

Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori

Sara Germani

Lo studio analizza le intenzioni di abbandono scolastico nella scuola secondaria di secondo grado, focalizzandosi sui fattori protettivi, come la motivazione degli studenti. Utilizzando la Self-Determination Theory, esamina il ruolo di insegnanti e genitori nello sviluppo dell'autodeterminazione e nelle intenzioni di abbandono. I risultati evidenziano che il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti è cruciale, influenzando positivamente la motivazione degli studenti e riducendo le loro intenzioni di abbandono. Questo sottolinea l'importanza di potenziare il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti, coinvolgere i genitori e implementare strategie motivazionali per contrastare l'abbandono scolastico.

The study examines high school dropout intentions, focusing on protective factors such as students' motivation. Using the Self-Determination Theory, it explores the roles of teachers and parents in fostering students' self-determination and mitigating dropout intentions. Results highlight the crucial role of autonomy support provided by teachers, positively influencing students' motivation, and reducing dropout intentions. This highlights the importance of enhancing autonomy support provided by teachers, involving parents, and implementing motivational strategies to address school dropout.

Parole chiave: Abbandono scolastico, autodeterminazione, supporto all'autonomia, scuola secondaria

Keywords: School dropout, self-determination, autonomy support, secondary school

1. *Introduzione*

Il fenomeno della dispersione scolastica è da anni oggetto di attenzione sia a livello nazionale che internazionale¹. Questo concetto comprende non solo gli abbandoni formali degli studenti che interrompono

¹ Eurostat, *Early leavers from education and training*, 2022. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training ultima consultazione 14-04-24. MIM, 2023, https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aa-ss-2012-2013-2021-2022 ultima consultazione 14-04-24.

gli studi senza conseguire il diploma, ma anche la dispersione implicita, che indica il mancato raggiungimento delle competenze e degli apprendimenti previsti nonostante il completamento del percorso scolastico². Questa duplice dimensione della dispersione scolastica offre una visione più completa del fenomeno, riconoscendo che l'abbandono formale rappresenta solo parte del problema. A livello europeo, l'obiettivo è ridurre il tasso di abbandono al di sotto del 9% entro il 2030³. Nel 2022, l'11,5% degli studenti e delle studentesse italiani ha abbandonato la scuola⁴, evidenziando ancora un significativo divario rispetto all'obiettivo europeo. Questi dati sottolineano la necessità urgente di comprendere le motivazioni che portano gli studenti a considerare l'abbandono scolastico. Conoscere le cause dell'abbandono può contribuire a individuare fattori di rischio e protezione che influenzano tale decisione, consentendo di sviluppare strategie di intervento mirate, non solo per prevenire l'uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione, ma anche per migliorare l'impegno degli studenti e ridurre il divario tra le competenze attese e quelle acquisite.

Le ragioni alla base dell'abbandono scolastico sono diverse, coinvolgendo variabili legate sia agli aspetti individuali degli studenti e delle studentesse, come l'autoefficacia e la motivazione, sia a fattori contestuali, come le condizioni socioeconomiche. Questi ultimi rappresentano circostanze su cui gli studenti non hanno controllo diretto, generando situazioni di disuguaglianza e svantaggio. È cruciale dunque identificare fattori protettivi contro questi svantaggi; la motivazione degli studenti, essendo un elemento "malleabile", rappresenta un punto chiave su cui scuole e insegnanti possono intervenire per favorire il successo di tutti gli studenti e di tutte le studentesse.

Uno dei quadri teorici più utilizzati per comprendere l'abbandono scolastico in termini motivazionali è quello della *Self-Determination Theory* (SDT)⁵. Secondo la SDT, gli studenti hanno diversi tipi di

² F. Batini, *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in "RicercaAzione", 15(1), 2023, pp. 19-31.

³ European Council, Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030), "Official Journal of the European Union", 2021.

⁴ ISTAT, Rapporto Annuale 2023, <https://www.istat.it/it/archivio/285017> ultima consultazione 14-04-24.

⁵ Cfr. R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, Guilford Publishing, 2017; J. L. Howard et alii, *Student motivation and associated outcomes: A meta-*

motivazione, che possono essere collocati lungo un *continuum* di autodeterminazione, che parte dall'assenza di regolazione, passa attraverso diverse forme di regolazione esterna e arriva infine alla regolazione intrinseca. Quest'ultima rappresenta il prototipo dell'autodeterminazione ed è associata a una serie di indicatori di successo scolastico, tra cui una minore intenzione di abbandonare la scuola. Nel contesto scolastico, il processo di autodeterminazione è favorito quando insegnanti e genitori supportano l'autonomia degli studenti, ovvero quando offrono loro opportunità di scelta, considerano il loro punto di vista e forniscono spiegazioni e aspettative chiare. Questo tipo di supporto è fondamentale soprattutto durante l'adolescenza, poiché in questa fase gli studenti e le studentesse sono più vulnerabili ai cambiamenti psicologici legati alla percezione di sé stessi e al loro ambiente sociale. Ad esempio, se le scuole non forniscono un ambiente di apprendimento stimolante, o se le famiglie non offrono un sostegno adeguato, gli adolescenti possono sentirsi demotivati e sviluppare una bassa autostima⁶. Questo divario tra le loro esigenze di sviluppo e le opportunità offerte dagli ambienti sociali aumenta il rischio di abbandono scolastico, evidenziando l'importanza di promuovere ambienti, sia scolastici sia familiari, che supportino l'autonomia degli adolescenti.

L'obiettivo del presente studio è esaminare, in chiave SDT, il ruolo degli insegnanti e dei genitori nello sviluppo dell'autodeterminazione e nelle intenzioni di abbandono scolastico nella scuola secondaria di secondo grado, con un particolare focus sulla comprensione del legame tra motivazione autodeterminata e intenzioni di abbandono.

2. La motivazione scolastica secondo il continuum dell'autodeterminazione

La *Self-Determination Theory* (SDT)⁷ è una macro-teoria che

analysis from self-determination theory, in "Perspectives on Psychological Science", 16(6), 2021, pp.1300-1323 e F. Alivernini, F. Lucidi, *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, in "The journal of educational research", 104(4), 2011, pp. 241-252.

⁶ J. S. Eccles et alii, *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families*, in "Adolescents and Their Families", 2013, pp. 74-85.

⁷ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, cit.*

esplora la motivazione, lo sviluppo della personalità e il benessere all'interno dei contesti sociali. Applicata in vari ambiti della psicologia e dell'educazione, la SDT si distingue per la sua focalizzazione sulle diverse forme di motivazione, distinguendo tra motivazioni autonome e controllate. Mentre la motivazione autonoma implica un senso di volontà e scelta personale, quella controllata è caratterizzata da pressioni esterne o costrizioni.

La teoria postula inoltre l'esistenza di tre bisogni psicologici innati - autonomia, competenza e relazione - la cui soddisfazione favorisce la crescita e il benessere personale. Nel contesto educativo, dove gli insegnanti e i genitori svolgono un ruolo centrale, la soddisfazione di questi bisogni diventa ancora più significativa. Un contesto che facilita la soddisfazione dei bisogni favorisce non solo il benessere degli studenti, ma anche il loro successo scolastico e sociale. Al contrario, un contesto che ostacola questa soddisfazione può avere effetti negativi su vari aspetti della vita degli studenti. Quando si parla di bisogni psicologici a scuola, ci si riferisce alla necessità degli studenti e delle studentesse di sperimentare un senso di autodeterminazione e di scelta nelle attività scolastiche (bisogno di autonomia); di sentirsi parte di una comunità e di avere relazioni significative con insegnanti e compagni di classe (bisogno di relazione); e di sviluppare un senso di efficacia nello studio e nell'ambiente di apprendimento (bisogno di competenza)⁸. La soddisfazione dei tre bisogni garantisce il processo di "internalizzazione" della motivazione verso lo studio, che si muove lungo un *continuum di autodeterminazione*⁹, passando dai comportamenti regolati da fattori esterni a quelli regolati in maniera autonoma. Il continuum della motivazione degli studenti inizia dunque con l'ammotivazione, dove lo studente manca di intento nello studio e le ragioni dietro lo studio non sono chiare, portando a un rapido esaurimento dell'impegno. L'ammotivazione è correlata positivamente con la noia, la scarsa concentrazione in classe e le emozioni negative degli studenti, nonché con il rischio di abbandono scolastico. Al contrario, è correlata negativamente con il benessere degli studenti, inclusi sentimenti di gioia, divertimento e funzionamento socio-emotivo positivo.

⁸ F. Guay, *Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*, in "Canadian Journal of School Psychology", 37(1), 2022, pp. 75-92.

⁹ R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, cit.*

Nel *continuum* si trovano poi diverse forme di motivazione estrinseca; la prima è la regolazione esterna, dove lo studio è guidato da fattori esterni come premi o punizioni, ma le ragioni non sono percepite come personali. Questo tipo di motivazione tende a svanire quando i fattori esterni vengono meno; la SDT la ritrae come una forma di motivazione di bassa qualità, poiché può minare motivazioni più autodeterminate¹⁰. Il livello successivo è la regolazione introiettata, dove lo studente studia per mantenere l'autostima o evitare sensi di colpa e ansia, ma il senso di coercizione è ancora presente. I comportamenti legati alla regolazione introiettata tendono ad essere più persistenti nel tempo rispetto a quelli correlati alla regolazione esterna. Tuttavia, nonostante la loro persistenza, questi comportamenti sono caratterizzati da una limitata autodeterminazione e raramente sono associati a una percezione di benessere. Successivamente, l'ultima forma di motivazione estrinseca è la regolazione identificata, che implica che lo studente attribuisce valore allo studio e si identifica con l'attività. Nonostante rimanga una forma di motivazione strumentale, questa regolazione offre una maggiore autodeterminazione agli studenti, aumentando le probabilità di mantenere un elevato coinvolgimento nello studio nel tempo. Alla fine del continuum si trova la regolazione intrinseca, caratterizzata da una naturale inclinazione verso l'interesse genuino, la padronanza e l'esplorazione. Questa forma di motivazione, fondamentale per lo sviluppo cognitivo e sociale degli studenti, si basa sull'interesse personale e sulla passione per l'apprendimento, senza dipendenza da ricompense esterne o costrizioni. La motivazione intrinseca allo studio può essere una fonte duratura di soddisfazione e piacere lungo tutto il percorso educativo.

Negli ultimi trent'anni, la ricerca nell'ambito dell'educazione ha sempre più adottato il quadro concettuale della SDT per spiegare il ruolo cruciale del contesto sociale nello sviluppo della motivazione e del benessere degli studenti. Secondo la SDT, le forme più autonome di motivazione favoriscono il coinvolgimento, l'apprendimento e il benessere degli studenti; queste ipotesi sono state ampiamente confermate attraverso una vasta gamma di studi in diversi contesti educativi e culturali¹¹, sottolineando il legame tra i diversi tipi di motivazione e il

¹⁰ J. L. Howard et alii, *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory*, cit.

¹¹ J. S. Bureau et alii, *Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations*, in "Review of Educational Research", 92(1), 2022, pp. 46-72.

successo scolastico, tra cui la dispersione scolastica, il rendimento e il benessere psicologico degli studenti e delle studentesse.

3. *Il supporto all'autonomia*

In generale, secondo la SDT, il concetto di supporto all'autonomia vede un individuo in una posizione di autorità (ad esempio, un insegnante) prendere il punto di vista dell'altro (ad esempio, di uno studente), riconoscerne i sentimenti e offrirgli opportunità di scelta, riducendo al minimo l'uso di pressioni e richieste¹². Il supporto all'autonomia può essere descritto come un insieme di comportamenti che una persona manifesta nei confronti di un'altra, contribuendo così al suo sviluppo dell'autodeterminazione. In generale, quindi, quando si parla di supporto all'autonomia si fa riferimento al concetto più ampio di "supporto all'autodeterminazione". Per promuovere l'autonomia degli studenti, è essenziale farli sentire liberi di impegnarsi nell'apprendimento come una scelta personale, riflettente i loro bisogni e valori. Gli studenti che si sentono supportati nella loro autonomia percepiscono lo studio come una volontà priva di pressioni esterne. È importante però distinguere l'autonomia dall'indipendenza¹³; mentre l'autonomia implica la capacità di prendere decisioni consapevoli e volontarie, anche in risposta alle richieste degli insegnanti e dei genitori, l'indipendenza potrebbe semplicemente significare evitare la dipendenza dagli altri senza esercitare un vero e proprio controllo sul proprio comportamento. Per sostenere l'autonomia degli studenti, sia gli insegnanti che i genitori devono dimostrare una profonda volontà e capacità di considerare e valorizzare le prospettive degli studenti durante le attività scolastiche e di apprendimento.

4. *Il supporto all'autonomia da parte dei genitori*

Il supporto all'autonomia degli studenti da parte dei genitori è stato concettualizzato come un approccio educativo che si basa sullo sviluppo delle capacità decisionali nei loro figli e nelle loro figlie,

¹² R. M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development*, cit.

¹³ B. Soenens, M. Vansteenkiste, *Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support*, in "Journal of youth and adolescence", 34(6), 2005, pp. 589-604.

comportando una serie di pratiche genitoriali che contribuiscono a creare un ambiente in cui i bambini e le bambine e gli/le adolescenti percepiscono i loro bisogni psicologici soddisfatti, sviluppando un senso di controllo e responsabilità sulla propria vita. I genitori che supportano l'autonomia sono empatici e comprensivi delle esigenze e dei desideri dei loro figli. Forniscono opportunità per fare scelte, anche se limitate, in modo che i figli possano esplorare le proprie preferenze e i propri valori¹⁴. Questo processo aiuta gli studenti a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie inclinazioni e dei propri interessi. Inoltre, i genitori che supportano l'autonomia dei loro figli li aiutano a risolvere i problemi, anziché imporre soluzioni predefinite, facilitando lo sviluppo delle abilità decisionali e risolutive degli studenti e consentendo loro di acquisire fiducia nelle proprie capacità. L'aspetto chiave del supporto all'autonomia è anche l'attenzione ai punti di vista dei figli. I genitori cercano di comprendere le prospettive dei loro figli, ascoltarli e rispettarli, anche quando ci sono disaccordi, favorendo una comunicazione aperta e una relazione genitore-figlio basata sulla fiducia reciproca. Gli studi condotti in diversi decenni hanno fornito evidenze chiare che il supporto all'autonomia da parte dei genitori è associato positivamente alla motivazione scolastica dei bambini e delle bambine e degli/delle adolescenti¹⁵.

5. *Il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti*

Per quanto riguarda gli insegnanti, il supporto all'autonomia si riferisce a quello che gli insegnanti “fanno” e “dicono” durante le loro lezioni, per coinvolgere gli studenti nelle attività di apprendimento¹⁶. Il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti è quindi uno stile di insegnamento che comprende l'insieme dei comportamenti interpersonali volti a identificare, nutrire e sviluppare le risorse motivazionali e gli interessi degli studenti; viene definito prima di tutto come l'adozione

¹⁴ W. S. Grolnick, *Parental involvement and children's academic motivation and achievement*, in C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, Singapore, Springer, 2016, pp. 169-183.

¹⁵ A. C. Vasquez et alii, *Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research*, in “*Educational Psychology Review*”, 28, 2016, pp. 605-644.

¹⁶ J. Reeve, H. Jang, *What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities*, in “*Journal of Educational Psychology*”, 98(1), 2006, pp. 209-218.

di un atteggiamento centrato sullo studente e di un tono interpersonale comprensivo, che consente agli insegnanti di raggiungere due scopi principali: sostenere la motivazione intrinseca e favorire l'internalizzazione¹⁷.

Il primo obiettivo dell'insegnamento che supporta l'autonomia è quindi quello prendere il punto di vista degli studenti. Questo comportamento permette agli insegnanti di creare un ambiente di apprendimento che supporti innanzitutto il bisogno di autonomia degli studenti. Prendere il punto di vista degli studenti implica una risposta empatica e cognitiva, attraverso la quale gli insegnanti comprendono i loro pensieri e i sentimenti, prevenendo potenziali ostacoli che potrebbero influenzare negativamente il loro coinvolgimento nell'apprendimento. In questo modo, gli insegnanti promuovono l'autoregolazione degli studenti e il piacere nell'affrontare le attività scolastiche, soddisfacendo così anche i loro bisogni di competenza e relazione. Dal punto di vista pratico, gli insegnanti possono adottare diverse strategie per prendere il punto di vista degli studenti, come condurre valutazioni formative, avviare dialoghi per comprendere le preoccupazioni degli studenti e porre domande mirate. Al contrario, quando gli insegnanti non considerano la prospettiva degli studenti, c'è il rischio di trascurare o frustrare il loro bisogno di autonomia, portando ad un disadattamento generale e alla mancata soddisfazione anche dei bisogni di competenza e relazione, con conseguenti esiti negativi, come il rischio di un più alto tasso di abbandono, comportamenti antisociali e scarso impegno nello studio.

Una volta che gli insegnanti assumono la prospettiva degli studenti, sono in grado sia di sostenere la loro motivazione intrinseca, sia di promuovere il processo di internalizzazione. Secondo Reeve e Cheon (2021)¹⁸, per quanto riguarda la motivazione intrinseca, il comportamento che gli insegnanti possono adottare è quello di invitare gli studenti a seguire i propri interessi e presentare le attività di apprendimento in modo che soddisfino i loro bisogni. Invece, per quanto riguarda l'internalizzazione, gli insegnanti possono fornire spiegazioni chiare, accettare le emozioni e gli atteggiamenti negativi degli studenti, utilizzare un tono amichevole e mostrare pazienza.

¹⁷ J. Reeve, S. H. Cheon, *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, in "Educational Psychologist", 56(1), 2021, pp. 54-77.

¹⁸ *Ibidem*.

Recentemente, alcuni dei maggiori esperti della SDT¹⁹, si sono confrontati sulle diverse strategie che caratterizzano l'azione quotidiana degli insegnanti nelle aule scolastiche, per cercare un accordo su una definizione più chiara e univoca dello stile di insegnamento che supporta l'autodeterminazione degli studenti, definendo un insieme di comportamenti motivazionali, che hanno contribuito a rendere più concreto il complesso e ampio concetto di "supporto all'autonomia". Gli esperti hanno sottolineato l'importanza di implementare interventi formativi mirati a potenziare il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti e a promuovere il loro sviluppo professionale, lasciando aperto il campo di ricerca riguardo alla comprensione di come tali interventi possano fornire agli insegnanti le risorse necessarie per adottare uno stile di insegnamento efficace. Questo solleva anche nuovi interrogativi sulla comprensione del supporto all'autonomia e sul suo impatto sulla soddisfazione dei bisogni e sulla motivazione degli studenti e delle studentesse.

6. *La ricerca*

Il presente studio è parte di una più ampia ricerca longitudinale condotta in diverse scuole secondarie di primo e secondo grado di Roma e provincia, nell'ambito di una ricerca di dottorato dal titolo "Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination Theory"²⁰, con l'obiettivo generale di valutare come gli studenti percepiscono il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti e come tale percezione influenzi nel tempo i loro bisogni psicologici all'interno del contesto scolastico.

L'obiettivo specifico del contributo qui presentato è quello di indagare il ruolo di insegnanti e genitori sullo sviluppo dell'autodeterminazione e sulle intenzioni di abbandono scolastico degli adolescenti nella scuola secondaria di secondo grado, con un'ulteriore analisi sul legame tra motivazione autonoma e intenzioni di abbandono. Si tratta, nello specifico, di un'analisi quantitativa cross-sezionale, che ha coinvolto un campione di convenienza di 1092 studenti e studentesse (età media

¹⁹ Ahmadi et alii, *A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions*, in "Journal of Educational Psychology", 115(8), 2023, pp. 1158–1176.

²⁰ S. Germani, *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination*, Università degli studi di Roma La Sapienza, <https://hdl.handle.net/11573/1693930>

15.70; 60.80% maschi; 39.20% femmine) di un liceo scientifico di Roma²¹. Gli studenti sono stati coinvolti attraverso la somministrazione di un questionario in formato digitale, distribuito tramite la piattaforma *Qualtrics*, durante l'orario scolastico. La compilazione del questionario ha richiesto circa 50 minuti ed è stata supervisionata da somministratori appositamente formati²².

6.1 *Il questionario*

Il questionario proposto agli studenti comprendeva, oltre alle domande inerenti alla sfera sociodemografica, sia variabili inerenti ai costrutti strettamente SDT, come supporto all'autonomia, bisogni psicologici di base e motivazione, sia variabili inerenti al successo scolastico, come il benessere, la soddisfazione scolastica, i risultati e le intenzioni di abbandono. I costrutti di interesse del presente studio sono stati indagati con le seguenti scale:

- Supporto all'autonomia da parte degli insegnanti: è stato valutato con la versione italiana, breve, del *Learning Climate Questionnaire* (LCQ)²³. Il LCQ consiste in sei item riguardanti i comportamenti dei docenti che misurano il supporto all'autonomia in termini di percezione, da parte degli studenti, di poter essere liberi nelle proprie decisioni, di sentirsi supportati nelle loro capacità e di sentirsi compresi e accettati (esempio di item: “i miei insegnanti mi offrono la possibilità di scegliere tra diversi modi di fare le cose”). Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).

- Supporto all'autonomia da parte dei genitori: è stato valutato con una versione adattata della *Perception of Parents Scale* (POPS)²⁴, che valuta le percezioni degli studenti sul grado in cui i loro genitori

²¹ La scelta di approfondire queste variabili su un campione di studenti e studentesse di scuola secondaria di secondo grado è motivata dalla necessità di esaminare il ruolo degli insegnanti e dei genitori in questo contesto specifico, in cui le pressioni scolastiche e le decisioni riguardanti il futuro sono particolarmente rilevanti.

²² I somministratori che hanno seguito la raccolta dati erano studenti e studentesse iscritti/e ai corsi di laurea LM-85 e L-19, appartenenti al Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di Sapienza, Università di Roma (stesso dipartimento del corso di dottorato della ricerca in questione), che hanno ricevuto una formazione specifica per il loro ruolo.

²³ F. Alivernini, F. Lucidi, *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, cit.

²⁴ *Ibidem*.

supportano la loro autonomia e il grado in cui sono coinvolti nella loro vita, in un'unica dimensione. La POPS consiste in sette item (esempio di item: “i miei genitori ogni volta che è possibile, mi permettono di scegliere che cosa fare”), valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Mai; 5=Molto spesso).

- Motivazione scolastica: è stata misurata con la versione italiana della *Academic Motivation Scale (AMS)*²⁵. L' AMS misura i diversi stili di regolazione del continuum dell'autodeterminazione, ovvero: regolazione intrinseca, regolazione identificata, regolazione introiettata, regolazione esterna, amotivazione; è composta da un totale di 20 item, quattro per ciascuna delle cinque dimensioni. Gli studenti sono invitati a valutare in che misura ciascuna delle ragioni elencate, per le quali potrebbe essere importante frequentare la scuola, corrisponda alle loro motivazioni personali, utilizzando una scala di risposta Likert a quattro passi (1=Per niente; 4=Molto).

- Intenzioni di abbandono: sono state misurate con tre item che valutato le intenzioni di perseverare a frequentare la scuola invece di abbandonarla^{26,27}: “Penso spesso all'idea di abbandonare la scuola”; “Ho intenzione di abbandonare la scuola”; “Qualche volta mi sento insicuro/a circa il continuare la scuola”. Gli item sono valutati su una scala Likert a cinque passi (1=Completamente in disaccordo; 5=Completamente d'accordo).

6.2. *Analisi dei dati*

Prima di procedere con le analisi per rispondere agli obiettivi della ricerca, sono state condotte analisi preliminari per valutare la validità strutturale e l'affidabilità interna degli strumenti utilizzati. In particolare, sono state eseguite delle analisi fattoriali confermative (CFA) e calcolato il coefficiente alpha di Cronbach. Successivamente, è stato testato un modello di *Path Analysis*, considerando il supporto

²⁵ F. Alivernini, F. Lucidi, *The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context*, in “Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology”, 15(4), 2008, pp. 211-220.

²⁶ P. L. Hardre, J. Reeve, *A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school*, in “Journal of educational psychology”, 95(2), 2003.

²⁷ F. Alivernini, F. Lucidi, *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, cit.

all'autonomia fornito dai genitori e dagli insegnanti come variabili indipendenti, mentre motivazione e intenzioni di abbandono sono state considerate variabili dipendenti. Inoltre, sono stati anche esaminati gli effetti indiretti.

Per quanto riguarda la motivazione, è stato considerato il *Relative Autonomy Index* (RAI)²⁸. Il RAI è un indice che viene utilizzato per valutare il grado di motivazione autonoma rispetto a quella controllata. Ciascuna dimensione della regolazione viene calcolata prima di essere ponderata e combinata con le altre regolazioni, in base alla loro posizione presunta sul continuum dell'autodeterminazione. Il risultato è un singolo punteggio che riflette il grado di autonomia relativa. La formula utilizzata per il calcolo del RAI è stata: $(-3 * \text{Amotivazione}) + (-2 * \text{Regolazione esterna}) + (-1 * \text{Regolazione Introiettata}) + (1 * \text{Regolazione Identificata}) + (3 * \text{Regolazione Intrinseca})$.

Tutte le analisi sono state implementate con il software statistico Jamovi, tenendo in considerazione un livello di significatività statistica di $p < 0.05$. I modelli di analisi sono stati valutati attraverso il test del Chi quadro e diversi indici di *Fit*²⁹.

7. Risultati

I risultati relativi alla validità e all'affidabilità delle scale sono riportati nella Tabella 1. Nella Figura 1 è, invece, riportato il modello di *Path Analysis* con i relativi risultati. Il modello si adatta perfettamente ai dati, registrando valori pari a zero per quanto riguarda gli indici SRMR e RMSEA, e valori pari a 1 per quanto riguarda il CFI e il TLI; il Chi quadro è risultato essere: $\chi^2 = 599$ (df = 5), $p < 0.001$.

Il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti ha un impatto maggiore, rispetto al supporto all'autonomia dei genitori sul RAI. Sulle intenzioni di abbandono, seppur in maniera limitata, sono i genitori ad avere un impatto diretto significativo. Sulle intenzioni di abbandono è infatti la motivazione autonoma (RAI) ad avere un importante impatto diretto ($\beta = -0.51$, $p < 0.001$). Dagli effetti indiretti emerge che ad avere un maggiore effetto sulle intenzioni di abbandono, quando mediato da

²⁸ J. L. Howard et alii, *A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory*, in "Motivation and Emotion", 44, 2020, pp. 534-548.

²⁹ L. T. Hu, P. M. Bentler, *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in "Structural equation modeling: a multidisciplinary journal", 6(1), 1999, pp. 1-55.

una motivazione autonoma, è il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti (supporto all'autonomia da parte degli insegnanti → RAI → intenzioni di abbandono: $\beta = -0.16$, $p < 0.001$), rispetto al supporto fornito dai genitori (supporto all'autonomia da parte dei genitori → RAI → intenzioni di abbandono: $\beta = -0.09$, $p < 0.001$).

8. *Discussione e conclusioni*

Il contributo ha affrontato l'importante tema dell'abbandono scolastico, adottando l'approccio della *Self-Determination Theory* (SDT) per comprendere i fattori contestuali e motivazionali che influenzano tale fenomeno. Come si è detto, all'interno del contesto educativo, la SDT si concentra principalmente su come promuovere l'interesse per l'apprendimento attraverso il processo di autodeterminazione della motivazione nello studio; un aspetto cruciale in questo processo è il supporto all'autonomia, poiché può favorire e consolidare le risorse motivazionali intrinseche degli studenti, contribuendo a migliorare la loro esperienza scolastica. L'obiettivo dello studio era quello di determinare il ruolo che ha il supporto all'autonomia di insegnanti e genitori nello sviluppo della motivazione autonoma e nelle intenzioni di abbandono negli adolescenti, esaminando sia gli effetti diretti del supporto sulle intenzioni, sia gli effetti mediati dalla motivazione.

I risultati dello studio sono in linea con quello che la SDT sostiene quando si parla di studenti, ovvero che il fattore contestuale più importante è il supporto all'autonomia fornito dagli insegnanti in classe^{30,31}. Gli insegnanti, essendo le figure primarie di riferimento al di fuori del contesto familiare, svolgono un ruolo fondamentale nella vita educativa di ogni studente. Pertanto, lo stile di insegnamento che adottano ha un'enorme rilevanza nello sviluppo dell'autodeterminazione che avviene nel processo di insegnamento-apprendimento. È emerso che il supporto all'autonomia che gli studenti percepiscono da parte degli insegnanti ha un ruolo più rilevante, rispetto al supporto che percepiscono dai genitori, nel plasmare la loro motivazione autonoma, che a sua volta ha un impatto sulle intenzioni di abbandono. I risultati mostrano, infatti, che più la motivazione degli studenti verso lo studio è regolata in

³⁰ J. Reeve, *Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it*, in W. C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, cit., pp. 129–52.

³¹ J. Reeve, S. H. Cheon, *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, cit.

maniera autonoma, piuttosto che controllata, meno intenzioni hanno di abbandonare gli studi ($\beta = -0.51$). Il supporto da parte degli insegnanti non agisce dunque direttamente sulle intenzioni di abbandono, ma ha un importante effetto indiretto quando è mediato da una maggiore motivazione autonoma. In generale, il modo in cui gli insegnanti si relazionano con gli studenti, soprattutto durante la fase dell'adolescenza, rappresenta una vera sfida per la riuscita del processo educativo, poiché gli adolescenti tendono a sviluppare una maggiore indipendenza e a cercare di affermare la propria identità. Nonostante ciò, è essenziale riconoscere l'importanza di queste relazioni per il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Gli insegnanti che dimostrano un interesse genuino per gli studenti, che li ascoltano e li comprendono, possono contribuire a creare un ambiente accogliente e di supporto all'autonomia. Inoltre, la maggiore influenza del supporto degli insegnanti sulla motivazione, rispetto a quello dei genitori, potrebbe dipendere da diversi fattori. Prima di tutto, è noto che l'influenza del supporto all'autonomia da parte dei genitori tende a diminuire con l'avanzare dell'età degli studenti³². Questo perché diventano sempre più indipendenti dai propri genitori, specialmente quando si tratta di affrontare compiti scolastici.

In aggiunta, la valutazione del supporto “congiunto” di entrambi i genitori limita l'interpretazione, poiché non permette di distinguere chiaramente il ruolo effettivo della madre e del padre. Questo tipo di valutazione può portare a un'interpretazione incompleta, poiché madri e padri possono avere approcci differenti nell'interagire con i figli³³. Ad esempio, durante l'adolescenza, i padri tendono ad avere interazioni più mirate e limitate con i figli, concentrandosi principalmente sul successo scolastico e sportivo, mentre le madri coinvolgono i figli in una gamma più ampia di attività e conversazioni. Sebbene le madri siano percepite come più orientate al supporto all'autonomia, le percezioni del supporto da parte di entrambi i genitori tendono ad essere correlate positivamente. Inoltre, il supporto all'autonomia delle madri è correlato in modo più forte ai risultati scolastici positivi tra gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, mentre i padri sono particolarmente importanti soprattutto quando si considera la relazione tra i risultati

³² F. Guay, *Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*, cit.

³³ A. C. Vasquez et alii, *Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research*, cit.

scolastici e la soddisfazione del bisogno di relazione³⁴; aspetti che studi futuri dovrebbero sicuramente tenere in considerazione per un'analisi più completa del fenomeno in oggetto.

Per quanto riguarda i limiti generali dello studio, si nota innanzitutto l'uso di un campione di convenienza, che limita la generalizzazione dei risultati. Inoltre, mancano dettagli sullo status socioeconomico e il livello di istruzione dei genitori³⁵, o le caratteristiche della scuola; tutte variabili che potrebbero influenzare la percezione degli studenti del supporto all'autonomia ricevuto, la loro motivazione, nonché i motivi per cui potrebbero pensare di voler abbandonare gli studi. Un aspetto che recentemente emerge anche in altri studi basati sulla SDT è la mancanza di analisi dei motivi dietro i comportamenti degli insegnanti³⁶. Sebbene lo studio abbia esaminato il supporto all'autonomia da parte degli insegnanti attraverso comportamenti osservabili, sarebbe utile che studi futuri indagassero anche i motivi psicologici o le intenzioni di tali comportamenti, per comprendere pienamente l'effetto motivazionale delle pratiche didattiche. In termini di implicazioni pedagogiche, nonostante i diversi limiti, i risultati dello studio suggeriscono l'importanza di potenziare le capacità degli insegnanti nel supportare gli studenti nel loro processo di autodeterminazione, coinvolgere attivamente i genitori nella vita dei figli e implementare specifiche strategie motivazionali. Queste azioni potrebbero contribuire significativamente a migliorare l'ambiente educativo e favorire il successo degli studenti.

Riferimenti bibliografici

Ahmadi A., Noetel M., Parker, P., Ryan R. M., Ntoumanis N., Reeve J., et alii, *A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions*, in "Journal of Educational Psychology", 115(8), 2023, pp. 1158–1176

³⁴ F. Guay et alii, *Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis*, in "Journal of Educational Psychology", 113(2), 2021, pp. 390–410.

³⁵ Nonostante il raggiungimento dei traguardi educativi sia strettamente correlato anche alle risorse economiche, culturali e sociali delle famiglie, si è scelto di non includerle nello studio, concentrandosi invece sulla motivazione. Questa scelta è stata guidata dal riconoscimento della motivazione come uno dei fattori "malleabili" su cui, come detto, è possibile intervenire, indipendentemente dalla situazione socioeconomica degli studenti.

³⁶ J. Reeve, S. H. Cheon, *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, cit.

Alivernini F., Lucidi F., *The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context*, in “Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology”, 15(4), 2008, pp. 211-220

Alivernini F., Lucidi F., *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*, in “The journal of educational research”, 104(4), 2011, pp. 241-252.

Batini F. *Un panorama lunare: la dispersione scolastica*, in “Ricercazione”, 15(1), 2023, pp. 19-31

Bureau J. S., Howard J. L., Chong J. X., Guay, F. *Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations*, in “Review of Educational Research”, 92(1), 2022, pp. 46-72

Eccles J. S., Midgley C., Wigfield, A. Buchanan, C. M. Reuman, D. Flanagan, C., Mac Iver D., *Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families*, in “Adolescents and Their Families”, 2013, pp. 74-85

European Council, *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*, “Official Journal of the European Union”, 2021

Eurostat, *Early leavers from education and training*, 2022. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Germani S., *Supportare la motivazione degli studenti a scuola. Uno studio longitudinale basato sulla Self-Determination*, Università degli studi di Roma La Sapienza, <https://hdl.handle.net/11573/1693930>

Grolnick W. S., *Parental involvement and children's academic motivation and achievement*, in C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, Singapore, Springer, 2016, pp. 169-183

Guay F., *Applying self-determination theory to education: Regulation types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*, in “Canadian Journal of School Psychology”, 37(1), 2022, pp. 75-92

Guay F., Morin A. J., Litalien D., Howard J. L., Gilbert W., *Trajectories of self-determined motivation during the secondary school: A growth mixture analysis*, in “Journal of Educational Psychology”, 113(2), 2021, pp. 390-410

Hardre P. L., Reeve, J. *A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school*, in “Journal of educational psychology”, 95(2), 2003

Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., Chong J. X., Ryan R. M., *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory*, in “Perspectives on Psychological Science”, 16(6), 2021, pp.1300-1323

Howard J. L., Gagné M., Van den Broeck A., Guay F., Chatzisarantis N., Ntoumanis, N., Pelletier L. G., *A review and empirical comparison of motivation scoring methods: An application to self-determination theory*, in “Motivation and Emotion”, 44, 2020, pp. 534-548

Hu L. T., Bentler P. M., *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives*, in “Structural equation modeling: a multidisciplinary journal”, 6(1), 1999, pp. 1-55

ISTAT, Rapporto Annuale 2023, <https://www.istat.it/it/archivio/285017> ultima consultazione 14-04-24

111 – *Autodeterminazione e intenzione di abbandonare
la scuola negli adolescenti:
il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori*

MIM, 2023, https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/analisi-longitudinale-sulla-dispersione-scolastica-aass-2012-2013-2021-2022

Reeve J., *Autonomy-supportive teaching: what it is, how to do it*, in W. C. Liu, J. C. K. Wang, R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners*, 2016, pp. 129–52

Reeve, J., Jang, H. *What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities*, in “*Journal of Educational Psychology*”, 98(1), 2006, pp. 209–218.

Reeve J., Cheon S. H., *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*, in “*Educational Psychologist*”, 56(1), 2021, pp. 54-77

Ryan R.M., Deci E. L., *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York, Guilford Publishing, 2017

Soenens B., Vansteenkiste M. *Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support*, in “*Journal of youth and adolescence*”, 34(6), 2005, pp. 589-604

Vasquez A. C., Patall E. A., Fong C. J., Corrigan A. S., Pine L., *Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research*, in “*Educational Psychology Review*”, 28, 2016, pp. 605-644

	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
CFA Learning Climate Questionnaire	24.80	9	0.003	0.988	0.980	0.018	0.040
	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
	2.46	0.67	0.748				
CFA Perception of Parents Scale	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
	108	14	<0.001	0.965	0.947	0.033	0.078
	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
	3.74	0.70	0.828				
CFA Academic Motivation Scale	χ^2	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
	647	160	<0.001	0.962	0.954	0.044	0.048
	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
Regolazione Intrinseca	2.67	0.67	0.833				
Regolazione Identificata	3.11	0.70	0.851				
Regolazione Introiettata	2.54	0.80	0.850				
Regolazione Esterna	3.16	0.77	0.900				
Amotivazione	1.65	0.72	0.871				
Intenzioni di abbandono	Media	Dev. Std.	α di Cronbach				
	1.75	0.86	0.866				

Tabella 1. Validità e affidabilità delle scale

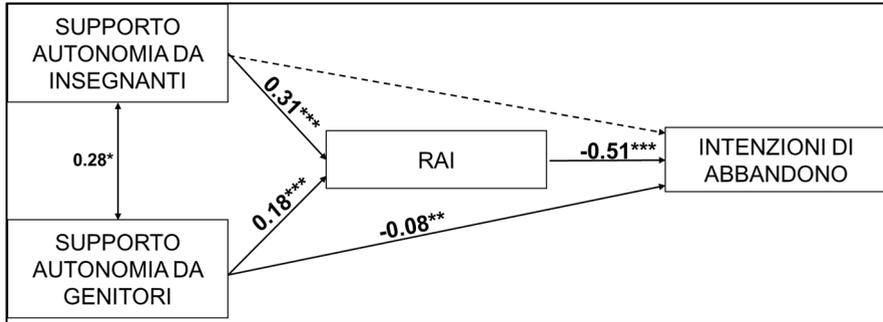


Figura 1. I risultati mostrano i coefficienti standardizzati. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; $p < 0.001$. La linea tratteggiata indica un risultato non statisticamente significativo