRMR (Standardized Root Mean Square Residual). Valori superiori a .90 per il CFI e il TLI e valori inferiori a .08 per l'RMSEA e l'SRMR, indicano un buon adattamento del modello (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2006).

3. RISULTATI

3.1. *Statistiche descrittive*

Trecentotredici studenti hanno compilato il questionario nella prima fase dello studio (43.6 % degli studenti iscritti). Di essi, 258 hanno sostenuto almeno un esame nel primo semestre, 55 non ne hanno sostenuto o superato alcuno. Al fine di verificare eventuali differenze nel numero di crediti acquisiti tra gli studenti che hanno partecipato e quelli che non hanno partecipato, è stata condotta un'analisi della varianza univariata, i risultati hanno mostrato che non c'è alcuna differenza statisticamente significativa nel numero di crediti acquisiti tra gli studenti che hanno compilato il questionario e quelli che non lo hanno compilato [$F(1,716) = .738$; $p = .392$]. Media, deviazione standard e affidabilità delle scale di misura sono riportate nella *Tabella 1*.

Tabella 1. – Statistiche descrittive e correlazioni tra le variabili chiave dello studio, misurate al Tempo 1, e il rendimento registrato al Tempo 2.

	Affidabilità							
	α di Cronbach	Media (DS)	1	2	3	4	5	6
1. Supporto all'autonomia (genitori)	.93	5.63 (1.21)	–					
2. Supporto all'autonomia (docenti)	.88	3.46 (.71)	.25**	–				
3. Motivazione autonoma (RAI)	–	11.52 (3.75)	.28**	.24**	–			
4. Controllo accademico percepito	.63	5.28 (.99)	.23**	.22**	.42**	–		
5. Intenzione di abbandono	.67	1.86 (1.08)	-.14*	-.16**	-.38**	-.35**	–	
6. Rendimento accademico (nr. crediti acquisiti)	–	12.36 (8.66)	.03	.13*	.04	.03	-.14*	–

Nota: Motivazione esterna: $\alpha = .86$; motivazione introiettata: $\alpha = .77$; motivazione identificata: $\alpha = .89$; motivazione intrinseca: $\alpha = .85$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

3.2. Relazioni tra le variabili dello studio

Il modello testato riporta i seguenti indici di fit: chi-quadrato = 129.125; $p = .28$; gdl = 121; CFI = .997; TLI = .996; RMSEA = .015; SRMR = .032. Globalmente il modello si adatta bene ai dati. Come mostrato in *Figura 2*, la maggior parte delle relazioni ipotizzate nel modello sono risultate significative: come ipotizzato, (a) più gli studenti percepiscono di essere supportati nella loro autonomia da parte dei genitori e (b) da parte dei docenti, più alto è il loro livello di motivazione autodeterminata. Come previsto, a loro volta, (c) più gli studenti sono motivati intrinsecamente, più si percepiscono come capaci di controllare i propri risultati accademici, (d) l'aver un maggiore controllo accademico a sua volta è associato ad una minore intenzione di abbandonare il percorso formativo, come ipotizzato.

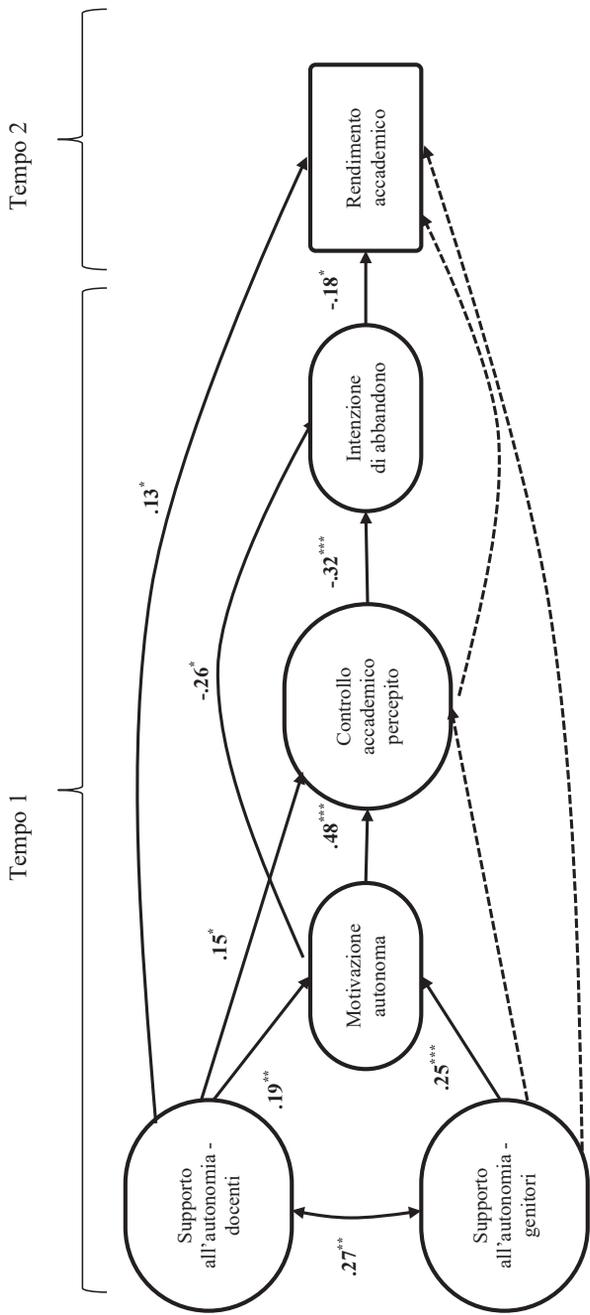


Figura 2. – I risultati del modello strutturale dello studio (i coefficienti non statisticamente significativi sono raffigurati con una linea tratteggiata); $p < .01$; $^* p < .05$.

Conseguentemente, in accordo con le ipotesi, (e) minore è l'intenzione degli studenti di abbandonare l'università, maggiore è il numero di crediti conseguiti al termine del primo semestre. Infine, secondo quanto previsto, (f) il supporto all'autonomia da parte dei docenti influenza il rendimento accademico anche in maniera diretta. I risultati confermano anche (g) l'effetto di mediazione del controllo accademico percepito nella relazione tra motivazione autonoma e intenzione di abbandono.

4. DISCUSSIONE

Lo scopo del presente studio era di testare un modello di previsione del rendimento accademico basato sulla teoria dell'autodeterminazione, con l'integrazione del controllo accademico percepito. A tal fine, è stato condotto uno studio longitudinale che ha coinvolto gli studenti universitari del primo anno, in due momenti temporali: all'inizio dell'anno accademico e al termine del primo semestre. I risultati dello studio hanno mostrato che il modello ipotizzato si adatta bene ai dati. Nello specifico, gli studenti che percepivano un maggiore supporto all'autonomia da parte sia dei propri genitori, sia dei docenti, avevano maggiori possibilità di sviluppare una motivazione autodeterminata. Tali risultati sono in linea con la letteratura esistente, la quale suggerisce che il supporto all'autonomia percepito, sia da parte dei genitori che dei docenti, incoraggia la motivazione autonoma degli studenti in diversi gradi di scolarizzazione (Black & Deci, 2000; Alivernini *et al.*, 2016).

Inoltre, la motivazione autodeterminata, a sua volta, influenza la percezione di controllo degli studenti rispetto ai propri esiti universitari. Più gli studenti sono motivati intrinsecamente, più aumenta la probabilità che essi si sentano in grado di influenzare i propri risultati. Anche questo risultato è coerente con gli studi precedenti, i quali hanno mostrato relazioni significative tra forme autonome di motivazione e gli immediati antecedenti dell'intenzione comportamentale, come il controllo comportamentale percepito (Hagger & Chatzisarantis, 2009, 2016; Girelli, Hagger *et al.*, 2016; Galli *et al.*, 2018). Tali ricerche hanno mostrato che maggiore è la motivazione autodeterminata, maggiori sono le proprie convinzioni rispetto alle risorse che si hanno a disposizione per influenzare i propri risultati (Williams & Deci, 1996; Black & Deci, 2000).

Inoltre, tanto più forte è il controllo accademico percepito da parte degli studenti, quanto più debole è l'intenzione di abbandonare il percorso di studi. Questo effetto è coerente con studi precedenti che hanno evidenziato come il controllo comportamentale percepito ha un effetto forte e

significativo sull'intenzione comportamentale sia nel contesto accademico (Hagger & Chatzisarantis, 2016) che in altri contesti legati alla salute (Armitage & Conner, 2001; Girelli, Hagger *et al.*, 2016; Girelli, Manganelli *et al.*, 2016; Galli *et al.*, 2018).

In aggiunta, tanto più debole è la volontà degli studenti di abbandonare il percorso di studi, quanto migliore sarà il loro rendimento accademico, in termini di crediti acquisiti. Una possibile spiegazione è che gli studenti che non hanno sviluppato l'intenzione di abbandonare il percorso di studi, dedicheranno un impegno maggiore a sostenere e superare gli esami, al fine di restare all'interno del percorso universitario.

Infine, un altro risultato interessante, e in linea con studi precedenti, è l'effetto diretto del supporto all'autonomia percepito da parte dei docenti sul rendimento. Tale risultato suggerisce che gli studenti che percepiscono di essere supportati nella loro autonomia all'interno del contesto universitario, si impegneranno maggiormente al fine di sostenere più esami.

È necessario, tuttavia, sottolineare alcune limitazioni dello studio. Per prima cosa, lo studio non prende in esame il comportamento vero e proprio di abbandono ma solo il rendimento accademico al termine del primo semestre, come possibile predittore di abbandono. Ricerche successive potrebbero analizzare il comportamento di abbandono vero e proprio, nonostante questo comporti numerose sfide metodologiche (Allen *et al.*, 2008). Inoltre, lo studio è stato condotto coinvolgendo studenti universitari che provengono da un'unica università e da un unico dipartimento, i risultati, quindi, potrebbero non essere generalizzabili ad altri studenti, anche se in un contesto culturale analogo. Studi successivi dovrebbero includere studenti universitari provenienti da diversi contesti geografici e disciplinari. Inoltre, tale studio non ha preso in considerazione lo status socio-economico degli studenti, una variabile che potrebbe aver influenzato il rendimento accademico (ad es. Aina, 2013). Studi successivi dovrebbero considerare questo costrutto come variabile di controllo.

Nonostante questi limiti, il presente studio conferma l'idea che gli studenti che si sentono supportati nelle loro scelte autonome svilupperanno una maggiore motivazione autodeterminata, che a sua volta gli permetterà di sperimentare un maggiore senso di controllo dei propri risultati in termini accademici, questo farà sì che con meno probabilità svilupperanno l'intenzione di abbandonare il percorso di studi, e di conseguenza il loro rendimento sarà maggiore. I risultati del presente studio, inoltre, sottolineano l'importanza delle convinzioni di controllo degli studenti sull'intenzione di continuare il percorso formativo.

Sebbene un gran numero di ricerche abbia dimostrato la validità della SDT nella previsione del successo scolastico, nessuno studio finora aveva

testato un modello basato sulla SDT, integrandolo con un costrutto tipico della teoria del comportamento pianificato, per predire il rendimento degli studenti universitari del primo anno. I risultati della ricerca hanno confermato l'importanza della motivazione autodeterminata e del controllo accademico percepito sul rendimento accademico (Black & Deci, 2000; Respondek *et al.*, 2017).

Il ruolo della motivazione autodeterminata è particolarmente importante per gli studenti universitari poiché – rispetto agli studenti delle scuole superiori – non sono obbligati a proseguire gli studi e possono scegliere a quale facoltà iscriversi. Inoltre, le loro convinzioni di controllo nel padroneggiare le attività accademiche è centrale soprattutto negli studenti universitari del primo anno, nella transizione dalla scuola secondaria all'università, un passaggio che implica maggiori richieste accademiche, ma allo stesso tempo una maggiore autonomia, poiché viene a mancare la rigidità tipica della scuola superiore, ci si trova in un nuovo ambiente sociale in cui c'è una maggiore competizione e un adattamento a nuovi ruoli e nuove responsabilità. Queste nuove richieste favoriscono un ambiente di apprendimento che può portare gli studenti a sentirsi fuori controllo (Perry, 2003). Tali risultati, inoltre, sottolineano l'importanza di un contesto interpersonale che supporti le scelte autonome degli studenti nel promuovere la loro motivazione autodeterminata.

I nostri risultati hanno anche importanti implicazioni pratiche per gli istituti universitari: essi mostrano l'importanza del supporto dell'autonomia percepito sull'intenzione di abbandono e sul rendimento tramite la motivazione autodeterminata e il controllo accademico percepito. Pertanto, i docenti dovrebbero sostenere l'autonomia degli studenti al fine di ridurre le intenzioni di abbandono e aumentare il rendimento accademico, come ad esempio lasciare loro la possibilità di sperimentare autonomamente il modo di arrivare alla soluzione di un problema, assumere la loro prospettiva in riferimento al tipo di compito, incoraggiare e sostenere il loro impegno, offrire indicazioni su come fare progressi in un compito. Inoltre, esperienze che incoraggiano i processi di riflessione, attraverso ad esempio l'uso di narrative di tipo scritto ed orale, potrebbero favorire l'autostima, l'inclusione e la fiducia reciproca tra gli studenti (Cavicchiolo & Marchi, 2011).

In aggiunta, visto il ruolo che il controllo accademico percepito esercita sull'intenzione di abbandono, gli interventi potrebbero favorire nei docenti la promozione del senso di controllo negli studenti, ad esempio, fornendo informazioni dettagliate sulla struttura del corso, fornendo criteri di valutazione trasparenti, o rendendosi prontamente disponibili a rispondere a domande o dubbi (Stupnisky *et al.*, 2007) focalizzandosi quindi su obiettivi di mastery (Alivernini, Manganeli, & Lucidi, 2016).

Tinto (1997) consiglia inoltre di fornire agli studenti una valutazione e un feedback precoce al fine di aumentare la prevedibilità delle richieste del corso e quindi aumentare il controllo accademico percepito.

5. CONCLUSIONI

Uno dei punti di forza del presente studio è di estendere le ricerche esistenti basate sulla teoria dell'autodeterminazione alla popolazione degli studenti universitari iscritti al primo anno, al fine di prevedere il rendimento accademico. Un altro risultato rilevante è l'importanza del supporto all'autonomia da parte dei docenti, che influenza il rendimento sia indirettamente, che direttamente. Ciò suggerisce che gli interventi finalizzati a ridurre la dispersione universitaria, dovrebbero promuovere nei docenti uno stile comportamentale supportivo dell'autonomia. Studi futuri potrebbero indagare, inoltre, il ruolo del supporto all'autonomia offerto da altre figure significative all'interno del contesto accademico come ad esempio i colleghi o i rappresentanti degli studenti (Litalien & Guay, 2015).

Inoltre, i risultati del presente contributo hanno evidenziato l'effetto predittivo delle convinzioni di controllo accademico sull'intenzione di abbandono. Gli interventi di prevenzione dell'abbandono universitario dovrebbero quindi concentrarsi anche sul rafforzamento delle convinzioni di controllo degli studenti rispetto alle attività accademiche e ai loro esiti.

REFERENCES

- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education, 65*(4), 437-456. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- 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. *Journal of Educational Research, 104*(4), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Alivernini, F., Lucidi, F., & Manganelli, S. (2008). Assessment of academic motivation: A mixed methods study. *International Journal of Multiple Research Approaches, 2*(1), 71-82. <https://doi.org/10.5172/mra.455.2.1.71>

- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2015). Country, school and students factors associated with extreme levels of science literacy across 25 countries. *International Journal of Science Education*, 37(12), 1992-2012. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1060648>
- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2016). The Classmates Social Isolation Questionnaire (CSIQ): An initial validation. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 264-274. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1152174>
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Biasi, V., & Lucidi, F. (2017). Immigrant background and gender differences in primary students' motivations toward studying. *Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1349073>
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016). Personal and classroom achievement goals: Their structures and relationships. *Journal of Psycho-educational Assessment*, 0734282916679758. <http://doi.org/10.1177/0734282916679758>.
- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2016). The last shall be the first: Competencies, equity and the power of resilience in the Italian school system. *Learning and Individual Differences*, 51, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.010>
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I.-S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- Anvur (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca [Biennial report on the state of the university system and research]* (Agenzia Na). Roma.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64. <https://doi.org/10.2307/1162986>
- Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2018). Strategie cognitive per l'auto-regolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del drop-out [Cognitive strategies for self-regulation of learning and motivation to study: Construction of average Profiles of cognitive functioning and motivational structure for the prevention of drop-out]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-bias>
- Biasi, V., Patrizi, N., Vincenzo, C. De, & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale [The

- colloquium for university guidance in facilitating academic success: An experimental study]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215-228. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-015-bias>
- 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, 740-756.
- Cavicchiolo, E., & Marchi, S. (2011). Reflection on building appreciative memory. *Reflective Practice*, 12(2), 225-241. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2011.561534>.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., & Smith, B. (2007). Influences of perceived autonomy support on physical activity within the theory of planned behavior. *European Journal of Social Psychology*, 37(5), 934-954. <https://doi.org/10.1002/ejsp.407>
- Daniels, L. M., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., Stewart, T. L., Newall, N. E. G., & Clifton, R. A. (2014). The longitudinal effects of achievement goals and perceived control on university student achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 175-194. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0193-2>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2). [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4).
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4). <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1017>
- Galli, F., Chirico, A., Mallia, L., Girelli, L., De Laurentiis, M., Lucidi, F., Botti, G. (2018). Active lifestyles in older adults: An integrated predictive model of physical activity and exercise. *Oncotarget*, 9(39). <https://doi.org/10.18632/oncotarget.25352>
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year University students. *Front. Educ.*, 3, 1-11. doi: 10.3389/educ.2018.00095.
- Girelli, L., Hagger, M., Mallia, L., & Lucidi, F. (2016). From perceived autonomy support to intentional behaviour: Testing an integrated model in three healthy-eating behaviours. *Appetite*, 96, 280-292. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.09.027>

- Girelli, L., Manganelli, S., Alivernini, F., & Lucidi, F. (2016). A self-determination theory based intervention to promote healthy eating and physical activity in school-aged children. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 16(16), 13-20. <http://revistas.um.es/cpd>
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4).
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689-711. <https://doi.org/10.1080/08870440801956192>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 14(Pt 2), 275-302. <https://doi.org/10.1348/135910708X373959>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 360-407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & Karsai, I. (2007). The Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.09.001>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2012). Mplus user's guide (version 7.0) In *Mplus User's Guide* (7th ed., pp. 1-850). <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01711.x>
- OECD (2011). *Health at a glance 2011: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/health_glance-2013-en
- Perry, R. P. (2003). Perceived (academic) control and causal thinking in achievement settings. *Canadian Psychology*, 44(4), 312-331. <https://doi.org/10.1037/h0086956>
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-

- year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46(5), 535-569. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-3364-4>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model. *Social Psychology of Education*, 18(2), 255-272. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9288-0>
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, Mar, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11(2), 161-180. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9040-0>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester Press.
- Shih, S.-S. (2009). An examination of factors related to taiwanese adolescents' reports of avoidance strategies. *Journal of Educational Research*, 102(5). <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.377-388>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 589-604. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8948-y>
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Haynes, T. L., & Clifton, R. A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education*, 10(3), 303-330. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9020-4>

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 29 (pp. 271-360). San Diego, CA: Academic Press. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester: University of Rochester Press.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation. *Education Research International*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.1155/2012/152747>
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2016). Educational subculture and dropping out in higher education: a longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 41(2), 321-342. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927847>
- Violani, C., Lucidi, F., Robusto, E., Devoto, A., Zucconi, M., & Strambi, L. F. (2003). The assessment of daytime sleep propensity: A comparison between the Epworth Sleepiness Scale and a newly developed Resistance to Sleepiness Scale. *Clinical Neurophysiology*, 114(6), 1027-1033. [https://doi.org/10.1016/S1388-2457\(03\)00061-0](https://doi.org/10.1016/S1388-2457(03)00061-0)
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4).

RIASSUNTO

Lo scopo dello studio qui presentato è di testare un modello predittivo del rendimento degli studenti universitari del primo anno, attraverso un disegno di ricerca longitudinale. All'inizio dell'anno accademico, le matricole di un'università italiana (N = 313; età media = 21,34 anni; DS = 4,74; 72,2% femmine) hanno compilato un questionario online contenente misure di supporto all'autonomia percepito da genitori e docenti, motivazione, controllo accademico percepito e intenzione di abbandono. Al termine del primo semestre, le informazioni sul rendimento degli studenti sono state raccolte tramite la segreteria. I risultati di modelli di equazioni strutturali hanno confermato la validità del modello ipotizzato. In particolare, il supporto all'autonomia percepito da genitori e docenti predice il controllo accademico percepito attraverso la motivazioni autonomia; il controllo accademico percepito è un predittore dell'intenzione di abbandono, che a sua volta predice il rendimento accademico. Il contributo del presente studio è di evidenziare la rilevanza del supporto all'autonomia e del controllo accademico percepiti nel rendimento delle matricole. Tali risultati incoraggiano la programmazione di interventi efficaci a sostegno degli studenti, al fine di promuovere il loro rendimento e, di conseguenza, di prevenire l'abbandono.

Parole chiave: Didattica universitaria; Dispersione universitaria; Rendimento accademico; Supporto all'autonomia; Teoria dell'autodeterminazione.

How to cite this Paper: Girelli, L., Alivernini, F., Salvatore, S., Cozzolino, M., Sibilio, M., & Lucidi, F. (2018). Affrontare i primi esami: motivazione, supporto all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli studenti universitari del primo anno [Coping with the first exams: Motivation, autonomy support and perceived control predict the performance of first-year university students]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 165-185. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-gire>