



13

Collana Psychology & Education

Conny De Vincenzo

ORIENTARE IL PERCORSO ACCADEMICO

STRATEGIE
COGNITIVO-MOTIVAZIONALI
NELLA PREVENZIONE
DEL DROP-OUT



Roma TrE-Press
2024



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. L. MALLIA, F. LUCIDI, *Dopare il corpo, dopare la mente...*, 2016
2. N. PATRIZI, V. BIASI, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, 2017
3. M. FIORUCCI, V. BIASI (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. M. FIORUCCI, G. MORETTI, (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. LA ROCCA, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. NIRCHI, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021
7. G. DOMENICI, *Didattiche e didattica universitaria*, 2022
8. M. SMERIGLIO, N. PATRIZI, *Didattica a distanza e didattica emergenziale*, 2022
9. M. FIORUCCI, G. MORETTI (a cura di), *La formazione del tutor dei docenti neoassunti*, 2022
10. C. LA ROCCA, G. MORETTI, A. ALUFFI PENTINI (a cura di), *La professione dell'educatore nel sistema integrato zerosei. Ricerca, innovazione e sostenibilità nel contesto territoriale romano*, 2023
11. F. BORRUSO, A.L. RIZZO, A. MANFREDA (a cura di), *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria di Roma Tre*, 2023
12. M. FIORUCCI, G. MORETTI, *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy*, 2024

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Conny De Vincenzo

ORIENTARE IL PERCORSO ACCADEMICO

STRATEGIE
COGNITIVO-MOTIVAZIONALI
NELLA PREVENZIONE
DEL DROP-OUT

13

Collana Psychology & Education



Roma TrE-Press

2024

Direzione:

Concetta La Rocca, Università “Roma Tre”

Comitato scientifico:

Giuseppe Carrus, Università “Roma Tre”; Giuseppina Castellana, Università “Roma Tre”; Lucia Chiappetta Cajola, Università “Roma Tre”; Anna Maria Ciraci, Università “Roma Tre”; Federica De Carlo, Università “Roma Tre”; Gaetano Domenici, Università “UniCamillus”; Concetta La Rocca, Università “Roma Tre”; Fabio Lucidi, “Sapienza” Università di Roma; Piero Lucisano, “Sapienza” Università di Roma; Massimo Margottini, Università “Roma Tre”; Giovanni Moretti, Università “Roma Tre”; Arianna Lodovica Morini, Università “Roma Tre”; Davide Nardo, Università “Roma Tre”; Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Lorenza Tiberio, Università “Roma Tre”; Giovanni Maria Vecchio, Università “Roma Tre”; Federica Zava, Università “Roma Tre”; Bernardo Hernandez Ruiz, Profesor catedratico, Universidad de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Adam, Chalet Comprime-Milan Eighty, Minion Pro Regular (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TriE-PRESS©

Roma, ottobre 2024

ISBN: 979-12-5977-372-2

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-PRESS©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

*A Valeria.
Per il cammino che abbiamo percorso
insieme, dall'inizio alla fine.*

Regolamento della Collana

Psychology & Education

I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology

- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Development Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

Indice

Prefazione	11
Ringraziamenti	15
Introduzione	17
Capitolo 1	
Il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali nei processi di apprendimento	21
1.1 L'autoregolazione dell'apprendimento: definizione e principali modelli teorici	22
1.1.1 Il modello di Pintrich	24
1.1.2 Il modello di Zimmerman	29
1.1.3 Altri modelli di autoregolazione	32
1.2 Le strategie cognitive di apprendimento	35
1.3 La teoria dell'auto-determinazione	40
1.4 Strategie di autoregolazione dell'apprendimento e successo formativo	44
Capitolo 2	
<i>Drop-out</i> universitario e successo accademico	47
2.1 Il problema dell'abbandono degli studi universitari	47
2.2 Caratteristiche del fenomeno e riferimenti teorici	50
2.3 Le determinanti del <i>drop-out</i> : il ruolo dei fattori cognitivo-motivazionali	55
Capitolo 3	
L'orientamento universitario <i>in itinere</i>	63
3.1 Orientamento: definizioni e tipologie principali	64
3.2 L'evoluzione delle pratiche orientative nel corso del tempo	69
3.3 L'orientamento universitario <i>in itinere</i> nel contesto internazionale e italiano: esperienze applicative e riscontri empirici	71
3.4 Riflessioni metodologiche sulla valutazione dell'efficacia degli interventi di orientamento	77
Capitolo 4	
La valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali: uno studio trasversale	79
4.1 Obiettivi e ipotesi dello studio	79

4.2	Disegno della ricerca e metodologia	80
4.2.1	Analisi dei dati	90
4.3	Risultati	91
4.3.1	Caratteristiche del campione e caratteristiche psicometriche delle scale	91
4.3.2	Standardizzazione delle scale SARA-U e AMS	96
4.3.3	Differenze tra gruppi	98
4.3.4	Analisi delle correlazioni e modelli di regressione	104
4.3.5	Analisi di mediazione	110
4.3.6	Analisi dei cluster	115
4.4	Conclusioni e discussione	119
4.4.1	Relazioni tra strategie cognitivo-motivazionali e intenzione di drop-out	122
4.4.2	Relazioni tra strategie cognitivo-motivazionali e successo accademico	124
4.4.3	Profili cognitivo-motivazionali, intenzione di abbandono e successo accademico	126
4.4.4	Limiti e prospettive future	127
Capitolo 5		
	Orientamento <i>in itinere</i> nella prevenzione del <i>drop-out</i> universitario. Una proposta di intervento	131
5.1	L'orientamento per la promozione di strategie metacognitive	131
5.2	Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre: numeri e dimensioni del <i>drop-out</i> accademico	134
5.3	Una proposta di intervento preventivo di orientamento	137
5.3.1	Format dell'intervento	138
	Considerazioni conclusive	143
	Riferimenti bibliografici	147

Prefazione

Il fenomeno dell'elevato abbandono degli studi, in valori sia relativi che assoluti, caratterizza così peculiarmente il nostro sistema di istruzione e formazione, da apparire quasi connaturato alla sua struttura.

Considerato giustamente assai grave per la scuola, tanto d'aver indotto nel 2014 il Parlamento italiano a compiere – attraverso una decisione davvero straordinaria – una Indagine conoscitiva del problema per cercare di contrastarlo, esso risulta del resto altrettanto critico e severo anche in ambito universitario. Non sono certo mancati i tentativi di soluzione che hanno interessato entrambe le strutture formative, ma le vie volta a volta tentate non sono riuscite, pur in un lungo lasso di tempo, a migliorare significativamente la situazione, così rivelandosi, evidentemente, poco adeguate ed efficaci. A tale proposito va considerato, peraltro, che, l'impatto disastroso sul piano sociale, economico e culturale che gli eccessivi tassi di abbandono a livello universitario producono, non essendo di immediata percezione da parte del grande pubblico, non è stato adeguatamente affrontato dalla politica.

Eppure, proprio a partire dalla liberalizzazione degli accessi universitari nel 1969 – periodo in cui anche la nostra università diventa finalmente di massa – l'incidenza di tale fenomeno, assai grave sia per lo spreco delle intelligenze e dei destini individuali sia, se non soprattutto, in relazione allo sviluppo civile ed economico del Paese, in generale, si è presentata con forte evidenza. Si può ben dire, perciò, che pur in presenza di ben precise caratteristiche peculiari della nuova popolazione studentesca universitaria, non sia stato promosso un intervento integrato di qualificazione degli studi per ridurre sia gli abbandoni, sia i ritardi di percorrenza degli studi nonché i trasferimenti dai corsi di studio in cui ci si immatricola. Le vie assai parziali e inadeguate tentate, oltre a mostrarsi nei fatti poco efficaci, qualche volta si sono scontrate con forme pur larvate di resistenza accademica al cambiamento (per es. nei confronti della semestralizzazione degli esami, del “tre più due” e l'estensione del tutorato – con la legge 341 del 1990 – tra i compiti istituzionali di tutti i docenti, ordinari compresi); altre volte – forse a causa di una sorta di eterogenesi dei fini – alcune decisioni politiche hanno persino contribuito alla dequalificazione degli studi (uno per tutti: l'incremento del Fondo di funzionamento ordinario assegnato agli atenei in ragione dei tassi di superamento degli esami e dei laureati che ha prodotto un lassismo valutativo, a dir poco preterintenzionale, con evidenti effetti di depotenziamento del rigore e dell'efficacia formativa universitaria, lasciando inalterata la qualità della didattica e il rapporto tra studenti e docenti o persino peggiorandolo negli atenei in difficoltà).

Forse anche per tali ragioni non si sono maturate le condizioni socio-culturali per l'intrapresa di indagini conoscitive puntuali e sistematiche del feno-

meno a livello nazionale, anche al fine di rendere informate le eventuali decisioni politiche di riforma, e per favorire, attraverso opportuni finanziamenti, la ricerca scientifica sui fattori co-determinanti il fenomeno degli abbandoni e sulle più opportune vie risolutive da adottare per avere ragione della questione.

Non è per caso se solo da qualche decennio i dati che denotano l'entità degli abbandoni appaiono tendenzialmente più univoci, meno discordi sia tra le fonti dirette – con le autodichiarazioni delle università per la raccolta dei dati statistici Miur “e le indagini campionarie Istat” – sia tra le fonti indirette, costituite cioè dagli esiti corollario di indagini conoscitive i cui obiettivi di ricerca principali non riguardano direttamente il fenomeno. Parimenti, va rilevato positivamente che anche a livello di alta divulgazione si assiste finalmente ad un impiego meno ambiguo del lessico per la descrizione e la rappresentazione dei diversi fenomeni come l'abbandono, la dispersione, il *drop-out*, la reiezione diretta strisciante, e simili.

Da qualche anno tuttavia, soprattutto attraverso i dati “diretti” si evince un peggioramento, seppur lieve degli abbandoni. Dopo il primo anno di immatricolazione – quando cioè si verifica gran parte del fenomeno complessivo – gli abbandoni sono passati dal 6,1% dell'a.a. 2019-2020, al 7,3% dell'a.a. 2020-2021 fino al 7,4% alla fine dell'a.a. 2022-2023. I dati indiretti, relativi al 2022, mettono in evidenza come il 13,1% della coorte di giovani compresi tra i 18 e i 24 anni abbiano abbandonato precocemente (e si direbbe iniquamente come si può ipotizzare in base della loro composizione socio-culturale) gli studi secondari e terziari: la percentuale complessiva del 13,1% sale al 35,4 per chi non è cittadino italiano; è pari all'11,0% per gli italiani e al 24,1% per gli italiani i cui genitori posseggono solo la licenza media (Fonte, Istat). Nel 2023, la percentuale di giovani con un'età compresa tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi è pari al 10,5%; il 14,6% nel Mezzogiorno. Una stratificazione, questa, che se possibile aggrava ulteriormente il fenomeno.

L'alto numero degli abbandoni degli studi universitari in Italia (e non solo), calcolato sia in termini sincronici attraverso comparazioni internazionali, sia diacronici attraverso comparazioni con sé stessa e/o con altri Paesi lungo l'asse del tempo, nonché la sua composizione e articolazione interna, rappresentano, infatti, una delle più perniciose criticità del sistema, e una inaccettabile fonte di iniquità sociale poco degna di un Paese aperto, democratico e attrezzato sul piano conoscitivo e della ricerca per poter ridurre con adeguate proposte operative le discriminazioni socio culturali e lo spreco, come si è detto, di intelligenze e di risorse economiche. Non a caso il PNNR ha preso in seria considerazione la questione investendo risorse che ci si augura possano permettere l'accrescimento della conoscenza del problema e delle possibili sue soluzioni.

Secondo le più recenti stime dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse, 2022), con riferimento al dato nazionale, soltanto il 21% degli studenti e delle studentesse consegue il titolo di laurea triennale entro la durata prevista del corso di studi.

Gli abbandoni e la dispersione nel passaggio dal primo al secondo anno pur caratterizzando molti atenei europei, rappresentano il fattore di più evidente criticità dell'università italiana. Le principali cause del fenomeno indagate a livello internazionale sono in buona parte conosciute. Esse riguardano la dimensione soggettiva e strutturale dell'organizzazione degli studi e della didattica, che rinviano ai mancati processi di orientamento, auto-orientamento e rio-orientamento attivati fin dall'inizio dell'esperienza educativa formale così da ridurre in maniera diacronico-formativa la reiezione diretta e indiretta, esplicita e implicita. È proprio in questo senso l'interesse della ricerca in generale, di quella particolare di area educativa e psico-sociale verso il fenomeno è dunque giustificato: il *dropout* universitario, tra le altre, rischia infatti di non consentire a molti studenti di acquisire competenze utili e spendibili sul mercato del lavoro, ritarda l'ingresso nel mondo del lavoro e aumenta rischio di diventare NEET (*Not in Education, Employment or Training*), contribuendo al tempo stesso ad accrescere una serie di disparità sociali legate ai differenti *background* di appartenenza.

Anche per questa ragione un ampio filone di studi si è dedicato all'indagine (continua, storicizzata e contestualizzata) dei fattori in grado di influenzare il fenomeno, nel tentativo di prevenire il *dropout*. Un contributo rilevante è svolto dalle strategie cognitive adoperate durante lo studio e dalla motivazione accademica, costrutti ampiamente indagati nella letteratura psicopedagogica a partire dalle teorie social-cognitive e dei modelli di autoregolazione dell'apprendimento.

La ricerca, originale nelle ipotesi esplicative del fenomeno e rigorosa sul piano metodologico-procedurale di cui si dà ampio conto nel presente volume si colloca in quest'orizzonte teorico-applicativo e, a partire da una disamina sui modelli di autoregolazione dell'apprendimento, dei fattori cognitivi, emotivi e motivazionali che influenzano i processi dell'apprendimento e della portata del fenomeno dell'abbandono degli studi, cerca di individuare delle possibili soluzioni operative, individuando proprio nell'orientamento *in itinere* il principale dispositivo di intervento. Quest'ultimo, infatti, si pone come uno strumento in grado di favorire e promuovere obiettivi di successo formativo e di inclusione sociale, configurandosi come processo strumentale alla costruzione dell'identità personale, culturale, professionale e sociale dell'individuo. Un percorso in divenire che lo accompagna in senso diacronico nelle diverse tappe del ciclo educativo e lavorativo.

Nel corso del volume sono descritti nel dettaglio le metodologie e i risultati di una ricerca trasversale che ha coinvolto un campione di studenti universitari di differenti atenei incentrandosi proprio sull'analisi delle determinanti dell'abbandono degli studi. Lo studio si è avvalso di questionari standardizzati per indagare le strategie di autoregolazione dell'apprendimento, l'intenzione di abbandono, il livello di coinvolgimento e integrazione nel contesto universitario (*engagement*), analizzando i dati con metodi di analisi statistica multivariata per la stima delle linee di relazione tra i costrutti esaminati.

I risultati hanno messo in luce associazioni dirette e indirette tra strategie di autoregolazione, orientamenti motivazionali, intenzione di abbandono degli studi e successo accademico. In particolare, si è mostrato come le strategie cognitive adoperate nello studio e la motivazione accademica rivestano un ruolo importante nella definizione di un profilo di studente “strategico”, caratterizzato da un ricorso più frequente all’autoregolazione e da un orientamento motivazionale autonomo. Questi aspetti nel loro insieme incoraggiano il senso di autoefficacia e la percezione dello studente di sentirsi parte del contesto universitario, contribuendo alla riduzione del rischio di abbandono.

A partire dai risultati dello studio empirico e dalla rassegna della letteratura, il lavoro si conclude in senso propositivo con una proposta di intervento finalizzato alla promozione delle strategie cognitivo-motivazionali funzionali nello studio e alla prevenzione del *drop-out*, che si avvale dell’orientamento come modalità operativa e come strumento dinamico per la promozione di un comportamento attivo, strategico e autoregolato.

Gaetano Domenici

Ringraziamenti

La scrittura di un libro non è mai un atto individuale: si origina piuttosto da una trama di relazioni, studi, ricerche e sentimenti che legittimano le connessioni tra storie e persone. Desidero pertanto ringraziare quanti hanno contribuito, con varie forme di partecipazione e interessamento, alla stesura di questo volume.

Un ringraziamento particolare va a Valeria Biasci, prematuramente scomparsa, guida preziosa nel mio percorso formativo, che per prima mi ha introdotto al mondo della ricerca. Porterò sempre con me i suoi suggerimenti e incoraggiamenti.

Grazie a Giusi Castellana, per la sua partecipazione e per un apporto, anche amicale, che si è rivelato fondamentale soprattutto nell'ultima, sofferta fase di stesura del lavoro.

Grazie a Gaetano Domenici, che fin dall'inizio ha seguito con interesse il mio progetto.

Grazie ad Andrea Giacomantonio per la cura riservata alla lettura e alla revisione di questo lavoro.

Grazie a Cristiano Corsini, per il sostegno e la fiducia che mi ha accordato nell'avvio di un nuovo percorso di ricerca.

Grazie a Stefania Nirchi, per il coinvolgimento in una progettualità formativa e scientifica.

Grazie alla mia famiglia, per avermi sempre sostenuta e incoraggiata, perché ha sempre rappresentato e continuerà a rappresentare il mio arcipelago di certezza.

Grazie a Matteo, per essere sempre al mio fianco e per aiutarmi a superare tutti gli ostacoli, imparando insieme a *orientarci* sulla nostra rotta.

Introduzione

L'abbandono degli studi universitari è una problematica particolarmente diffusa nel nostro sistema di istruzione: nel contesto nazionale, come riportato dal più recente *report* dell'*Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2022), si stima che solo il 21% degli studenti iscritti a un corso di laurea triennale riesca a conseguire il titolo entro la durata prevista del corso, a fronte di un 39% in media negli altri paesi dell'area OECD.

Proprio in ragione dell'ampia portata del fenomeno e delle numerose implicazioni che il *drop-out* può comportare sia per l'individuo che per la società in senso più esteso, la letteratura di settore ha analizzato l'insieme eterogeneo di fattori che possono essere associati al rischio di abbandono degli studi universitari. Nell'analisi delle determinanti del *drop-out*, un ruolo fondamentale è stato attribuito alle strategie cognitive adoperate nello studio e agli orientamenti motivazionali che, in linea con la cornice teorica dell'autoregolazione dell'apprendimento, rivestono una funzione determinante nella promozione di un apprendimento di successo (Biasi, 2019; Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Margottini, 2017; Pintrich, 1999). Uno studente autoregolato, infatti, è protagonista attivo del suo percorso di studio ed è consapevole degli aspetti cognitivi, emotivi e motivazionali implicati nei processi di apprendimento: è proprio il controllo e il monitoraggio di questi aspetti che consente all'individuo di dirigere in autonomia il proprio processo di apprendimento e di raggiungere gli obiettivi prefissati, impiegando e adattando, di volta in volta, tutte quelle strategie (cognitive e non) che si sono mostrate più funzionali.

I fattori metacognitivi, d'altra parte, ben si prestano ad essere considerati *target* di specifici interventi realizzati nel corso degli studi universitari in modo che, agendo sulla promozione di strategie cognitive funzionali nello studio e di un assetto motivazionale autonomo, si possa sostenere il successo formativo e prevenire il rischio di *drop-out*.

In questa cornice, l'orientamento – la cui rilevanza per le politiche educative è stata ampiamente segnalata in numerosi documenti, tra cui il *Memorandum* del 2000 sull'istruzione e la formazione permanente, le *Linee guide per l'orientamento permanente* elaborate dal MIUR e il recente *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* – si pone come uno strumento in grado di incidere sull'assetto motivazionale e metacognitivo del soggetto, situandosi a pieno titolo tra le iniziative da realizzare nel corso degli studi universitari (Domenici, 2009).

Questo libro si inserisce in un simile orizzonte teorico e si propone di delineare lo stato dell'arte della ricerca sul ruolo dei processi cognitivi e motivazionali nell'apprendimento alla luce dell'influenza che tali fattori possono ricoprire nel sostegno del successo formativo e nella prevenzione del *drop-out*. Verrà passato in rassegna, inoltre, il ruolo che le iniziative di orientamento rea-

lizzate nel corso degli studi universitari possono svolgere nel miglioramento delle competenze metacognitive e autoregolative.

A partire da queste linee speculative, verranno presentati i risultati di uno studio trasversale che si è proposto di valutare l'influenza delle strategie cognitive messe in atto durante lo studio, della motivazione verso lo studio, dell'autoefficacia percepita e dell'integrazione nel contesto accademico sull'intenzione di abbandonare gli studi in un campione di studenti universitari. Con riferimento a questi risultati, verrà illustrata una proposta di intervento di orientamento *in itinere* per la promozione delle strategie cognitivo-motivazionali e la prevenzione del *drop-out*.

Il volume si struttura in due sezioni principali. La prima parte approfondisce il quadro teorico di riferimento e si articola in tre capitoli che riprendono i tre nuclei principali su cui si fonda la ricerca empirica.

In particolare, il primo capitolo – *Il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali nei processi di apprendimento* – analizza il contributo dei fattori cognitivi e motivazionali nei processi di apprendimento passando in rassegna i principali modelli teorici elaborati nel campo dell'autoregolazione dell'apprendimento. Vengono esaminate le differenti tipologie di strategie metacognitive e i diversi orientamenti motivazionali nello studio (concettualizzati con riferimento alla teoria dell'auto-determinazione), proponendo una riflessione critica sul contributo che tali fattori rivestono rispetto alla promozione del rendimento accademico e alla prevenzione dell'abbandono degli studi.

Il secondo capitolo – *Drop-out universitario e successo accademico* – presenta il problema dell'abbandono degli studi universitari e le sue diverse manifestazioni. Il *drop-out* viene esaminato a partire dalla sua rilevanza nel contesto internazionale e nazionale facendo riferimento ai principali *report* disponibili e agli autori che si sono maggiormente occupati di studiare il fenomeno nella sua complessità. Ampio spazio è dedicato ai fattori che la letteratura di settore ha considerato associati al *drop-out*, mettendo in luce il contributo rilevante proprio dei fattori cognitivi e motivazionali.

Il terzo capitolo – *L'orientamento universitario in itinere* – si sviluppa a partire dalle premesse tracciate nei primi due e illustra la rilevanza che l'orientamento, inteso come strumento utile per sostenere l'individuo nel corso del suo sviluppo e delle diverse transizioni che si trova ad affrontare, può assumere nel contesto universitario. Un approfondimento specifico è rivolto, infatti, alle principali proposte di orientamento che sono state descritte nella letteratura nazionale e internazionale, mostrando il contributo dell'orientamento nella promozione delle strategie cognitive e motivazionali e nella prevenzione dell'abbandono degli studi.

La seconda parte del lavoro è dedicata invece alla descrizione della ricerca empirica e all'illustrazione di una proposta operativa di orientamento *in itinere* da sperimentare nell'Ateneo Roma Tre.

Nello specifico, il quarto capitolo – *La valutazione del ruolo delle strategie cognitive, metacognitive e delle dinamiche motivazionali per la prevenzione del*

drop-out universitario: uno studio trasversale – riporta gli obiettivi, il campione e gli strumenti di valutazione adoperati nello studio, descrivendo gli esiti principali e commentandoli criticamente con riferimento alla letteratura di settore.

Il quinto capitolo – *Il ruolo dell'orientamento in itinere nella prevenzione del drop-out universitario. Una proposta di intervento* – si apre con un'analisi dei tassi di *drop-out* e *retention* del micro-contesto formativo rappresentato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre e presenta una proposta di intervento di orientamento di gruppo centrato sulla promozione delle strategie cognitivo-motivazionali per la prevenzione del *drop-out*.

Capitolo 1

Il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali nei processi di apprendimento

Tra le trappole del valore, la più difficile e perniciosa è la rigidità, cioè l'incapacità di cambiare il valore dei dati per rimanere fedeli a valori prestabiliti. Nella manutenzione della motocicletta, devi riscoprire volta per volta quello che fai
(Pirsig, Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta)

Per comprendere i processi di apprendimento è fondamentale prendere in considerazione le componenti emotive e motivazionali che, al pari degli aspetti cognitivi, possono assumere una funzione strategica nella promozione del successo negli studi (Boekaerts et al., 2000; Heikkilä, Niemivirta, Nieminen, & Lonka, 2011). Non a caso, infatti, la letteratura psico-pedagogica da tempo si è interessata all'influenza che le strategie cognitivo-motivazionali possono esercitare rispetto a una migliore *performance* accademica e alla promozione di un apprendimento significativo, a una maggiore soddisfazione verso il corso di studi frequentato, a un migliore adattamento al contesto universitario e alla riduzione dei tassi di abbandono degli studi (Biasi, 2019; Margottini, 2017; Park, Edmondson, & Lee, 2012; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Schneider & Preckel, 2017; Theobald, 2021).

Nel tentativo di offrire una sistematizzazione di tali componenti, si sono sviluppati numerosi modelli teorici che hanno tenuto conto dell'influenza degli aspetti cognitivi, emotivi e motivazionali nei processi di apprendimento e tra questi rientra a pieno titolo la cornice teorica sull'autoregolazione dell'apprendimento (Boekaerts et al., 2000; Pintrich, 1999). Parte dell'interesse verso questo filone di studi prende le mosse dall'evidenza, ormai riconosciuta, che i risultati accademici conseguiti dagli studenti non sono spiegati unicamente dalle abilità scolastiche in specifici ambiti, sottolineando il ruolo altresì determinante di aspetti di tipo metacognitivo (Pintrich, 2004; Schunk, 2005; Zimmerman, 2001).

La capacità di impegnarsi in un apprendimento autoregolato può essere considerata una competenza trasversale, riconosciuta come prerequisito necessario per diventare individui autonomi e responsabili e gestire le sfide della quotidianità. A tal proposito, l'insegnamento e la promozione di capacità autoregolative sono diventati obiettivi prioritari nei sistemi di istruzione, proprio

in funzione del loro ruolo nella promozione di una gestione autonoma dei processi di apprendimento da parte dell'individuo (Giannetti, 2006; Goetz, Nett, & Hall, 2013); tale competenza può assumere una funzione ancora maggiore nell'istruzione superiore e, in particolare, nei percorsi universitari che si caratterizzano proprio per una gestione e una organizzazione autonoma dei propri studi (Broadbent & Poon, 2015; Broadbent, 2017).

Nel riconoscimento della centralità delle componenti cognitive ed emotivo-motivazionali nei processi di apprendimento, analizzeremo principalmente due *framework* teorici di riferimento che tengono conto di questi aspetti. In particolar modo, verranno sinteticamente presentati i modelli teorici di autoregolazione dell'apprendimento e la teoria dell'auto-determinazione di Ryan e Deci, che descrive i differenti tipi di regolazione motivazionale sottostanti ai processi di apprendimento.

Questa disamina ci consentirà di far luce, in modo specifico, sull'influenza delle strategie cognitivo-motivazionali sui processi di apprendimento e sul ruolo delle competenze metacognitive nella promozione del successo formativo e nella prevenzione del *drop-out*.

1.1 L'autoregolazione dell'apprendimento: definizione e principali modelli teorici

L'autoregolazione dell'apprendimento – che nella letteratura internazionale viene indicata con il termine *self-regulated learning* (SRL) – è un costrutto chiave in ambito educativo e si pone come un fattore determinante per un apprendimento di successo, in linea con la prospettiva del *lifelong learning* (Boekaerts & Cascallar, 2006; Dent & Koenka, 2016; Taranto & Buchanan, 2020).

Gli studi sull'autoregolazione iniziano a gettare le loro basi dalla fine degli anni '80 del secolo scorso e hanno suscitato l'interesse di ricercatori di aree disciplinari differenti, che non sono tuttavia pervenuti ad una definizione univoca di autoregolazione. Il costrutto, infatti, è complesso da concettualizzare e da operationalizzare e proprio per questo le differenti definizioni proposte in letteratura sono fortemente ancorate alle prospettive teoriche da cui si sono originate.

Nell'ambito di questo panorama, appaiono particolarmente rilevanti due concezioni dell'autoregolazione dell'apprendimento che ne mettono in risalto le caratteristiche distintive. Una prima descrive l'autoregolazione come “processo dinamico attraverso cui gli studenti attivano e sostengono le componenti cognitive, affettive e comportamentali del loro apprendimento per il raggiungimento di obiettivi” (Zimmerman & Schunk, 2011); la seconda mette in luce come l'autoregolazione sia “un processo attivo e costruttivo in base al quale gli studenti fissano gli obiettivi del loro apprendimento e si impegnano a monitorare, regolare e controllare gli aspetti cognitivi, motivazionali e comportamentali, facendosi guidare dai loro obiettivi e dalle caratteristiche contestuali dell'ambiente” (Pintrich, 2000).

Entrambe le definizioni proposte – e la maggioranza delle concettualizzazioni presenti in letteratura – mettono in luce come l'autoregolazione sia un processo costituito da molteplici componenti e processi che includono aspetti emotivi, cognitivi e comportamentali, così come le caratteristiche dell'ambiente (Boekaerts, Maes, & Karoly, 2005).

Nonostante le specificità dei modelli teorici e dei diversi processi e costrutti implicati nell'autoregolazione, sembrano esserci dei punti di convergenza tra le varie teorie, come evidenzia lo stesso Pintrich. In primo luogo, tali modelli partono da una visione dello studente come un partecipante attivo e costruttivo nel proprio processo di apprendimento, che è in grado di ideare ed elaborare significati, di porsi degli obiettivi e di individuare le strategie di apprendimento più funzionali per il loro raggiungimento, sulla base delle proprie considerazioni e dell'ambiente esterno. Viene riconosciuto, dunque, il ruolo dello studente come protagonista del proprio apprendimento, e non come mero raccogliitore di informazioni dispensate da altri (genitori, insegnanti), che è in grado di monitorare, controllare e regolare gli aspetti cognitivi, motivazionali, comportamentali e contestuali per renderli funzionali agli obiettivi di apprendimento.

Altro elemento comune alle differenti teorie è la centralità attribuita alla fase di "definizione di obiettivi": gli studenti, infatti, sono in grado di porsi degli obiettivi e di valutare e confrontare il loro apprendimento rispetto a degli *standard* e dei criteri di riferimento: detto in altri termini, una volta definito un obiettivo di apprendimento e individuate le strategie cognitivo-motivazionali più appropriate, possono confrontare il risultato ottenuto con gli obiettivi che si erano posti e valutare se adattare e modulare ulteriormente le differenti strategie.

Uno studente autoregolato, dunque, riesce ad avere il controllo sul proprio processo di apprendimento, a guidare e dirigere intenzionalmente i processi cognitivi e affettivo-motivazionali per il raggiungimento di obiettivi e ad impegnarsi in un'attività stabilendo autonomamente i possibili piani di azione. Lo studente in grado di autoregolarsi, inoltre, si mostra consapevole delle strategie cognitive e motivazionali più efficaci e valuta ciclicamente il proprio processo di apprendimento, modificando, se necessario, le strategie adoperate (Boekaerts, 1997; Boekaerts & Cascallar, 2006; Butler & Winne, 1995; Zimmerman, 2000).

Da queste considerazioni generali si evince che non esistono strategie universalmente valide per tutti, ma il processo di autoregolazione è fortemente dipendente dal contesto, dal tipo di compito e dalla persona (Zimmerman, 2000).

A partire da una definizione generica di autoregolazione come costrutto ampio e complesso che tiene conto di componenti cognitive, metacognitive, affettive, motivazionali e comportamentali dell'apprendimento, una rassegna di Panadero (2017) si è proposta l'obiettivo di fare chiarezza sul tema e di presentare gli aspetti principali di alcuni modelli teorici che sono stati analizzati rispetto

alle differenti specificità. In particolare, l'autore sintetizza i contributi rilevanti di Zimmerman, Boekaerts, Winne, e Pintrich e arricchisce la trattazione inserendo i recenti modelli elaborati da Efklides e Hadwin e Järvelä e Miller.

In prima battuta, e in maniera più approfondita, prenderemo in esame i contributi di Paul Pintrich e Barry Zimmerman, che costituiscono il *framework* di riferimento di questo lavoro. Per una visione d'insieme della letteratura di settore, proporrò infine una breve sintesi degli altri modelli di autoregolazione.

1.1.1 Il modello di Pintrich

La proposta teorica di Pintrich (Pintrich, 2000, 2004) può senz'altro essere considerata una pietra miliare nell'ambito della ricerca sull'autoregolazione dell'apprendimento.

Il modello elaborato dall'autore si inserisce all'interno della teoria social-cognitiva e si propone di descrivere le componenti e i processi dell'autoregolazione. Pintrich, infatti, sostiene che l'autoregolazione è un processo ampio e complesso che può essere scomposto in quattro fasi principali, che riprendono quelle ipotizzate anche da Zimmerman e sulle quali ci soffermeremo nel prossimo paragrafo: 1) previsione, pianificazione e attivazione, 2) monitoraggio, 3) controllo, 4) reazione e riflessione.

In ciascuna fase entrano in gioco quattro differenti aree di regolazione, che fanno riferimento alle componenti cognitive, affettivo-motivazionali, comportamentali e contestuali dell'apprendimento¹.

In linea generale (per una descrizione sintetica del modello di Pintrich si rimanda alla Tabella 1.1) è possibile così descrivere le differenti forme di regolazione:

1. la regolazione cognitiva include le strategie cognitive adoperate dagli individui per imparare e per svolgere un determinato compito;
2. la regolazione affettivo/motivazionale comprende le credenze motivazionali che gli individui formulano su loro stessi e sul compito, come le convinzioni di autoefficacia e le reazioni affettive positive o negative sul compito;
3. la regolazione comportamentale fa riferimento ai comportamenti messi in atto da un individuo quando svolge un compito, come la persistenza nei confronti delle difficoltà e i tentativi di ricerca di aiuto quando necessario;

¹ La distinzione tra aspetti cognitivi, affettivo/motivazionali e comportamentali riflette la divisione tripartita delle diverse aree del funzionamento psicologico (Snow, Corno, & Jackson, 1996) i cui confini sono sfumati e non così netti. L'aggiunta dell'area di regolazione contestuale riflette l'importanza di includere il contesto sociale nei modelli di autoregolazione dell'apprendimento (Pintrich, 2004). Molti modelli di autoregolazione non considerano la regolazione contestuale come parte del processo di autoregolazione vero e proprio, reputando il contesto come un fattore esterno all'individuo e quindi al di fuori delle sue potenzialità di azione.

4. la regolazione contestuale include gli aspetti che hanno a che fare con il contesto in cui il compito si svolge.

Per quanto riguarda le quattro fasi di autoregolazione, invece, i processi che hanno luogo in ciascuna sono così sintetizzati:

1. nella prima fase (previsione, pianificazione e attivazione) ha luogo una iniziale pianificazione e definizione degli obiettivi di apprendimento, l'attivazione di conoscenze pregresse e l'analisi degli elementi del contesto;
2. nella seconda fase si verificano i processi di monitoraggio dei differenti aspetti di sé, del compito o del contesto;
3. la fase di controllo include i tentativi messi in atto dall'individuo per controllare e regolare i differenti aspetti di sé, del compito o del contesto;
4. la quarta e ultima fase, quella di reazione e riflessione, include le reazioni e le valutazioni che il soggetto elabora su di sé, sul compito o sul contesto.

È opportuno tenere in considerazione che l'autore adotta questa classificazione generale, riconoscendo comunque che le differenti fasi e forme di regolazione non seguono un percorso necessariamente lineare. Spesso, infatti, i processi di apprendimento avvengono in maniera simultanea e le occasioni di apprendimento possono essere così differenti da verificarsi anche in maniera indiretta e non intenzionale. Tale distinzione tra le fasi e tra le componenti non è dunque fissa e prescrittiva².

² In particolare, Pintrich, Wolters e Baxter (2000) suggeriscono che i processi che si verificano nella fase di monitoraggio (Fase 2) e in quella di controllo/regolazione (Fase 3) sono difficili da separare in termini di esperienze delle persone.

Tabella 1.1 – Fasi e aree di autoregolazione nel modello di Pintrich
(tratto e adattato da Pintrich, 2000)

Aree di regolazione				
Fasi	Cognitiva	Affettivo-motivazionale	Comportamentale	Contestuale
Previsione, pianificazione, attivazione	Definizione obiettivi Attivazione di conoscenze precedenti Conoscenza metacognitiva	Orientamento all'obiettivo Auto-efficacia Percezione di difficoltà del compito	Gestione del tempo Pianificazione attività	Percezione del compito e del contesto
Monitoraggio	Consapevolezza e monitoraggio di aspetti cognitivi	Consapevolezza e monitoraggio di motivazione e affetti	Consapevolezza e monitoraggio del tempo e dell'impegno profuso	Monitoraggio dei cambiamenti del compito e del contesto
Controllo	Selezione e adattamento delle strategie cognitive più funzionali	Selezione di strategie per sostenere la motivazione	Aumentare/decremare l'impegno Ricerca di aiuto	Cambiare o rinegoziare il compito o il contesto
Reazione e riflessione	Giudizi cognitivi Attribuzioni	Reazioni affettive Attribuzioni	Valutazione sul proprio comportamento	Valutazione del compito e del contesto

Nel tentativo di offrire una descrizione analitica e più precisa delle differenti aree di regolazione e dei processi coinvolti nelle varie forme di regolazione dell'apprendimento, proviamo a descrivere come le varie modalità di autoregolazione si esplicano nelle quattro fasi delineate dal modello.

Nella fase di previsione, pianificazione e attivazione, dal punto di vista della regolazione cognitiva, si verificano i processi di definizione degli obiettivi, di richiamo di conoscenze precedenti e di attivazione metacognitiva. La definizione degli obiettivi è il primo *step* ed è fondamentale poiché l'individuazione di un obiettivo consente all'individuo di mettere in atto delle azioni congrue per il suo raggiungimento e di disporre di uno standard di riferimento con cui valutare e confrontare quanto la sua prestazione è congruente con l'obiettivo che si era posto. Il richiamo di conoscenze precedenti è il processo attraverso cui l'individuo rievoca le sue precedenti conoscenze su un determinato compito, mentre l'attivazione di conoscenze metacognitive fa riferimento alla selezione e all'utilizzo di una determinata strategia cognitiva tenendo in considerazione le caratteristiche del compito.

La regolazione affettivo-motivazionale – a cui tradizionalmente la ricerca di settore ha dedicato minore attenzione – rinvia in questa prima fase ai tentativi degli individui di regolare le credenze su loro stessi e sul compito. Rientrano tra queste credenze l'orientamento all'obiettivo (ovvero le motivazioni che l'individuo fornisce a sé stesso per impegnarsi in un dato compito), le convinzioni di autoefficacia e l'interesse personale nel compito³.

La regolazione comportamentale include nella prima fase i tentativi di controllare alcuni aspetti del comportamento, come la gestione del tempo che l'individuo predispone per le diverse attività e la pianificazione dello sforzo necessario per ciascuna di esse.

La regolazione contestuale, invece, fa riferimento alle percezioni che l'individuo ha del compito e del contesto: in questo caso, il focus non è sull'individuo, ma su caratteristiche come la tipologia di attività da svolgere e tutti i fattori esterni al soggetto che possono influenzare le pratiche di apprendimento.

La seconda fase, il monitoraggio, è quella tipicamente metacognitiva. Dal punto di vista della regolazione cognitiva, vengono formulati i giudizi di apprendimento (*judgments of learning*, JOLs) – intesi come le credenze che l'individuo ha su ciò che sa e ciò che invece non ha compreso, che possono essere impiegate come base per migliorare l'apprendimento – e si consolida il cosiddetto senso di sapere (*feeling of knowing*, FOK), che si riferisce allo stato che una persona sperimenta quando, pur non riuscendo a ricordare qualcosa, sa comunque di saperla e di averla in qualche modo imparata.

Il monitoraggio degli aspetti motivazionali si riferisce alla consapevolezza del soggetto rispetto alle proprie convinzioni di autoefficacia, interessi e stati affettivi, mentre la regolazione comportamentale fa riferimento ai tentativi di controllare i livelli di sforzo e di tempo impiegato per un'attività ed eventualmente adattarli al compito, attraverso delle procedure di auto-osservazione; ad esempio, se un compito è troppo difficile, si può aumentare il tempo dedicato a quell'attività.

La regolazione contestuale si riferisce al monitoraggio delle caratteristiche del compito in modo da valutare se adattarle o meno al fine di raggiungere i propri obiettivi coerentemente con i vincoli del contesto ambientale.

³ A tal proposito, è ben noto in letteratura l'effetto che le convinzioni di autoefficacia hanno sull'apprendimento e sulle componenti affettive-motivazionali (Bandura, 1997; Schunk, 1991, 1994). Gli studenti con maggiore autoefficacia, infatti, tendono a fare maggiormente ricorso a strategie di autoregolazione, monitorano più frequentemente il risultato del loro apprendimento e sono più persistenti nei confronti delle difficoltà (Schunk & Zimmerman, 2007). Accanto a tali credenze, Pintrich introduce anche i giudizi sulla facilità di apprendimento (*ease of learning judgments*, EOL) che riflettono le considerazioni degli individui su quanto lo svolgimento di un compito è ritenuto facile/difficile (Nelson, 1990) e la percezione di rilevanza, di utilità e di importanza attribuita a un compito. Infatti, se uno studente ritiene che quanto sta svolgendo sia importante o utile per i suoi futuri obiettivi, tenderà ad impegnarsi maggiormente in esso (coerentemente con i modelli di aspettativa-valore, per es. Eccles, 1983; Wigfield, 1994). Allo stesso modo, gli studenti con un maggiore interesse personale e coloro che considerano l'attività importante o utile hanno maggiori probabilità di utilizzare strategie di autoregolazione adattive (Pintrich & Zusho, 2002)

La terza fase, il controllo, si basa sul monitoraggio effettuato precedentemente e mira a migliorare l'apprendimento. Per quanto riguarda la regolazione cognitiva, gli individui possono in questa fase valutare i progressi nel raggiungimento dei loro obiettivi, utilizzare e selezionare le strategie cognitive più funzionali per l'apprendimento, sostituendo quelle che si sono mostrate inefficaci⁴.

La regolazione motivazionale include in questa fase l'insieme di strategie che le persone adoperano per regolare le loro emozioni e motivazioni; per esempio, una modalità per controllare la propria autoefficacia è il ricorso al dialogo interno positivo (Bandura, 1997); parimenti, gli individui possono cercare di incrementare la loro motivazione estrinseca e intrinseca promettendo a sé stessi premi e ricompense dopo lo svolgimento di un compito nel primo caso, oppure cercando di rendere un'attività più interessante nel secondo caso (Sansone, Weir, Harpster, & Morgan, 1992).

La regolazione comportamentale include la persistenza, i tentativi di rimanere focalizzati nonostante la difficoltà e la ricerca di aiuto quando necessario⁵.

Infine, la regolazione contestuale include le strategie per rendere il contesto più favorevole all'apprendimento, come eliminare o ridurre le distrazioni, nonché tentativi di rinegoziare i requisiti del compito.

La quarta e ultima fase, quella di reazione e riflessione, si caratterizza per la formulazione di valutazioni e giudizi sulla propria *performance*. Dal punto di vista cognitivo, infatti, gli studenti valutano le loro prestazioni e queste valutazioni costituiscono la base per regolare la motivazione, il comportamento e il contesto. In accordo con quanto proposto da Zimmerman (Zimmerman, 1998), gli studenti con buone capacità di autoregolazione valutano più frequentemente le loro prestazioni e hanno maggiori probabilità di fare attribuzioni positive per le loro prestazioni.

Dal punto di vista motivazionale gli studenti sperimentano una serie di reazioni emotive sulla base del risultato ottenuto e riflettono sulle possibili cause che hanno determinato quell'esito; in altre parole, fanno delle attribuzioni. Tali attribuzioni, riflessioni e stati emotivi che gli studenti formulano e sperimentano una volta terminato un compito possono incidere sulla loro motivazione, sulla loro autoefficacia, così come nel valore e interesse attribuito ad un compito.

Nella regolazione comportamentale, che in questa fase acquisisce una connotazione inevitabilmente cognitiva, lo studente può fare valutazioni su alcuni aspetti del suo comportamento come, ad esempio, l'utilizzo efficace del tempo a disposizione o la misura in cui l'impegno profuso nel compito è stato sufficiente in rapporto agli obiettivi stabiliti.

⁴ Come si vedrà, infatti, sono molteplici le strategie cognitive che possono essere utilizzate per sostenere l'apprendimento (es. Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

⁵ Sembra infatti che gli studenti con buone capacità di autoregolazione sappiano chiedere aiuto quando ne hanno bisogno (e non indiscriminatamente) e sappiano individuare correttamente a chi rivolgersi (Ryan & Pintrich, 1997).

La regolazione contestuale, infine, concerne le valutazioni sul compito e sul contesto; lo studente può ad esempio valutare se sarà in grado di portare a termine il compito, se le condizioni del contesto sono favorevoli all'apprendimento e quali cambiamenti sono necessari per un migliore apprendimento.

Sebbene il modello sia evidentemente caratterizzato da una notevole complessità che rende talvolta difficile orientarsi tra le varie fasi e le specifiche aree di autoregolazione, la proposta di Pintrich rappresenta, come si è detto, un punto fermo nella letteratura di settore. A partire da questo modello, l'autore ha elaborato il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Duncan & McKeachie, 2005; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993), un questionario *self-report* ampiamente adoperato in letteratura che consente di valutare i principali aspetti dell'autoregolazione, tra cui le componenti motivazionali (come la percezione di autoefficacia, la percezione di controllo, l'interesse e l'importanza percepita), quelle cognitive (come le strategie cognitive) e quelle di tipo metacognitivo (come le capacità di pianificazione e gestione del tempo). Il questionario è disponibile sia in una versione rivolta a studenti universitari (Pintrich et al., 1993) che in una versione per studenti delle scuole superiori (Pintrich & De Groot, 1990).

In conclusione, uno dei principali punti di forza del modello di Pintrich è senz'altro l'enfasi sul ruolo delle componenti motivazionali all'interno dei processi di apprendimento. La regolazione motivazionale, infatti, è determinante e assume una funzione preponderante rispetto ad altri modelli di autoregolazione che privilegiano invece la componente cognitiva (Schunk, 2005).

È proprio l'attenzione ai fattori motivazionali che ha reso il lavoro di Pintrich uno dei riferimenti principali di questa ricerca.

La letteratura di settore, peraltro, ha confermato che gli studenti con buone capacità di autoregolazione differiscono nei processi motivazionali (es. Pintrich & Zusho, 2002; Pintrich, 2000). Gli studenti autoregolati, ad esempio, stabiliscono in autonomia gli obiettivi di apprendimento, si percepiscono più autoefficaci e tendono a ricorrere a strategie di autovalutazione delle proprie prestazioni quando confrontano gli esiti delle proprie prestazioni con gli obiettivi che si erano posti (Zimmerman, 2000).

1.1.2 Il modello di Zimmerman

Il modello di autoregolazione dell'apprendimento formulato da Barry Zimmerman (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1986, 1989) si sviluppa, al pari di quello di Pintrich con cui condivide numerosi assunti, a partire dalla teoria social-cognitiva, di cui Albert Bandura è senz'altro l'esponente più influente (Bandura, 1986).

In linea con i capisaldi della teoria, l'autoregolazione viene concepita come un processo triadico in cui entrano in gioco componenti personali, comportamentali e ambientali, e si configura come l'insieme di pensieri, sentimenti e

azioni che sono pianificate e messe in atto dall'individuo per il raggiungimento di obiettivi personali (Zimmerman, 2000). Gli studenti autoregolati, infatti, sono partecipanti attivi nel loro processo di apprendimento sia dal punto di vista metacognitivo che da quello motivazionale e comportamentale.

Il modello di Zimmerman attribuisce al *feedback* di ritorno che l'individuo trae dalle sue precedenti esperienze un ruolo centrale nella modifica e nell'adattamento delle strategie di apprendimento che mette in atto e nella regolazione degli aspetti cognitivi e motivazionali del suo apprendimento. A partire dalle valutazioni che l'individuo effettua nei confronti dei suoi processi di apprendimento può infatti modificare e regolare di volta in volta le sue strategie per il raggiungimento degli obiettivi personali.

L'autore mette in luce la natura dell'autoregolazione come un processo ciclico che si può sostanzialmente differenziare in tre fasi principali: fase di previsione, fase di *performance* e fase di riflessione, ciascuna delle quali si caratterizza per processi e componenti di autoregolazione distintivi.

La Tabella 1.2 riporta una sintesi delle fasi e dei processi coinvolti.

Tabella 1.2 – Fasi e processi di autoregolazione nel modello di Zimmerman
(Tradotta e tratta da Zimmerman, 2000)

Fasi di autoregolazione		
Previsione	Performance	Riflessione su di sé
Analisi del compito	Controllo di sé	Giudizi su di sé
Credenze motivazionali	Osservazione di sé	Reazioni su di sé

La fase della previsione si riferisce al processo che precede la messa in atto vera e propria di un'attività, in cui l'individuo analizza il compito e valuta le sue capacità di eseguirlo. In questa fase risultano particolarmente rilevanti due componenti strategiche: l'analisi del compito e le credenze motivazionali. Nello specifico, l'analisi del compito consiste per l'appunto nel processo di definizione di obiettivi di apprendimento e di pianificazione di strategie che possono essere implementate per risolvere uno determinato compito in uno specifico contesto. Infatti, non esiste una strategia universalmente valida per tutti, così come non ci sono strategie valide in tutti contesti e per tutti i compiti.

In aggiunta a tali componenti più cognitive, le credenze motivazionali giocano un ruolo di primo piano e consentono all'individuo di sostenersi e incoraggiarsi nel corso del processo di apprendimento. Particolarmente rilevanti tra le credenze motivazionali, anche alla luce della teoria social-cognitiva su cui è ancorato il modello teorico di Zimmerman, sono l'autoefficacia percepita – che fa riferimento alle credenze di una persona circa le proprie capacità di imparare o di svolgere un determinato compito – e le aspettative di risultato, ovvero la credenza che il proprio comportamento porterà a determinati risultati sperati (Bandura, 1997).

La fase di *performance* riguarda la vera e propria esecuzione di compiti di apprendimento, e si contraddistingue per l'influenza di due processi fondamentali, ovvero l'auto-osservazione e l'auto-controllo (*self-observation* e *self-control*). Rientrano nelle attività di auto-controllo i processi che consentono all'individuo di concentrarsi e mantenere l'attenzione su un determinato compito ottimizzando gli sforzi. Ulteriori strategie possono prevedere il ricorso ad auto-istruzioni (ad esempio, le verbalizzazioni utilizzate per ricordare, durante lo svolgimento di un esercizio, quali sono i passi da compiere e se sono corretti) e le strategie centrate sul compito, che consentono di scomporre un'attività nelle sue parti essenziali. Anche le strategie di gestione del tempo e ricerca di aiuto da parte di altri possono svolgere una funzione rilevante nell'ambito dell'auto-controllo (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Con l'auto-osservazione l'individuo monitora la propria *performance* per valutare se apportare eventuali modifiche nelle strategie adoperate. Un tipico processo di auto-osservazione consiste nel tenere traccia dei propri comportamenti, pensieri e risposte emotive durante lo svolgimento di un compito con l'obiettivo di individuare eventuali *pattern* di regolarità nel proprio comportamento e, qualora non risultino vantaggiosi per il soggetto, modificarli.

L'ultima fase del processo di autoregolazione individuata da Zimmerman è la riflessione su di sé, in cui si analizza e valuta il risultato delle fasi precedenti e si fanno attribuzioni sulle cause dell'eventuale successo o del fallimento. Tali attribuzioni rivestono una funzione fondamentale nell'intero processo di autoregolazione perché influenzeranno le reazioni emotive del soggetto, il modo in cui affronterà futuri compiti, la motivazione e le future strategie autoregolate impiegate.

Rientrano in questa fase, dunque, i giudizi su di sé – riferiti alle valutazioni che l'individuo fa rispetto alla propria *performance* e al significato che attribuisce ai risultati ottenuti – e le reazioni, ovvero la percezione di soddisfazione/in-soddisfazione sulla propria *performance* e gli stati affettivi associati alla valutazione⁶.

In conclusione, anche Zimmerman ha dato un contributo notevole agli studi sull'autoregolazione dell'apprendimento e la prospettiva social-cognitiva da cui si origina il suo modello attribuisce un'importanza fondamentale ai fattori ambientali e contestuali che possono influenzare il processo di apprendimento messo in atto dall'individuo, riconoscendo in definitiva come le strategie di autoregolazione possano essere differenti e variabili da individuo a individuo e a seconda del contesto.

⁶ Il filone di studi sulle attribuzioni causali è particolarmente sviluppato e mostra chiaramente come queste ultime possano avere un'influenza sul comportamento dell'individuo: ad esempio, l'attribuzione di errori alla mancanza di abilità stimola gli individui a reagire negativamente alle situazioni, scoraggiando eventuali comportamenti e tentativi di miglioramento (Weiner, 1979). Allo stesso modo, anche la percezione di soddisfazione è importante: le persone tendono ad impegnarsi in compiti e attività che danno loro soddisfazione e affetti positivi evitando invece quelle che producono stati negativi come l'ansia (Bandura, 1991).

In una ricerca empirica che ha esaminato l'applicabilità del modello teorico, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) hanno messo in evidenza la presenza di quattordici differenti tipologie di strategie, tra cui rientrano anche le già menzionate valutazioni di sé (ovvero le valutazioni che l'individuo fa sulla qualità del proprio lavoro), definizione di obiettivi, ricerca di informazioni, ricerca di aiuto da parte di altri (pari, adulti o insegnanti) e monitoraggio dei propri risultati. Gli autori hanno evidenziato in particolare che gli studenti che raggiungevano prestazioni più elevate a scuola riportavano un uso maggiore delle strategie di autoregolazione suddette.

1.1.3 Altri modelli di autoregolazione

I paragrafi precedenti hanno offerto una descrizione approfondita dei modelli di Pintrich e Zimmerman, in ragione della loro rilevanza nella letteratura di settore e della loro vicinanza con i costrutti teorici che sono alla base di questo lavoro.

Tra gli altri autori che si sono occupati di autoregolazione dell'apprendimento, meritano un richiamo i modelli di Boekaerts, Winne e Hadwin, Efklides, e Hadwin, Järvelä e Miller. Per una trattazione sistematica e per un confronto tra gli stessi rimandiamo a una lettura "di prima mano" e alla recente rassegna di Panadero (Panadero, 2017).

Il contributo di Monique Boekaerts è uno dei primi e più influenti nell'ambito della ricerca sull'autoregolazione dell'apprendimento. L'autrice si è concentrata in modo preponderante sul ruolo che gli obiettivi rivestono nei processi di apprendimento e su come gli studenti possono attivare differenti tipologie di obiettivi a seconda del contesto di apprendimento. I numerosi contributi di Boekaerts hanno portato alla formulazione del "Modello di Apprendimento Adattivo" (*Adaptable Learning Model*), successivamente arricchito e denominato "Modello di Autoregolazione del doppio processo" (*Dual Processing Self-Regulation Model*) (Boekaerts, 1991, 1992, 1997, 2010; Boekaerts & Cascallar, 2006; Boekaerts & Corno, 2005; Boekaerts & Niemivirta, 2000), in cui il processo di valutazione di un compito o di una situazione messo in atto dal soggetto riveste una centralità particolare⁷.

L'autrice parla di due differenti modalità di elaborazione alternative: la prima, definita "di crescita" (*learning o mastery pathway* nella concettualizzazione originale) e la seconda definita "di benessere" (*wellbeing o coping pathway*).

Nel momento in cui gli studenti si trovano a fronteggiare una situazione, infatti, mettono in atto un processo di valutazione. Se il compito che si apprestano ad affrontare viene percepito come in linea con i loro obiettivi, bisogni e aspirazioni personali, sperimenteranno uno stato positivo di benessere, fiducia

⁷ Dal modello dell'autrice si sono sviluppati anche differenti strumenti di misura, tra cui l'*Online Motivation Questionnaire* (OMQ; Boekaerts, 1999).

e desiderio di espandere le loro conoscenze che stimolerà lo studente a impegnarsi ulteriormente nel compito. Questa situazione, caratteristica del percorso che l'autrice definisce "percorso di crescita" (o di apprendimento o di padronanza), è caratterizzata dall'attivazione di strategie cognitive e motivazionali che assicurano lo sviluppo di conoscenze e competenze.

Al contrario, se gli studenti valutano la situazione di apprendimento come una potenziale minaccia per il loro benessere – sia perché il compito è considerato complesso sia perché viene a mancare la percezione di autonomia o supporto da parte di altri – si attiva uno stato emotivo negativo che fa sì che ci si sposti nel percorso definito "di benessere". In questo percorso, gli studenti mettono principalmente in atto strategie che li tutelano dal rischio di incorrere in un danno personale.

Il processo di valutazione della situazione di apprendimento è dunque fondamentale e continuo: è sempre possibile, infatti, transitare da un percorso all'altro più volte e l'obiettivo che il soggetto cercherà di perseguire sarà quello di accrescere le proprie risorse, prevenendone la perdita e mantenendo allo stesso tempo il proprio benessere entro limiti ragionevoli, cercando di raggiungere un equilibrio tra le due modalità.

In sintesi, il modello concettualizzato da Boekaerts identifica tre obiettivi principali dell'autoregolazione: accrescere le proprie conoscenze e abilità (intese come l'insieme di attività tipiche del percorso di crescita, fortemente centrate sul compito); prevenire la minaccia per il sé e la perdita di risorse, in modo che il proprio benessere sia preservato (con un focus centrato sul sé e con riferimento alle attività del percorso del benessere); mantenere il proprio impegno costante e rivolgere l'attenzione dal percorso del benessere al percorso di padronanza (spostare cioè il focus dal sé al compito).

La concettualizzazione proposta da Winne e Hadwin (Winne, 1996, 1997, 2011; Winne & Hadwin, 1998; Winne & Perry, 2000) si incentra principalmente sulle componenti metacognitive dell'apprendimento e sui processi di monitoraggio.

Gli autori considerano l'autoregolazione dell'apprendimento come un evento che si articola in quattro fasi principali e ricorsive, in cui il *feedback* che l'individuo trae dal monitoraggio dei suoi processi cognitivi svolge un ruolo primario. La prima fase individuata è quella di definizione del compito, in cui gli studenti iniziano a formarsi delle percezioni e delle idee sulla natura del compito che dovranno svolgere. La seconda fase consiste nella definizione e pianificazione degli obiettivi, in cui sono elaborati degli obiettivi e pianificate delle strategie sulla base delle informazioni disponibili. La terza fase prevede di mettere in atto concretamente le strategie e le azioni per il perseguimento degli obiettivi e l'ultima fase consiste nell'adattamento metacognitivo, ovvero nell'analisi dei processi avvenuti nelle fasi precedenti che può portare a un'eventuale modifica del comportamento inizialmente pianificato⁸.

⁸ Ciascuna fase è caratterizzata dallo svolgimento di una serie di attività strutturate che gli autori

In questo modello sono proprio le attività di monitoraggio ad essere centrali. Tuttavia, a fronte della grande enfasi che gli autori pongono sui processi cognitivi implicati nell'autoregolazione, un aspetto poco approfondito è quello relativo alle componenti emotive, che sembrano non giocare un ruolo di particolare rilievo nella loro proposta di sistematizzazione (Panadero, 2017).

Meno noti in letteratura e più recenti sono i contributi di Efklides (Efklides, 2006, 2008, 2011) e di Hadwin, Järvelä & Miller (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011; 2017; Järvelä & Hadwin, 2013).

In particolare, in parziale analogia con il modello di Winne e Hadwin, il contributo di Efklides attribuisce alla componente metacognitiva una funzione chiave nel processo di autoregolazione. L'autrice elabora un "Modello affettivo metacognitivo" (*Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning, MASRL*, 2011) che, in linea con la prospettiva social-cognitiva dell'autoregolazione, pone centralità sulle esperienze soggettive della persona e su come le componenti metacognitive e affettive-motivazionali interagiscono tra loro, attribuendo meno peso ai fattori ambientali e di contesto.

Il punto di partenza del modello è che l'autoregolazione non può essere considerata unicamente frutto di un processo *top-down*, guidato cioè dagli obiettivi individuali che interagiscono con le caratteristiche generali della persona, ma entra in gioco anche un processo *bottom-up*, guidato dai dati e prodotto proprio del monitoraggio e dell'elaborazione del processo di apprendimento.

A partire da questa considerazione, Efklides identifica due tipologie di livelli di elaborazione nel processo di autoregolazione: il "livello persona" (*Person Level*, definito anche macrolivello) e il "livello compito x persona" (*Task x Person Level*, definito anche microlivello). Mentre il primo comprende le caratteristiche cognitive, metacognitive, motivazionali, affettive e volitive dell'individuo, cioè le caratteristiche relativamente stabili che influenzano la decisione di impegnarsi in un certo compito, il secondo è caratterizzato dall'interazione tra il tipo di compito e le caratteristiche dello studente. Nonostante la decisione di impegnarsi in un determinato compito, infatti, qualsiasi pianificazione e obiettivo può essere modificato o annullato a seconda dell'esito delle attività di monitoraggio e delle esperienze soggettive ad essa associate.

Hadwin, Järvelä e Miller, basandosi sul lavoro pregresso di Winne e Hadwin, hanno elaborato a loro volta un modello profondamente diverso da quelli passati sin qui in rassegna. Gli autori, infatti, si sono concentrati sulle caratteristiche sociali e interattive dell'apprendimento, con un focus sull'analisi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e sull'apprendimento collaborativo supportato da computer. Il loro contributo ha analizzato

identificano con l'acronimo COPES (Condizioni–Operazioni–Prodotti–Valutazioni–Standard), che includono l'insieme di risorse e vincoli per lo svolgimento di una determinata attività, i processi cognitivi, le tattiche e le strategie che le persone mettono in atto per svolgere un compito, i *feedback* che l'individuo trae sull'andamento del processo e i criteri rispetto ai quali vengono monitorati i prodotti.

i processi di autoregolazione da un punto di vista sociale e si è soffermato in particolare sull'analisi di situazioni di apprendimento interattive e dinamiche in cui emerge la costruzione di conoscenza condivisa e il ruolo della collaborazione.

Il modello (Hadwin, Järvelä, & Miller, 2011; 2017; Järvelä & Hadwin, 2013) prevede la presenza di tre differenti modalità di regolazione dell'apprendimento all'interno dei contesti collaborativi: l'autoregolazione (SRL; *self-regulated learning*), la co-regolazione (CoRL; *co-regulated learning*) e la regolazione condivisa (SSRL; *socially shared regulation of learning*). Infatti, quando gli individui lavorano in maniera collaborativa all'interno di un contesto, entrano in gioco tre tipologie di apprendimento regolato, proprio perché ogni membro del gruppo si assume la responsabilità di regolare il proprio apprendimento (apprendimento autoregolato), di supportare gli altri membri del gruppo nella regolazione del loro apprendimento (apprendimento co-regolato) e di regolare i processi di apprendimento in modo sincronizzato e produttivo (regolazione condivisa dell'apprendimento).

1.2 Le strategie cognitive di apprendimento

Nel corso della disamina sui differenti modelli di autoregolazione dell'apprendimento, più volte si è fatto riferimento genericamente alle cosiddette "strategie cognitive", che sono state ampiamente indagate nella letteratura di settore in considerazione del loro ruolo determinante nel raggiungimento di obiettivi di apprendimento.

Uno dei principali contributi in questo ambito è rappresentato dal lavoro di Weinstein e Mayer (Weinstein & Mayer, 1986; Weinstein & Meyer, 1991) che, oltre a definire una tassonomia di strategie cognitive, hanno sottolineato le loro caratteristiche distintive e comuni. Le strategie cognitive, infatti, indipendentemente dalla loro tipologia, sono tutte dirette al raggiungimento di obiettivi di apprendimento e richiedono una certa quota di intenzionalità da parte del soggetto per poter essere attivate. Va tenuto presente, inoltre, che il ricorso ad una determinata strategia piuttosto che a un'altra implica l'analisi di differenti fattori da parte del soggetto che, tenuto in considerazione il compito e il contesto, potrà scegliere la strategia più funzionale.

Un'ulteriore specificità è data dal fatto che tutte le strategie cognitive sono fortemente relazionate con gli aspetti motivazionali: per essere messe in atto è necessario che lo studente si senta motivato e creda nell'efficace utilizzo di una certa strategia cognitiva. In aggiunta a tutto ciò – come si è tentato di evidenziare nei paragrafi precedenti – non è possibile individuare strategie cognitive universalmente valide per tutti, in tutte le situazioni e per tutti i compiti di apprendimento: è necessaria, infatti, una certa flessibilità nell'utilizzo delle strategie da parte dello studente, oltre che la consapevolezza delle situazioni in cui una determinata strategia può considerarsi appropriata o meno.

Un adeguato utilizzo delle strategie cognitive richiede la conoscenza di tre aspetti principali sulle stesse (Jacobs & Paris, 1987; Weinstein, Husman, & Dierking, 2000): la conoscenza dichiarativa, ovvero la conoscenza relativa all'esistenza dei diversi tipi di strategie cognitive; la conoscenza procedurale, che fa riferimento alla conoscenza su come adoperare un determinato tipo di strategia; la conoscenza condizionale, cioè la conoscenza su quando ricorrere o meno a una determinata strategia.

Tenuto conto di queste caratteristiche comuni, Weinstein e Mayer hanno identificato tre tipologie principali di strategie cognitive che favoriscono l'acquisizione e l'organizzazione delle informazioni: strategie di ripetizione, strategie di elaborazione e strategie di organizzazione.

In particolare, le strategie di ripetizione sono principalmente impiegate per identificare le informazioni importanti e ricordarle: sono particolarmente utili nelle prime fasi dell'apprendimento perché consentono di fissare gli argomenti attraverso la ripetizione di fatti, informazioni e concetti. Le strategie di elaborazione consentono di mettere in connessione le nozioni che già si sono apprese con ciò che si sta imparando di nuovo e alcuni comportamenti che rientrano in questa strategia elaborativa sono il riassumere ciò che si è studiato e il creare analogie. Le strategie di organizzazione, infine, richiedono la trasformazione delle informazioni apprese in una modalità propria che abbia un significato specifico per il soggetto, in modo che possano essere immagazzinate facilmente nella memoria a lungo termine. Un esempio di strategie in linea con tale modalità consiste nel selezionare gli aspetti principali dal testo, delineare il testo o il materiale da apprendere e utilizzare una varietà di tecniche specifiche per organizzare i contenuti (ad es. tracciare una mappa delle idee principali).

Oltre a queste tre tipologie, le autrici hanno riconosciuto l'esistenza di altre due strategie che possono essere impiegate per favorire l'acquisizione di conoscenze: il monitoraggio – che si riferisce alle strategie metacognitive utilizzate per valutare il grado di comprensione del materiale appreso – e le strategie di controllo affettivo, a cui lo studente fa ricorso per mantenere l'attenzione e la concentrazione (per esempio, la gestione del tempo, la riduzione dell'ansia e il ricorso al dialogo interno positivo) (Weinstein et al., 2000).

Al di là della tassonomia qui sintetizzata, sono stati documentati in letteratura anche altri tipi di strategie cognitive, ma manca ancora una formulazione univocamente riconosciuta così come un accordo preciso sugli effetti delle differenti strategie cognitive sull'apprendimento (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, & Willingham, 2013; Entwistle & McCune, 2004). Per esempio, è stata più volte esaminata la strategia cognitiva denominata "pensiero critico", che fa riferimento al processo di messa in discussione da parte del soggetto di quanto imparato e al tempo stesso all'elaborazione di una propria opinione su quanto appreso (Credé & Phillips, 2011; Richardson et al., 2012). Anche il contributo della strategia di monitoraggio è stato più volte discusso, con riferimento ai processi metacognitivi che gli studenti mettono in atto per controllare lo stato e i progressi nel loro apprendimento (Pintrich, 2004).

Nell'ambito delle tipologie qui presentate, la letteratura di settore generalmente tende a considerare le strategie di ripetizione espressione di uno stile di apprendimento più "superficiale", proprio perché il focus principale è sulla memorizzazione e riproduzione del materiale studiato. Viceversa, le strategie di elaborazione e pensiero critico sono considerate tecniche di elaborazione di livello "profondo" poiché mirano ad una comprensione effettiva e completa del materiale studiato (Richardson et al., 2012; Rozendaal, Minnaert, & Boekaerts, 2003)⁹.

A tal proposito, una delle principali meta-analisi di settore (Richardson et al., 2012) – ideata proprio con l'intento di indagare i fattori psicologici associati al rendimento accademico – ha mostrato come, con riferimento specifico alle strategie cognitive, la strategia di pensiero critico e la strategia di elaborazione (espressione di un apprendimento profondo) fossero associate positivamente alla media accademica; di contro, lo stesso risultato non era stato riscontrato con le strategie di organizzazione e ripetizione.

Un ulteriore riscontro meta-analitico viene da un precedente lavoro di Robbins e collaboratori (Robbins et al., 2004) incentrato sull'analisi dei predittori del rendimento accademico e della *retention* (intesa come persistenza nel corso di studi). Il loro contributo ha mostrato che i predittori principali della persistenza nel corso di studio erano la presenza di obiettivi accademici, l'autoefficacia e una serie di competenze accademiche, intese proprio nell'accezione di strumenti e abilità cognitive, comportamentali e affettive necessarie per completare con successo un compito, raggiungere gli obiettivi e gestire le richieste accademiche. Per quanto riguarda la media accademica, invece, i principali predittori sono risultati l'autoefficacia e la motivazione al raggiungimento del successo, suggerendo l'esistenza di fattori diversi dalle strategie cognitive che concorrono a spiegare gli esiti di successo accademico.

Nel tentativo di analizzare più a fondo le strategie cognitive messe in atto durante lo studio, un contributo recente (García-Pérez, Fraile, & Panadero, 2021) ha fatto ricorso all'analisi di interviste semi-strutturate condotte con diciassette studenti universitari per esaminare le strategie cognitive maggiormente impiegate e riportate dagli studenti, la loro capacità di adattare e modificarle in funzione del contesto e le relazioni tra strategie e apprendimento. Gli autori hanno messo in evidenza che gli studenti hanno riportato il ricorso ad alcune strategie cognitive di base già ampiamente descritte in letteratura, come l'elaborazione e l'organizzazione del materiale, che venivano messe

⁹ Il filone di ricerca sugli stili di apprendimento è particolarmente ampio. Tra le pietre miliari del settore rientra il contributo di Marton e Saljo (1984), che hanno per l'appunto parlato di due stili di apprendimento di base. Il primo è uno stile di elaborazione superficiale, caratteristico degli studenti che principalmente mettono in pratica e memorizzano il materiale di studio, cercando di ricordare un testo parola per parola e riprodurre il contenuto dell'apprendimento in modo meccanico. Il secondo è un approccio di elaborazione profondo, tipico degli studenti che vogliono comprendere a pieno il materiale e che prestano attenzione al messaggio fondamentale insito nel materiale studiato, con l'intento di capirlo a fondo. Questi studenti mettono in relazione spontaneamente idee e argomentazioni espresse da altri con le proprie esperienze e con le prove fornite, elaborando il materiale attivamente.

in atto ricorrendo ad attività di riorganizzazione di quanto studiato come fare riassunti e schemi. Altre strategie cognitive riportate riguardavano la ricerca di contenuti in fonti diverse dai materiali di studio forniti e la discussione del materiale con i colleghi, oltre che la partecipazione assidua alle lezioni. Dall'analisi delle interviste è emerso che la maggioranza degli studenti adattava le proprie strategie al contesto, soprattutto in funzione delle caratteristiche dell'esame finale (se prevedeva, ad esempio, domande a scelta multipla oppure domande aperte). Rispetto alle relazioni tra strategie cognitive e rendimento accademico, gli autori non hanno evidenziato un chiaro *pattern* di associazione, anche se tutti gli studenti con un basso rendimento riferivano problemi nell'organizzazione del proprio studio, mostrando una conoscenza limitata delle diverse strategie di apprendimento.

Si è visto fin qui come la grande eterogeneità nelle strategie richieda al soggetto un certo grado di flessibilità nello scegliere e valutare, di volta in volta, la strategia più funzionale per il raggiungimento dei suoi obiettivi e quindi presupponga una consapevolezza, a un livello superiore di auto-analisi, delle diverse modalità di autoregolazione che possono essere messe in atto (Hattie, Biggs, & Purdie, 1996; Rosenshine, Meister, & Chapman, 1996).

Quando si affronta il tema dell'autoregolazione dell'apprendimento, un termine che compare frequentemente nella letteratura psicopedagogica è la metacognizione. In effetti, le due diciture – metacognizione ed autoregolazione – vengono spesso utilizzate in maniera interscambiabile. Sebbene i due termini condividano delle caratteristiche comuni – su tutte l'importanza di due aspetti fondamentali nei processi di apprendimento, cioè la consapevolezza rispetto alle proprie strategie e l'intenzione di agire – sembrano tuttavia richiamare processi e componenti differenti (Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008; Muijs & Bokhove, 2020)¹⁰. Nel tentativo di chiarire le aree di sovrapposizione tra autoregolazione e metacognizione, il lavoro di Dinsmore e collaboratori (2008) presenta una riflessione teorica preziosa, incentrando l'analisi sulla terminologia a cui la letteratura di settore ha fatto ricorso per definire i due costrutti. La loro rassegna ha mostrato che la metacognizione era citata di frequente in combinazione con termini come “controllo” e “monitoraggio”, che comparivano invece in misura minore nella letteratura specifica sull'autoregolazione dell'apprendimento; tuttavia, ciò che era predominante in questo caso era il ricorso aggiuntivo ai termini “cognizione” e “motivazione”, suggerendo dunque che una distinzione chiave tra i due costrutti possa risiedere nell'importanza attribuita agli aspetti di controllo e monitoraggio da un lato e alle componenti cognitive e motivazionali dall'altro.

¹⁰ Come vedremo, i due costrutti sono spesso utilizzati in combinazione nella letteratura di settore, sebbene il lavoro di rassegna di Dinsmore e collaboratori (2008) abbia riportato il differente sostrato teorico da cui provengono i due costrutti: mentre i ricercatori che si sono occupati di metacognizione (es. Flavell) sembrano essere stati principalmente influenzati da studi di matrice cognitivista (ad esempio, i lavori di Jean Piaget), i lavori sull'autoregolazione dell'apprendimento appaiono maggiormente ispirati al neocomportamentismo, che fa riferimento a studi di tipo empirico.

In altri termini, mentre l'autoregolazione enfatizza il monitoraggio e il controllo del comportamento, degli aspetti cognitivi e di quelli motivazionali, la metacognizione sembra privilegiare in modo più marcato il monitoraggio e il controllo della cognizione (Dinsmore et al., 2008).

Alcuni studi considerano l'autoregolazione come una parte della metacognizione, mentre altri, di contro, concepiscono la metacognizione come una parte dell'autoregolazione. In questa sede adotteremo quest'ultimo punto di vista, che peraltro sembra prevalere nelle teorie social-cognitive dell'apprendimento.

Il primo studioso a parlare di metacognizione è stato Flavell, che negli anni '70 del secolo scorso ha definito il costrutto come il "pensiero sul pensiero", ovvero la conoscenza che il soggetto ha rispetto alle proprie attività cognitive durante il processo di apprendimento (Flavell, 1979). Nel tentativo di perfezionare la definizione, l'autore ha descritto la metacognizione come costituita da quattro componenti principali che interagiscono tra loro: la conoscenza metacognitiva, le esperienze metacognitive (a cui Flavell attribuisce un ruolo centrale), gli obiettivi e l'attivazione di strategie: queste ultime si riferiscono in questo contesto alle cognizioni o ad altri comportamenti impiegati per il raggiungimento dei propri scopi¹¹.

A partire da Flavell, la letteratura sulla metacognizione si è ulteriormente sviluppata ed è ormai riconosciuto il suo ruolo di rilievo nell'apprendimento, al pari delle strategie cognitive. A tal proposito, una meta-analisi recente (Dent & Koenka, 2016) si è posta l'obiettivo di valutare l'impatto dei processi metacognitivi e delle strategie cognitive sul rendimento accademico in studenti di scuole elementari e secondarie. Questo contributo ha messo in evidenza che, sebbene il rendimento scolastico risulti significativamente associato sia con le strategie cognitive che con i processi metacognitivi dell'apprendimento, è la metacognizione ad esercitare un'influenza preponderante. Se da un lato le strategie cognitive sono importanti per aiutare gli studenti ad apprendere, sono i processi metacognitivi ad assicurare la riuscita nei compiti di apprendimento. La metacognizione, infatti, agevola la selezione del tipo di strategie cognitive da adoperare e la loro modifica in funzione dell'obiettivo da perseguire. Secondo i risultati riportati dagli autori, questi processi di valutazione e adattamento sarebbero persino più importanti della frequenza relativa con cui le strategie vengono messe in atto.

Le strategie metacognitive, dunque, intese come consapevolezza dei propri processi di pensiero e ricorso a strategie appropriate in funzione del contesto, svolgono un ruolo di rilievo nella promozione di un rendimento scolastico di successo. Significativo a tal proposito è lo studio di Callan e collaboratori (Callan,

¹¹ In particolare, le esperienze metacognitive includono l'insieme di esperienze cognitive o affettive consapevoli che accompagnano tutte le attività cognitive (un esempio potrebbe essere la sensazione di non capire qualcosa che un'altra persona ha appena detto). Tali esperienze metacognitive possono avere effetti molto importanti su obiettivi, conoscenze e strategie cognitive.

Marchant, Finch, & German, 2016) che ha analizzato i dati del *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2009) per valutare la relazione tra le strategie metacognitive e di apprendimento e i risultati ottenuti nelle prove di lettura, matematica e scienze da un campione esteso di studenti quindicenni provenienti da differenti paesi. I risultati hanno messo in luce che le strategie di apprendimento, come la memorizzazione del materiale, erano associate debolmente al rendimento scolastico, mentre con quelle metacognitive – che facevano riferimento alla consapevolezza dei propri processi di pensiero e all'utilizzo di strategie appropriate in funzione del contesto – le relazioni erano più forti.

In sintesi, possiamo asserire che il confine tra autoregolazione e metacognizione è piuttosto sfumato e che entrambe le componenti sono fondamentali per la promozione di un apprendimento efficace ed è importante essere in grado sia di utilizzare determinate strategie cognitive che essere consapevoli di quali strategie utilizzare in funzione del compito e del contesto.

In conclusione, se da un lato la metacognizione può essere considerata come la consapevolezza che gli individui hanno delle proprie risorse per lo svolgimento di richieste e di compiti particolari e la conoscenza che possiedono sui modi attraverso cui regolare il loro impegno per ottimizzare i processi, l'autoregolazione può essere intesa invece come un costrutto più ampio, che include al suo interno sia la conoscenza e le abilità metacognitive, che i processi di monitoraggio e controllo motivazionale, emotivo e comportamentale (Boekaerts et al., 2000).

1.3 La teoria dell'auto-determinazione

Come si è visto, la regolazione degli aspetti motivazionali è un elemento centrale nei processi di apprendimento: gli studenti, infatti, oltre alle strategie cognitive, possono ricorrere a diverse strategie motivazionali per regolare il loro apprendimento.

Per illustrare i differenti tipi di regolazione motivazionale che possono verificarsi nei processi di apprendimento, faremo riferimento alla teoria dell'auto-determinazione di Ryan e Deci (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2020), uno dei più influenti *framework* teorici di settore.

Uno dei capisaldi di questa teoria è che la motivazione non può essere concepita come un costrutto unitario. Al contrario, si possono individuare diversi tipi di regolazione motivazionale che influenzano l'apprendimento: molteplici sono, infatti, le ragioni che possono spingere un individuo ad agire e a impegnarsi in un determinato compito. In altri termini, il comportamento di ogni individuo si differenzia non solo per “la quantità” di motivazione ma anche per la tipologia: si pensi, a titolo esemplificativo, al caso di una persona che si sente spinta ad agire perché reputa un'attività importante per il raggiungimento dei propri obiettivi o perché costretta da pressioni esterne.

Prima di addentrarci nella distinzione tra le tipologie di regolazione moti-

vazionale, occorre fare una premessa: secondo la teoria dell'auto-determinazione, per comprendere a pieno le motivazioni che spingono gli individui a perseguire un obiettivo bisogna fare riferimento a tre bisogni psicologici di base, essenziali per il benessere sociale e personale (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020): il bisogno di competenza, inteso come il bisogno di affrontare sfide e sperimentare un senso di padronanza o di efficacia nelle proprie azioni, che si soddisfa al meglio in contesti ben strutturati che offrono sfide ottimali, *feedback* positivi e opportunità di crescita per l'individuo; il bisogno di relazione, inteso come bisogno di creare relazioni e provare sentimenti di sicurezza, appartenenza e intimità con gli altri; il bisogno di autonomia, ovvero il bisogno di auto-organizzarsi e regolare il proprio comportamento, di percepire un senso di iniziativa verso le proprie azioni.

Per spiegare i differenti tipi di regolazione motivazionale, Ryan e Deci hanno elaborato una sotto-teoria all'interno della teoria dell'auto-determinazione, la teoria della valutazione cognitiva (Deci & Ryan, 1985) con l'obiettivo di specificare i fattori che determinano i differenti assetti motivazionali e l'insieme delle contingenze sociali e ambientali che possono promuovere o ostacolare questi ultimi. Questa teoria parte dal presupposto che le situazioni sociali e contestuali che favoriscono un senso di competenza e autonomia promuovono la motivazione intrinseca; gli ambienti sociali, infatti, possono facilitare o ostacolare la motivazione intrinseca sostenendo o contrastando i bisogni psicologici innati delle persone. Per esempio, i primi studi di settore hanno mostrato che il ricevimento di un *feedback* positivo sulle proprie prestazioni poteva aumentare la motivazione intrinseca, mentre un *feedback* negativo la diminuiva (Deci, 1975). Per un'attività intrinsecamente motivata è fondamentale, infatti, che il soggetto veda soddisfatti i bisogni di competenza e di autonomia. Anche il bisogno di relazione incide sull'espressione e sulla variabilità della motivazione intrinseca: non a caso, in contesti caratterizzati da un forte senso di sicurezza e relazione è più probabile che si sviluppi una motivazione intrinseca.

La teoria di Ryan e Deci riconosce l'esistenza di altre tipologie di motivazione e, in particolare, la motivazione intrinseca è contrapposta a quella estrinseca, in cui lo svolgimento di un'attività è subordinato al raggiungimento di un risultato desiderato. Tale orientamento motivazionale, tuttavia, non si presenterebbe come unitario: gli autori hanno evidenziato l'esistenza di differenze, identificando quattro tipologie di regolazione che ricadono all'interno della motivazione esterna e che variano lungo un *continuum* dalla più controllata alla più autonoma. Tale distinzione viene affrontata da Ryan e Deci nel contesto di una seconda sotto-teoria, la teoria dell'integrazione organismica (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a) (vedi Tabella 1.3).

Tabella 1.3 – Tipologie di regolazione motivazionale (tratto e adattato da Ryan & Deci, 2000)

Tipi di motivazione	Amotivazione	Motivazione estrinseca				Motivazione intrinseca
Tipi di regolazione	Non regolazione	Ester- na	Introiet- tata	Identifi- cata	Inte- grata	Intrinseca
Comportamento	Non auto- determinato					Auto-deter- minato

Le tipologie di motivazione estrinseca, infatti, possono differire molto tra loro: a titolo esemplificativo, uno studente che sostiene gli esami solo perché teme di incorrere in una punizione se non lo fa è senz'altro motivato in modo estrinseco perché sta facendo il lavoro per ottenere il risultato sperabile di evitare la punizione. Allo stesso modo, uno studente che fa gli esami perché crede sia utile per la carriera scelta è comunque estrinsecamente motivato perché lo fa per il suo valore strumentale piuttosto che per il proprio interesse; tuttavia, la motivazione estrinseca alla base dei due comportamenti è sostanzialmente diversa.

Entrando nel dettaglio, all'estremo del *continuum* gli autori situano l'amotivazione, vale a dire la condizione in cui le persone non hanno una vera intenzionalità e mancano di motivazione. All'estremo opposto c'è la motivazione intrinseca, ovvero lo svolgimento di un'attività per il piacere che se ne trae; è la forma più autonoma di motivazione e rappresenta il massimo grado dell'auto-determinazione.

I comportamenti estrinsecamente motivati coprono dunque la porzione più estesa del *continuum* che va dall'amotivazione alla motivazione intrinseca e variano nel grado di regolazione. Sebbene rappresentato attraverso un *continuum*, gli autori non identificano tale processo in senso evolutivo, nel senso che non si presuppone una necessaria progressione.

La regolazione esterna è la classica forma di motivazione estrinseca in cui il comportamento delle persone è controllato da specifiche contingenze esterne, come l'ottenimento di un premio o l'evitamento di una punizione. Questo tipo di regolazione è considerato il più controllato e il meno autonomo, in quanto i comportamenti sono regolati e attivati da ricompense esterne e sembra esserci uno scarso mantenimento del comportamento una volta che la contingenza cessa di essere presente (è perciò la contingenza a controllare il comportamento, senza che la motivazione si manifesti in modo autonomo rispetto al contesto).

Procedendo nel *continuum*, la regolazione introiettata include sempre comportamenti non autoregolati, in cui il soggetto si impegna in un'attività per evitare stati d'animo negativi, come il senso di colpa o l'ansia che scaturirebbe dal non metterli in atto o viceversa per ottenere miglioramenti dell'immagine di sé. In questo caso, la regolazione è nella persona, ma non fa parte dell'insieme integrato di motivazioni, cognizioni e affetti che costituiscono il sé. In

alcuni studi, la regolazione esterna e introiettata sono combinate per formare un indice composito di motivazione controllata (es. Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996).

Una tipologia più autonoma di motivazione estrinseca è la regolazione identificata, forma di regolazione più autonoma di quella introiettata in quanto il comportamento diventa parte dell'identità. Fa riferimento, infatti, al processo attraverso il quale le persone riconoscono e accettano il valore di un comportamento e si identificano con esso, riconoscendolo come proprio. L'identificazione è più completa dell'introiezione proprio poiché il comportamento diventa parte dell'identità. Il comportamento risultante è dunque più autonomo, pur rimanendo ancora estrinsecamente motivato perché strumentale a qualcosa, piuttosto che essere svolto esclusivamente come fonte di soddisfazione spontanea.

La regolazione integrata è la forma più autonoma della motivazione estrinseca, poiché non solo implica l'identificazione con l'importanza dei comportamenti, ma anche l'integrazione di tali identificazioni con altri aspetti del sé. In questo caso si parla di una tipologia di motivazione estrinseca autodeterminata: infatti le azioni caratterizzate da una motivazione integrata condividono molte qualità con la motivazione intrinseca, sebbene siano ancora considerate estrinseche perché sono guidate dall'ottenimento di risultati sperabili piuttosto che per il loro godimento intrinseco. In alcuni studi, le forme di regolazione identificata, integrata e intrinseca sono state combinate per formare un indice composito di motivazione autonoma (es. Koestner, Otis, Powers, Pelletier, & Gagnon, 2008; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

In sintesi, le attività dirette verso il raggiungimento di un obiettivo possono differire tra attività regolate in modo autonomo e auto-determinato e attività controllate, a seconda della misura in cui sono messe in atto con un senso di volontà da parte del soggetto. La regolazione esterna è la forma più controllata di motivazione in quanto il comportamento è guidato da contingenze esterne; la regolazione introiettata, che parte da stimoli e pressioni interne, è ancora una tipologia di motivazione controllata, sebbene la regolazione sia all'interno e non all'esterno della persona. Al contrario, identificandosi con il valore dell'attività, la regolazione identificata si accompagnerà a una maggiore autonomia e la regolazione integrata farà sì che le azioni estrinsecamente motivate della persona siano pienamente volitive.

Nella concettualizzazione di Ryan e Deci i contesti possono favorire o ostacolare un tipo di motivazione particolare e contribuiranno a promuovere una regolazione autonoma vera e propria solo se supportano l'autonomia, consentendo così alla persona di sentirsi competente, connessa e autonoma.

Da questo modello teorico si può desumere quanto la distinzione tra i tipi di regolazione motivazionale possa essere determinante nei processi di apprendimento e che le forme di motivazione più autonoma favoriscono migliori risultati accademici e maggiore benessere (Kotera et al., 2022; Ryan & Deci, 2020).

In linea analoga, uno studio di Vallerand e Blssonnette (1992) ha valutato, all'inizio dell'anno accademico, la motivazione accademica in un campione di studenti iscritti al *college*, con l'obiettivo di individuare i predittori del *dropout*. I risultati, in questo caso, hanno mostrato che gli studenti che alla fine dell'anno avevano abbandonato gli studi avevano riportato punteggi significativamente più bassi di motivazione identificata, integrata e intrinseca rispetto agli studenti che avevano proseguito gli studi.

Anche altri più recenti contributi hanno evidenziato gli effetti della motivazione intrinseca: una meta-analisi di Taylor e collaboratori (Taylor et al., 2014) si è soffermata sul ruolo dei differenti tipi di regolazione motivazionale sul rendimento scolastico, mettendo in evidenza che la motivazione intrinseca ed identificata presentavano una relazione moderatamente forte e positiva con il rendimento scolastico, la motivazione introiettata ed esterna avevano una relazione debole e negativa con il rendimento e l'amotivazione era associata negativamente al rendimento. A partire da tali riscontri generali, gli stessi autori hanno condotto degli studi su studenti di scuola superiore e università che hanno mostrato come la motivazione intrinseca degli studenti – valutata all'inizio del semestre – predicesse positivamente il loro rendimento scolastico un anno dopo, anche controllando l'effetto del rendimento scolastico iniziale.

Un altro studio di Froiland e Worrell (2016) ha esaminato in un campione di studenti di liceo la relazione tra motivazione intrinseca, obiettivi di apprendimento, *engagement* e rendimento scolastico, mostrando che la motivazione intrinseca risultava indirettamente e positivamente correlata al rendimento scolastico attraverso l'influenza dell'*engagement* e degli obiettivi di apprendimento: gli studenti con una maggiore motivazione intrinseca erano significativamente più coinvolti a scuola e preferivano maggiormente compiti sfidanti, il che era associato con un rendimento scolastico migliore.

Il tipo di orientamento motivazionale, d'altra parte, può influenzare anche il ricorso a determinate strategie cognitive: uno studio di Kusrkar e collaboratori (Kusrkar et al., 2013) condotto su un campione di 383 studenti universitari di area medica, ad esempio, ha mostrato che la motivazione autonoma era positivamente associata all'utilizzo di adeguate strategie di studio, che a loro volta erano associate ad un maggiore impegno nello studio e ad un migliore rendimento accademico.

Gli studi sin qui sintetizzati ci consentono di evidenziare il ruolo di rilievo esercitato dalla regolazione degli aspetti motivazionali nei processi di apprendimento, legittimando proposte di intervento che incidano anche su tali componenti per promuovere il successo formativo.

1.4 Strategie di autoregolazione dell'apprendimento e successo formativo

Si è visto sin qui il ruolo che le componenti cognitivo-motivazionali rivestono nei processi di apprendimento. Sia i modelli teorici presentati che i numerosi studi empirici condotti su campioni costituiti da studenti universitari

hanno mostrato l'impatto che le strategie cognitivo-motivazionali possono esercitare su differenti esiti formativi, come l'intenzione di abbandono (Bernardo et al., 2016; Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2017, 2018; Díaz Mújica, Pérez Villalobos, Bernardo Gutiérrez, Fernández-Castañón, & González-Pianda, 2019; Kryshko, Fleischer, Waldeyer, Wirth, & Leutner, 2020) e il successo formativo (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Komarraju & Nadler, 2013; Kryshko et al., 2020; Manganelli et al., 2019; Mega, Ronconi, & De Beni, 2014).

In un lavoro recente, condotto su un campione di 476 studenti universitari italiani iscritti al primo anno, Manganelli e collaboratori (2019) si sono posti l'obiettivo di valutare la relazione tra strategie cognitive impiegate nell'apprendimento, motivazione allo studio (concettualizzata in accordo alla teoria dell'auto-determinazione di Ryan e Deci) e rendimento accademico attuale attraverso un modello di equazioni strutturali, tenendo in considerazione il rendimento scolastico pregresso. Gli autori hanno evidenziato il ruolo determinante di tali componenti: in particolare i loro risultati hanno mostrato che la strategia cognitiva del pensiero critico era l'unica ad esercitare un'influenza diretta sul rendimento accademico e che la motivazione autonoma aveva un effetto positivo indiretto sul rendimento proprio attraverso il ricorso alla strategia cognitiva del pensiero critico, mentre la motivazione controllata aveva un effetto diretto negativo sul rendimento accademico. Detto in altri termini, gli studenti motivati in modo autonomo ottenevano migliori risultati accademici ricorrendo alla strategia cognitiva del pensiero critico; parallelamente gli studenti guidati da una motivazione controllata riportavano un rendimento accademico peggiore. Per quanto riguarda il rendimento pregresso (votazione conseguita alle scuole superiori), invece, si sono osservate relazioni positive con la motivazione autonoma e negative con quella controllata; il voto di conseguimento del diploma, inoltre, è risultato correlato con le strategie cognitive di elaborazione, monitoraggio e pensiero critico, ma non con quelle di ripetizione e organizzazione.

Un altro studio (Díaz Mújica et al., 2019) si è concentrato sulla valutazione della relazione tra fattori cognitivi-motivazionali e intenzione di abbandono degli studi in un campione di 2741 studenti universitari iscritti al primo anno di studi. Utilizzando un modello di *path analysis*, si è dimostrato che l'intenzione di rimanere nel corso di studi risultava associata positivamente sia con la motivazione intrinseca che con la soddisfazione per il corso frequentato: in altre parole, gli studenti con maggiore motivazione intrinseca e maggiore soddisfazione mostravano livelli più elevati di intenzione di continuare i loro corsi attuali, a differenza di quelli con bassa motivazione intrinseca e scarsa soddisfazione, che presentavano invece valori maggiori di intenzione di abbandono.

Anche un precedente lavoro di Biasi e collaboratori (Biasi et al., 2018) era giunto a conclusioni analoghe: gli studenti con maggiore intenzione di abbandono degli studi riportavano un maggiore livello di *distress*, una maggiore amotivazione e una maggiore motivazione estrinseca, oltre che un minore ricorso a strategie cognitive.

Uno studio di Broadbent e Fuller-Tyszkiewicz (2018) si è proposto infine di esplorare le differenze nei profili cognitivo-motivazionali di un campione di studenti universitari. Gli autori, adoperando l'analisi dei profili latenti, hanno messo in evidenza l'esistenza di profili ben differenziati sulla base del ricorso alle strategie di autoregolazione: in particolare, gli studenti con un profilo "più strategico" presentavano una maggiore regolazione motivazionale, un più frequente ricorso a strategie cognitive funzionali durante lo studio e, di conseguenza, un migliore rendimento accademico e una maggiore intenzione di continuare gli studi.

Gli studi qui sinteticamente richiamati evidenziano e corroborano con un'ampia mole di dati il ruolo dei fattori cognitivo-motivazionali nell'apprendimento. Ciononostante, va tenuto presente che, in considerazione della natura complessa del costrutto, sono state impiegate in letteratura definizioni talvolta dissimili di autoregolazione che si sono concentrate su componenti e processi differenti. Come si vedrà anche nei capitoli successivi, tutto ciò si riflette inevitabilmente nell'utilizzo di diversi strumenti di misura, che rilevano aspetti dell'autoregolazione che, sebbene siano tra loro connessi e facciano capo ad uno stesso costrutto sovraordinato, risultano notevolmente eterogenei.

Capitolo 2

Drop-out universitario e successo accademico

Quando si parla di dispersione universitaria si fa riferimento a un fenomeno complesso ed eterogeneo nelle sue manifestazioni, che include condizioni tra loro diversificate come gli abbandoni degli studi, le temporanee interruzioni nella frequenza di un corso di studi, il ritardo nel concludere il percorso oppure i trasferimenti e passaggi ad altri corsi di studio o ad altri atenei. Tutte queste situazioni sono di solito definite in senso ampio e generico come dispersione o *drop-out*, e la loro caratterizzazione rappresenta un tema di grande interesse nella ricerca nazionale e internazionale di stampo sociale ed educativo, soprattutto alla luce del profondo impatto che il fenomeno del *drop-out* può esercitare sull'individuo e sulla società in senso più esteso, a partire già dalle difficoltà nell'ingresso nel mondo del lavoro e nello sviluppo di carriera (Casanova, Vasconcelos, Bernardo, & Almeida, 2021; Castro-Lopez, Cervero, Galve-González, Puente, & Bernardo, 2022; Díaz Mújica et al., 2019).

In considerazione dell'ampia portata del fenomeno, la ricerca empirica ha dedicato vasta attenzione all'analisi delle cause e dei fattori che possono incidere sul *drop-out*, con l'intento ultimo di progettare e mettere in atto strategie in grado di prevenire l'abbandono degli studi e promuovere il successo formativo.

A partire da queste premesse, esamineremo le diverse sfaccettature del *drop-out* universitario, presentando i principali modelli esplicativi che hanno tentato nel corso del tempo di far luce sulle sue cause e sulle sue dinamiche.

La criticità dell'abbandono degli studi sarà analizzata a partire dai dati che attestano la sua rilevanza nel contesto europeo e, più nello specifico, nel sistema di istruzione italiano, anche con riferimento ai più recenti report prodotti dall'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD; Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo economici [OCSE] in italiano) e dall'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR).

Passeremo quindi in rassegna la ricerca empirica di settore sulle determinanti associate al *drop-out*, con un focus specifico sul contributo dei fattori cognitivo-motivazionali dell'apprendimento e sull'interazione tra caratteristiche individuali e contesto accademico.

2.1 Il problema dell'abbandono degli studi universitari

Nell'epoca della globalizzazione si è assistito a un progressivo aumento della quota di popolazione che accede a cicli di istruzione superiore, in concomitanza

con un diffuso ampliamento dell'offerta formativa di corsi di studio di livello terziario. Questi processi di cambiamento favoriscono per molti versi l'eterogeneità e la valorizzazione delle diversità nel contesto di un sistema di istruzione democratico, rendendo più disponibili e fruibili i benefici sociali e culturali di un livello superiore di educazione. In questo orizzonte dinamico e fluido il rischio di abbandono degli studi – e degli studi universitari in particolare – si pone tuttavia come problema di rilievo, anche in ragione delle sue implicazioni economiche e sociali.

Le cifre del *drop-out* universitario riportate dai principali *dossier* statistici nazionali e internazionali restituiscono l'entità e la pervasività del fenomeno. In particolare, l'edizione più recente del *report* periodico *Education at a Glance* (OECD, 2022), sintetizza i principali indicatori relativi ai tassi di abbandono e di completamento degli studi nei paesi membri dell'OECD con riferimento all'anno 2020 e permette di confrontare la situazione italiana con il panorama internazionale.

I dati OECD fanno riferimento nello specifico ad alcuni parametri convenzionali, che includono il tasso di completamento dei corsi di laurea entro la loro durata teorica e tre anni dopo la scadenza della durata teorica e la stima della percentuale di studenti che hanno abbandonato il corso di laurea di iscrizione in tre momenti critici: l'inizio del secondo anno accademico, la fine della durata teorica del percorso e il terzo anno dopo la fine della durata teorica del percorso.

Una sintesi di questi indicatori per i principali paesi OECD è riportata in Tabella 2.1.

In linea generale, solo il 39% degli studenti dei paesi OECD completa il corso di laurea di iscrizione entro la sua durata teorica, mentre il 68% termina il percorso tre anni dopo la durata teorica.

Dunque, circa un terzo degli studenti che si iscrivono a un corso di laurea finisce per non portarlo a compimento. Già all'inizio del secondo anno di corso, d'altra parte, il 12% circa degli studenti ha abbandonato gli studi, con percentuali che oscillano tra il 5% negli Stati Uniti e il 26% in Colombia.

Tabella 2.1 – Tassi di completamento e abbandono di studenti iscritti a corsi di laurea di primo livello nei paesi OECD (tratto e adattato da OECD, 2022)

	Durata teorica del corso di studi	Completa-mento alla fine della durata teo-rica	Completa-mento tre anni dopo la fine della du-rata teorica	Non iscritti al secondo anno di corso
Paesi				
Australia	3 - 5	33	66	15
Austria	3	26	60	13

Belgio-comunità fiamminga	3	32	68	13
Belgio comunità francese	3 - 4	21	52	20
Brasile	4 - 5	33	49	11
Canada	4	47	69	14
Colombia	5	12	52	26
Estonia	3 - 4	43	64	14
Finlandia	4	46	74	8
Francia	3	36	71	17
Islanda	3 - 4	39	69	20
Israele	3 - 4	61	80	8
Italia	3	21	53	14
Lituania	3 - 4	59	65	9
Norvegia	3 - 4	49	74	12
Nuova Zelanda	3	33	77	9
Paesi Bassi	3 - 4	29	71	11
Polonia	3 - 4	50	69	15
Portogallo	3	38	72	8
Regno Unito	3 - 4	69	85	9
Slovenia	4 - 5	38	56	18
Spagna	4	37	72	7
Stati Uniti	4	49	77	5
Svezia	3	33	61	11
Svizzera	3	39	81	8
Media		<i>39</i>	<i>68</i>	<i>12</i>

Tali stime si riferiscono chiaramente a indicatori medi che non restituiscono la notevole eterogeneità del fenomeno del *drop-out* nei paesi presi in considerazione, trascurando inevitabilmente aspetti idiografici caratteristici dei diversi sistemi di istruzione e dei relativi contesti socio-culturali. Appare evidente, d'altra parte, come la questione dell'abbandono e del mancato completamento degli studi rappresenti una problematica endemica trasversale ai diversi ambiti di osservazione.

Per quanto riguarda l'Italia, la percentuale di studenti che consegue il titolo

di laurea triennale entro la durata prevista del corso è pari al 21% e quindi molto al di sotto rispetto al 39% in media dell'area OECD. Questa discrepanza si mantiene anche a tre anni dalla fine prevista del ciclo di studi, con un tasso di completamento del 53% per gli studenti italiani a fronte di una stima media del 68% per l'area OECD (OECD, 2022). Al contrario, il tasso di abbandono tra il primo e il secondo anno per gli studenti iscritti a corsi di laurea triennale in Italia non si discosta marcatamente dalla media generale dei paesi OECD (14% vs 12%)¹.

Questa configurazione dei dati delinea l'ipotesi di un progressivo esacerbarsi della problematica dell'abbandono nelle fasi avanzate del percorso accademico degli studenti italiani che si affianca al dato dell'elevata permanenza a lungo termine nei corsi di laurea di studenti che non conseguono il titolo di studio.

In questo contesto generale, l'Italia è anche uno dei 12 Paesi dell'OECD in cui l'istruzione terziaria è meno diffusa, secondo quanto confermano i dati relativi al livello più alto di titolo di studio conseguito dalle persone di età compresa tra i 25 e i 34 anni (OECD, 2022).

Come riportato dai *report* ufficiali e come ampiamente segnalato dalla letteratura di settore (Casanova et al., 2021; González-González, Arias-Corona, Cárdenas-Cruz, & Vicente-Bújez, 2023; Tinto, 1988), un momento particolarmente critico per l'abbandono degli studi universitari è rappresentato dal passaggio tra il primo e secondo anno. È proprio in questo periodo che gli studenti si trovano nella condizione di gestire nuove situazioni e adattarsi al nuovo contesto accademico, che può essere in un primo momento particolarmente impegnativo poiché li vede coinvolti in numerosi cambiamenti: spesso, infatti, l'iscrizione all'università comporta il trasferimento in un'altra città, la perdita dei legami pregressi e la costruzione di nuove relazioni, oltre che una modifica delle modalità di apprendimento-insegnamento e del processo e delle metodologie di studio (Casanova et al., 2021; González-González et al., 2023).

2.2 Caratteristiche del fenomeno e riferimenti teorici

Tutt'altro che semplice è la definizione e il preciso inquadramento dell'abbandono degli studi: il *drop-out*, infatti, racchiude condizioni estremamente

¹ Vista l'assenza di dati relativi all'Italia nel precedente *report* OECD del 2019, l'altra fonte di informazioni più recenti sui tassi di abbandono delle università italiane è il *report* ANVUR del 2018 (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca, 2018). È opportuno precisare che se da un lato le stime riportate da questo documento convergono con i dati OECD per quanto riguarda il tasso di abbandono tra primo e secondo anno (ANVUR 12,2% vs OECD 14%) e la percentuale di laureati tre anni dopo la durata convenzionale del corso di studi (ANVUR 56,8% vs OECD 53%), si osserva dall'altro lato una sostanziale divergenza tra le due fonti in merito alla percentuale di studenti laureati al termine della durata teorica del corso di laurea (ANVUR 30,8% vs OECD 21%). Resta da chiarire se tale discrepanza sia attribuibile al fatto che i due *report* considerano coorti di studenti immatricolati in anni differenti oppure siano in parte il risultato di una diversa metodologia di rilevazione.

variegata ed è fondamentale una chiara operazionalizzazione è fondamentale per comprendere il fenomeno nelle sue molteplici sfaccettature.

Convenzionalmente, con il termine dispersione ci si riferisce a tutti gli studenti che abbandonano gli studi universitari prima di aver conseguito il titolo e non si immatricolano in altre istituzioni, situazione ben diversa dagli abbandoni temporanei degli studi, come per esempio quelli dovuti a problematiche contingenti (Behr, Giese, Tegum Kamdjou, & Theune, 2020; González-González et al., 2023; Kehm, Larsen, & Sommersel, 2019).

Un'analisi esaustiva sul tema dell'abbandono, delle sue principali tipologie e dei fattori che possono prevenirlo viene offerta dal *report* di una revisione sistematica della letteratura condotta da Larsen e collaboratori (Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen, & Sommersel, 2013). Nel rapporto viene posto l'accento sulla complessità del fenomeno e sulla non univocità delle definizioni e delle etichette linguistiche adoperate comunemente per indicare il *drop-out*. Infatti, se da un lato è vero che tipicamente l'abbandono universitario fa riferimento a situazioni in cui uno studente lascia il corso di studio a cui è iscritto prima di aver conseguito un titolo, va tenuto tuttavia presente che diversi sono i termini adoperati nella ricerca di settore per descrivere questa situazione.

Spesso sono presenti alternativamente espressioni connotate negativamente come abbandono (*drop-out*), ritiro (*withdrawal*), fallimento (*failure*), non continuità (*non continuance*) e non completamento (*non completion*), in opposizione a tutte quelle situazioni che assumono una connotazione positiva, come persistenza (*persistence*), continuità (*continuance*), completamento (*completion*) e *retention*, e che fanno riferimento alla condizione di uno studente che rimane iscritto all'università dal momento dell'immatricolazione a quello del conseguimento del titolo.

Accanto a questa complessità terminologica si pone la questione relativa alle diverse cause, alle tempistiche differenti e ai livelli in cui può verificarsi l'abbandono.

I casi di *drop-out* sono infatti eterogenei e possono essere ricondotti a quattro tipologie fondamentali: l'abbandono di un corso di laurea, ad esempio, non implica necessariamente anche un abbandono degli studi universitari, in quanto può configurarsi, a seconda della prospettiva di riferimento, anche come trasferimento ad altro Corso di laurea, Facoltà o Ateneo.

Fasanella, Benvenuto e Salerni (2010) analizzando la complessità del medesimo fenomeno, includono a loro volta casistiche che non ricadono nell'abbandono del sistema universitario in senso stretto e che rinviando, ad esempio, alla mancata regolarità nell'acquisizione dei crediti e nei tempi di conseguimento del titolo che dà luogo alla ben nota condizione "fuoricorso".

Un discorso analogo è quello relativo ai differenti modi in cui il successo accademico viene concettualizzato e inteso in letteratura. Seppure in assenza di una definizione univoca e di un indicatore preciso, anche il successo accademico include al suo interno molteplici dimensioni. Il modello di York, Gibson, e Rankin (2015), ad esempio, considera sei elementi costitutivi del

successo formativo: rendimento accademico, soddisfazione percepita, acquisizione di abilità e competenze, raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, successo professionale e, per l'appunto, persistenza, intesa come capacità di completare un percorso di studi operazionalizzabile attraverso i tassi di laurea e *retention*.

Una definizione puntuale e articolata del successo formativo, d'altra parte, permette di concettualizzare e descrivere i suoi rapporti con il *drop-out* in termini articolati e dinamici, al di là di una dicotomia riduttiva che oppone permanenza e abbandono come estremi opposti (quantificabili con indicatori statistici), senza tenere in considerazione le situazioni più complesse e sfumate che abbiamo tentato qui di sintetizzare.

In quest'ottica, è evidente l'eterogeneità delle manifestazioni che vanno sotto l'etichetta di *drop-out* e successo formativo. Va tenuto presente, in altri termini, che accanto alle situazioni presentate e a un abbandono che potremmo definire "formale" e che si sostanzia con la chiusura ufficiale del proprio ciclo di studi, ci sono molte altre situazioni non ufficializzate che rendono difficile disporre di dati e informazioni puntuali sul fenomeno, come ad esempio la permanenza a tempo indefinito in un percorso universitario in una condizione di totale inattività *de facto*.

La letteratura che si è proposta di analizzare le cause e i fattori associati al *drop-out* universitario è particolarmente ampia ed è di tipo sia teorico che empirico. Vi si richiamano prospettive che hanno offerto una lettura del fenomeno principalmente centrata sui fattori socio-economici (Aina, Baici, Casalone, & Pastore, 2022; Colombo, 2010); oppure approcci focalizzati sui fattori di rischio individuali o familiari (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2013; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006); o ancora modelli e ricerche di tipo empirico che hanno posto l'accento sulle interazioni tra caratteristiche individuali e contesto accademico (Bardach, Lüftenegger, Oczlon, Spiel, & Schober, 2020; Bean, 1982, 1985; Biasi, De Vincenzo, & Fagioli, 2021; Tinto, 1975, 1993).

Tendenzialmente, i principali approcci al *drop-out* hanno dato centralità a differenti componenti (Arias, Linares-Vásquez, & Hérendez-Puerto, 2023; Lorenzo-Quiles, Galdón-López, & Lendínez-Turón, 2023; Rodríguez-Arce, Lara-Flores, Portillo-Rodríguez, & Martínez-Méndez, 2020), tra le quali spiccano quelle individuali, come le motivazioni, gli interessi, le disposizioni di personalità e lo stato affettivo dell'individuo; quelle socio-economiche, inerenti la rete sociale e le risorse economiche dell'individuo; quelle accademiche, che includono le metodologie di apprendimento, le caratteristiche del contesto universitario e la presenza di difficoltà nello svolgimento di compiti accademici; quelle istituzionali, con riferimento in particolare alle politiche accademiche, gli orari delle lezioni e l'organizzazione delle attività curricolari.

Nell'ambito dei modelli teorici sul *drop-out*, un recente lavoro di Nicoletti (2019) ha offerto un'utile rassegna delle diverse concettualizzazioni che si sono susseguite nel corso del tempo con l'obiettivo di descrivere e presentare in

modo sistematico le proposte più influenti. L'autrice ha passato in rassegna i modelli di Spady (1970, 1971), di Pascarella (1980), di Bean (1982, 1985) e di Tinto (1975, 1988, 1993).

La proposta teorica elaborata da Vincent Tinto (1975, 1988, 1993) è quella che ha maggiormente influenzato la ricerca sull'abbandono degli studi universitari e che ha messo a punto un modello longitudinale secondo il quale il *drop-out* sarebbe l'esito di un processo in cui interagiscono caratteristiche individuali e istituzionali, attribuendo a queste ultime un ruolo primario.

Il pensiero dell'autore trae fondamento e ispirazione da due studi classici di sociologia e antropologia: la teoria sul suicidio di Durkheim (1897) e *I riti passaggio* di van Gennep (1909, 1981).

L'ancoraggio allo studio di van Gennep si fonda sul processo di costruzione del senso di appartenenza e sulla transizione degli individui da uno status sociale all'altro – che si compie all'interno di ogni singola cultura –, soffermandosi sul ruolo dei riti di passaggio nel favorire tali movimenti, che possono essere più o meno difficoltosi e problematici e che implicano pertanto una mobilitazione solidale della società tutta. Tinto applica questa concettualizzazione all'ingresso nel mondo universitario, vale a dire al momento in cui gli studenti si trovano a passare da un contesto o da una comunità all'altra (quella scolastica e quella accademica). È probabile che, nel portare a termine tale transizione, debbano emanciparsi dai legami passati e fronteggiare quelle stesse fasi di "separazione-margine-aggregazione" che si verificano nei riti di passaggio.

Con riferimento alla teoria sul suicidio di Durkheim, invece, Tinto valorizza la sua interpretazione come possibile conseguenza ed esito di una mancata integrazione tra individuo e società. Per analogia, ipotizza che l'università possa essere concepita come parte di un sistema sociale più esteso e che, di conseguenza, l'abbandono degli studi può essere considerato come una forma di allontanamento – e dunque un "suicidio virtuale" – dalla società, determinato sostanzialmente da una assenza di interazioni con gli altri, da un disallineamento e da una mancata convergenza dei propri valori di riferimento con quelli dell'ambiente accademico. Entrambe le forme di comportamento rappresenterebbero dunque delle forme di ritiro volontario da una comunità di riferimento.

Sulla base di tali riferimenti teorici, Tinto concettualizza un modello di *drop-out* concepito come un processo longitudinale in cui un ruolo centrale è svolto dall'interazione tra l'individuo e il sistema accademico e sociale in cui è inserito. In questo contesto, ciò che l'individuo sperimenta all'interno dell'università può comportare una continua modifica e un frequente adattamento dei suoi obiettivi e del suo grado di coinvolgimento nell'istituzione, in modalità che possono di volta in volta favorire la persistenza nel contesto universitario o, di contro, le diverse forme dell'abbandono.

Le caratteristiche individuali degli studenti che accedono all'università (tra cui genere, età e abilità pregresse), il *background* familiare e le esperienze scolastiche pregresse (tra cui il voto di diploma) possono influenzare direttamente

e indirettamente il rendimento dell'individuo all'università. Tali condizioni, antecedenti all'esperienza accademica vera e propria, hanno anche un impatto determinante nello sviluppo di aspettative nei confronti del corso di studi e obiettivi di apprendimento, in quello che viene definito da Tinto *commitment*² nell'ambiente universitario.

Sono principalmente due le forme di *commitment* che possono interagire con tali caratteristiche e influenzare il rendimento: il *goal commitment*, che si riferisce al grado in cui gli individui si sentono coinvolti e impegnati nel raggiungimento di obiettivi di apprendimento; l'*institutional commitment*, che indica il grado in cui gli studenti si sentono coinvolti e impegnati nell'istituzione universitaria in cui sono inseriti.

Tenendo conto delle caratteristiche individuali con cui lo studente accede all'università, l'interazione tra l'impegno nel portare a termine gli studi e l'impegno nei confronti dell'istituzione universitaria in cui è inserito sarà decisiva nell'influenzare il *drop-out* o altre forme di abbandono.

Infatti, se da un lato un basso *commitment* verso l'istituzione può portare all'abbandono, d'altra parte la presenza di un impegno elevato nei confronti dell'obiettivo potrebbe far propendere lo studente verso la decisione di non abbandonare gli studi, ma cambiare istituto o corso di studi. Allo stesso modo, livelli elevati di impegno e dedizione nei confronti dell'istituzione uniti a un basso impegno verso il raggiungimento dell'obiettivo possono favorire il prolungamento della permanenza all'università senza il conseguimento del titolo di studio, spingendo lo studente a non abbandonare gli studi ma ritardare l'acquisizione degli obiettivi. Stante la natura dinamica del processo di abbandono, le due tipologie di *commitment* possono essere presenti sia all'inizio che alla fine del modello e modificarsi in relazione alle esperienze che l'individuo matura durante la sua permanenza nel contesto universitario³.

Due variabili contestuali che giocano a loro volta un ruolo di rilievo e che possono influenzare il *drop-out* sono l'integrazione accademica – che può essere espressa dal rendimento e dallo sviluppo intellettuale dell'individuo – e l'integrazione sociale – che riguarda la presenza di relazioni tra pari, con docenti e con altro personale all'interno dell'istituzione.

I fattori di *background* e tutte quelle caratteristiche con cui lo studente ac-

² Il concetto di *commitment* viene adoperato in differenti ambiti, come quello organizzativo, per riferirsi sostanzialmente a una forte convinzione e accettazione degli obiettivi e dei valori dell'organizzazione, a una volontà ad impegnarsi nell'organizzazione e a un desiderio di farne parte (Colbert & Kwon, 2000). Il *commitment* può essere considerato dunque una forte dedizione personale nel portare avanti una linea di azione (Johnson, 1973).

³ L'ingresso nella comunità accademica, infatti, pone l'individuo nella condizione di affrontare diverse sfide che possono modificare i suoi obiettivi e la scelta di proseguire o meno negli studi: possono verificarsi difficoltà nell'adattamento (la vita universitaria richiede all'individuo di adattarsi, da un punto di vista sociale e intellettuale, al nuovo contesto), difficoltà nel sostenere standard accademici elevati, incongruenza o mancanza di corrispondenza tra i bisogni, gli interessi e le preferenze del singolo e quelli dell'istituzione, e isolamento, inteso come assenza di contatti tra l'individuo e gli altri membri dell'istituzione.

cede al sistema universitario, dunque, influenzano gli obiettivi e il *commitment* che verrà sperimentato, e insieme potranno facilitare o ostacolare l'integrazione. A loro volta, l'integrazione accademica e sociale che lo studente sperimenta possono modificare gli obiettivi e il *commitment* in modo da influenzare la persistenza nel contesto accademico o l'abbandono.

In sintesi, il modello di Tinto offre una panoramica generale sul *drop-out* a partire da studi empirici, e fornisce riflessioni teoriche e spunti utili sui meccanismi sia individuali che istituzionali implicati nell'abbandono degli studi. Ci consente inoltre di osservare come il processo di *drop-out* sia longitudinale e dinamico: sono infatti le esperienze maturate nel contesto che influenzano il grado di integrazione e che, modificandosi continuamente, concorrono a determinare, di volta in volta, la scelta di proseguire nel percorso di studi. Di particolare rilievo, infine, è il ruolo che l'autore attribuisce all'esperienza in aula e all'appartenenza ad una comunità universitaria, in linea con una visione dell'università come un sistema interattivo in cui convergono dimensioni accademiche e sociali, contatti formali e informali. Questo aspetto può senz'altro essere considerato l'elemento più innovativo del suo modello teorico. Le relazioni instaurate nel contesto universitario con i pari e con i docenti rivestono infatti una grande centralità: uno studente che non riesce ad integrarsi nel contesto e non lo percepisce in linea con i suoi valori di riferimento, tenderà ad impegnarsi di meno nel raggiungimento dei propri obiettivi e ad isolarsi maggiormente. Tutto questo, inevitabilmente, influenzerà la sua decisione di abbandonare o proseguire negli studi.

Va tenuto in considerazione che il modello di Tinto è stato sviluppato in un contesto – quello americano – in cui i percorsi di istruzione terziaria si svolgono per lo più nella realtà dei *college*, che differisce in modo significativo dall'ambiente universitario europeo, soprattutto nelle dinamiche aggregative e nell'accentramento dell'esperienza accademica tipico dei *campus*. Altro elemento da tenere presente è che il modello descrive principalmente quelli che potrebbero essere definiti "studenti tradizionali", tralasciando gli studenti lavoratori o che svolgono gli studi *part-time*, per cui alcune di queste componenti, come l'integrazione nel contesto accademico, potrebbero assumere una centralità differente.

Infine, il suo modello teorico è stato concettualizzato senza una precisa linea su come operationalizzare molti dei costrutti su cui si basa: se ciò da un lato lo caratterizza per flessibilità, dall'altro può rendere problematica la verifica empirica delle sue implicazioni.

2.3 Le determinanti del *drop-out*: il ruolo dei fattori cognitivo-motivazionali

Abbiamo sin qui messo in luce le differenti forme con cui può manifestarsi il *drop-out* e le sue molteplici cause (Barroso et al., 2022; Kehm et al., 2019).

Tra i fattori che possono svolgere un ruolo determinante nell'influenzare il

drop-out universitario, la letteratura di settore ha evidenziato a più riprese il contributo di alcune caratteristiche individuali, come le strategie cognitivo-motivazionali implicate nei processi di apprendimento, l'autoefficacia nello studio e il rendimento accademico, ma anche il ruolo di fattori connessi al contesto universitario, come l'integrazione del soggetto nell'ambiente accademico, la presenza di relazioni positive e supportive tra pari e con il corpo docente e la soddisfazione percepita verso gli studi (Bernardo et al., 2016; Bernardo, Galve-González, Núñez, & Almeida, 2022; Bettinger & Long, 2018; Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca, & Patrizi, 2019; Biasi et al., 2017; Casanova et al., 2021; De Vincenzo, 2023; Díaz Mújica et al., 2019; Nemtcán, Sæle, Gamst-Klaussen & Svartdal, 2020).

Proveremo ora a ripercorrere i principali studi condotti in contesto nazionale e internazionale sul ruolo dei fattori cognitivi e motivazionali nell'abbandono degli studi universitari, cercando di individuare le variabili che si sono mostrate maggiormente in grado di influenzare tale rischio.

Un contributo significativo viene dal gruppo di ricerca coordinato da Ana Bernardo, che in più occasioni ha affrontato lo studio delle variabili associate all'intenzione di abbandono degli studi in campioni di studenti universitari.

Nella fattispecie, in uno studio del 2016 (Bernardo et al., 2016) condotto in un'università spagnola, sono state esaminate le differenze tra un campione di 603 studenti universitari che hanno abbandonato gli studi e un campione di 698 studenti che hanno proseguito, soffermandosi sulle loro specificità in termini di caratteristiche accademiche e personali: il livello di integrazione nel contesto accademico, le relazioni con i docenti e con i pari, il tempo dedicato allo studio, la frequenza alle lezioni e il rendimento accademico. Tra le due categorie di studenti sono emerse numerose differenze interessanti a sostegno della rilevanza di tali caratteristiche nel rischio di abbandono. In particolare, gli studenti che abbandonavano gli studi riportavano minori relazioni con i docenti, un minore adattamento accademico e sociale e un tempo inferiore dedicato allo studio, oltre che un minore ricorso a strategie di studio efficaci e una più bassa frequenza alle lezioni. Ne consegue che la probabilità di rimanere all'università e proseguire gli studi è maggiore per gli studenti che sperimentano una maggiore integrazione nel contesto e che impiegano strategie funzionali quando studiano.

Uno studio successivo (Bernardo, Esteban, Cervero, Cerezo, & Herrero, 2019) si è concentrato sul ruolo esercitato dai comportamenti di autoregolazione nel predire l'intenzione di *drop-out*. È stata condotta un'indagine esplorativa su un campione di 1037 studenti ai quali è stato proposto un questionario *ad hoc* volto a indagare le motivazioni per cui avevano scelto un determinato corso di studi, le strategie cognitive adoperate nello studio, le intenzioni di abbandono e l'integrazione nel contesto universitario. I risultati hanno rafforzato l'importanza delle strategie di autoregolazione. L'intenzione di rimanere all'università e proseguire gli studi è risultata predetta dalle credenze relative all'efficacia delle tecniche e delle strategie di studio adoperate e dalla soddisfazione verso il corso di studi scelto.

In un altro contributo molto recente, Bernardo e collaboratori (2022), riprendendo questo filone di indagine, si sono proposti di esaminare – attraverso un modello di equazioni strutturali – la misura in cui l'intenzione di *drop-out* poteva essere predetta dalla soddisfazione e dalle aspettative maturate nei confronti del corso di studi, dal grado di *engagement* e integrazione nel contesto e dall'utilizzo delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento. Condotta su 877 studenti appartenenti a due atenei spagnoli, la ricerca ha messo in luce che una maggiore soddisfazione verso il corso di studi risultava associata a un più frequente utilizzo di strategie di autoregolazione dell'apprendimento, a sua volta associato a un maggiore *engagement* e, di conseguenza, a una minore intenzione di abbandono degli studi. Dunque, nella catena di relazioni esaminate, una propensione più marcata a porsi degli obiettivi prima di iniziare a studiare e ad organizzare il proprio studio tenendo conto della difficoltà dei compiti, si associa a un maggiore senso di coinvolgimento e dedizione nei confronti dell'università: quest'ultimo influenza in modo diretto le idee degli studenti riguardo alla prosecuzione degli studi, arginando in qualche misura il rischio di abbandono. La soddisfazione verso il corso di studi e le strategie di autoregolazione sono quindi correlate all'intenzione di abbandonare gli studi solo in modo indiretto, attraverso la mediazione dell'*engagement*.

In un altro contesto geografico, Nemtcan e collaboratori (2020) hanno condotto uno studio su 796 studenti di un'università norvegese per analizzare il ruolo delle capacità accademiche (intese dagli autori come capacità nella gestione e organizzazione del proprio tempo e come parte delle ben più ampie capacità di autoregolazione), nonché il ruolo dell'autoefficacia e dell'integrazione nel contesto universitario nella prosecuzione degli studi. Partendo dalla considerazione che manifestazioni diverse di abbandono possano essere influenzate da fattori differenti, la ricerca aveva l'obiettivo di testare, attraverso un modello di equazioni strutturali, gli effetti diretti e indiretti di tali variabili su tre differenti tipologie di intenzioni di abbandono: le intenzioni di abbandono dell'università, le intenzioni di trasferimento e cambiamento di università e le intenzioni di cambiamento dell'ambito di studio. Il disegno di ricerca messo a punto dagli autori è piuttosto articolato e mette alla prova due ipotesi fondamentali, ovvero che l'autoefficacia da un lato e l'integrazione nel contesto universitario dall'altro lato svolgano un ruolo di mediazione nella relazione tra *time management* e intenzione di abbandono.

I risultati hanno confermato entrambe le ipotesi e messo in luce relazioni positive e dirette tra *time management* e autoefficacia e relazioni negative tra autoefficacia e intenzione di abbandono degli studi o trasferimento dall'università o dal corso di studi. Una maggiore autoefficacia percepita nello studio è risultata associata a una più alta capacità di gestire il proprio tempo – e quindi una maggiore autoregolazione – e a una minore intenzione di *drop-out*. Le capacità di *time management* non sono risultate invece associate in maniera diretta con l'intenzione di abbandono, ma solo indirettamente attraverso l'autoefficacia. È emersa, inoltre, anche una relazione positiva tra *time management* e

integrazione nel contesto universitario, che a sua volta è risultata associata negativamente con l'intenzione di abbandono. Semplificando, una maggiore capacità nella gestione del proprio tempo correla con una maggiore integrazione nel contesto universitario, e quest'ultima correla con un minore rischio di *drop-out*. Tali riscontri sembrano dunque supportare l'importanza dell'autoefficacia, dell'integrazione nel contesto e delle capacità di autoregolazione rispetto all'abbandono degli studi, anche quando vengono tenute in considerazione differenti tipologie di intenzione di abbandono.

Sempre con riferimento all'influenza dei fattori cognitivo-motivazionali sul rischio di *drop-out*, il lavoro di Díaz Mújica e colleghi (2019) – condotto su un campione di 2741 studenti iscritti al primo anno di studi in un'università del Cile – ha esaminato l'effetto della motivazione verso lo studio, delle strategie di autoregolazione (qui intese come pianificazione, esecuzione e valutazione di attività di apprendimento), della soddisfazione verso il corso di studi e dell'autoefficacia sull'intenzione di proseguire gli studi universitari. Dai risultati, come abbiamo riportato nel primo capitolo, è emersa un'associazione positiva tra motivazione intrinseca e soddisfazione verso il corso di studi da un lato e intenzione di continuare l'università dall'altro. Gli studenti che hanno riportato punteggi più elevati di motivazione intrinseca e soddisfazione, infatti, hanno mostrato anche una più pronunciata intenzione di continuare i loro studi. La soddisfazione verso il corso frequentato, inoltre, è risultata associata positivamente alla motivazione intrinseca, alla percezione di autoefficacia e a una percezione più positiva della propria *performance*.

Il contributo di Casanova, Vasconcelos, Bernardo e Almeida (2021) ha indagato queste stesse relazioni con un disegno di ricerca quali-quantitativo finalizzato all'analisi delle principali motivazioni dell'abbandono degli studi. In una prima fase sono stati esplorati i fattori individuali e contestuali associati al *drop-out* in un campione di 1016 studenti di ingegneria di un'università portoghese. In una seconda fase, all'inizio del secondo anno accademico, sono state condotte delle interviste telefoniche con 82 studenti che avevano abbandonato gli studi con l'intento di chiarire le motivazioni di questa scelta e di raccogliere informazioni sulle loro attuali situazioni professionali. Nella terza e ultima fase sono state registrate sei interviste in profondità per indagare più a fondo il processo dinamico che ha portato gli studenti a scegliere di abbandonare gli studi. I risultati di questa ricerca offrono alcuni spunti di riflessione significativi. Innanzitutto è emerso che la maggioranza degli studenti che ha abbandonato gli studi dichiarava di non essersi iscritta a un corso universitario "di prima scelta". Coerentemente con questo riscontro, tra le motivazioni principali riportate per l'abbandono quelle "vocazionali" sono risultate le più rappresentate. In altre parole, molti di questi studenti si sono resi conto di non frequentare il corso che avrebbero voluto. Altre motivazioni emerse durante le interviste erano invece di tipo "accademico" (difficoltà specifiche incontrate con i contenuti di un corso o con la preparazione di un esame) o "personale", legate vale a dire al problema di conciliare la vita accademica con quella per-

sonale o all'aver sperimentato sentimenti di isolamento, tristezza o depressione.

Nel contesto italiano, il gruppo coordinato da Valeria Biasi si è occupato di indagare le relazioni tra fattori cognitivo-motivazionali, intenzione di abbandono degli studi e successo accademico (Biasi et al., 2017; 2019; 2021).

Nello specifico, uno studio di Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2017) ha esplorato le associazioni tra motivazione allo studio, strategie cognitive adoperate nello studio, autoefficacia, indicatori di successo formativo (rendimento accademico) e intenzione di *drop-out* in un ampio campione di 2328 studenti di un ateneo romano. I risultati hanno messo in luce il ruolo di rilievo esercitato, in prima istanza, dalla motivazione accademica – in particolare quella intrinseca – e dall'autoefficacia percepita e, in secondo luogo, il contributo delle strategie cognitive nel predire il rischio di abbandono. Diversamente da altre ricerche, il rendimento accademico non esercitava un'influenza decisiva nel predire il *drop-out*.

Sulla stessa scia, uno studio successivo di Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca e Patrizi (2019) ha valutato l'impatto dei fattori cognitivo-motivazionali, dello stato affettivo, dell'adattamento generale del soggetto e dell'integrazione nel contesto accademico rispetto al rischio di abbandono in un campione di 80 studenti iscritti al primo anno di studi. Il contributo ha mostrato la presenza di associazioni tra intenzione di abbandono e stato affettivo: una maggiore intenzione di lasciare gli studi era correlata a punteggi più elevati di ansia, di *distress* percepito e a maggiori difficoltà relazionali e nel contesto lavorativo.

In linea con l'ipotesi della presenza di relazioni indirette oltre che dirette tra tali fattori, un ulteriore studio del 2021 (Biasi, De Vincenzo & Fagioli, 2021) ha messo in evidenza il ruolo di mediazione dell'integrazione nel contesto universitario – e in particolare della qualità di interazione studente-insegnante – nella relazione tra disagio psicologico sperimentato e intenzione di abbandono. La qualità del confronto didattico con i docenti ha assunto un ruolo decisivo rispetto al rischio di abbandono: una maggiore difficoltà nell'adattamento generale del soggetto, infatti, è risultata associata ad una peggiore qualità della relazione tra docente e studente, che a sua volta si è mostrata associata a una maggiore intenzione di *drop-out*.

Fin qui ci siamo soffermati sui contributi empirici che hanno indagato l'intenzione sull'intenzione di *drop-out* come *proxy* dell'abbandono e come indicatore di successo. Occorre tuttavia precisare che numerosi studi hanno considerato il rendimento accademico come esito desiderabile e in linea con una visione di successo accademico inteso come alta *performance* e basso *drop-out* (York et al., 2015)⁴. Molteplici contributi hanno infatti analizzato il ruolo delle strategie cognitivo-motivazionali, delle convinzioni di autoefficacia e dell'integrazione nel contesto rispetto al rendimento accademico (Broadbent &

⁴ Numerosi studi, infatti, più che concentrarsi sull'insuccesso e sul *drop-out*, hanno analizzato il successo negli studi concentrandosi sul rendimento accademico e su tutte quelle caratteristiche che contraddistinguono gli studenti che riescono a portare a termine e con successo i loro studi.

Fuller-Tyszkiewicz, 2018; Heikkilä et al., 2011; Komarraju & Nadler, 2013; Kryshko et al., 2020; Manganelli et al., 2019; Mazzetti, Paolucci, Guglielmi, & Vannini, 2020; Mega et al., 2014), alcuni dei quali sono stati citati anche nel primo capitolo.

Mega e collaboratori (2014), ad esempio, hanno condotto una ricerca su 5805 studenti universitari per valutare la relazione tra emozioni, strategie di autoregolazione – ovvero organizzazione, elaborazione, auto-valutazione, strategie impiegate per studiare e metacognizione –, motivazione e rendimento accademico. Il loro studio ha messo in luce che le emozioni degli studenti esercitavano un’influenza sulle strategie di autoregolazione e sulla motivazione, entrambe associate al rendimento accademico. Se ne deduce che sia le strategie di autoregolazione che la motivazione agiscono come mediatori degli effetti delle emozioni sul rendimento scolastico.

I risultati delle ricerche passate in rassegna mettono in luce la moltitudine di fattori che possono essere associati all’intenzione di abbandonare gli studi e al successo formativo. Si è visto in particolare il ruolo delle strategie cognitive e motivazionali adoperate durante lo studio, delle convinzioni di autoefficacia, dello stato affettivo, della soddisfazione verso il corso di studi e del grado di integrazione con il contesto accademico.

Coerentemente con questi riscontri, sembra fondamentale considerare non soltanto i fattori che possono agire direttamente sul *drop-out*, ma anche tutte quelle variabili cognitive, affettive e comportamentali che possono esercitare, come abbiamo visto, delle influenze indirette sulla decisione di proseguire o non proseguire gli studi.

Tali considerazioni acquisiscono particolare rilevanza ai fini della progettazione di interventi da realizzare all’interno del contesto universitario per promuovere il successo formativo e prevenire il *drop-out*, sostenendo parallelamente la soddisfazione e l’integrazione dello studente⁵.

Tenendo conto dell’ampia mole di variabili che influenzano il fenomeno, la ricerca di settore ha a più riprese rimarcato la necessità di mettere a punto interventi specifici focalizzati sulla promozione delle strategie cognitive e della motivazione verso lo studio come modalità per prevenire il *drop-out* e sostenere al tempo stesso il successo formativo e l’integrazione nel contesto accademico (Casanova, Gomes, Moreira, & Almeida, 2022; Theobald & Bellhäuser, 2022).

Programmi centrati sui fattori cognitivo-motivazionali ben si prestano a essere implementati all’interno delle università; in questo contesto, particolare attenzione meritano le attività di orientamento, che possono svolgere un ruolo nel contrasto del *drop-out*, nel sostegno dell’autoefficacia, nel miglioramento del benessere e nella promozione della consapevolezza rispetto ai propri obiet-

⁵ Anche Tinto nell’esplicazione del suo modello teorico aveva identificato la necessità che le istituzioni accademiche mettessero a punto degli interventi specifici per favorire la *retention*, come la realizzazione di programmi di sostegno per la gestione delle difficoltà caratteristiche della transizione agli studi universitari, l’incoraggiamento di interazioni formali e informali con l’istituzione oppure la predisposizione di appositi programmi di *counselling* (Tinto, 1993).

tivi e competenze (Biasi, 2019; De Vincenzo, 2021; Domenici, 2009, 2017; Margottini, 2017; Robertson, 2013). Si è visto quanto numerosi siano gli studenti che possono sperimentare difficoltà nella transizione agli studi universitari, nell'integrazione con il nuovo contesto accademico, nell'adattamento delle proprie strategie di apprendimento ad una modalità nuova di studio, che avvertono una scarsa motivazione verso il corso scelto o una mancata congruenza tra le prospettive offerte dal percorso formativo e i propri obiettivi personali.

Tali situazioni possono essere affrontate attraverso iniziative strutturate di orientamento come quelle che saranno presentate e discusse nel capitolo successivo.

Capitolo 3

L'orientamento universitario *in itinere*

L'orientamento è un elemento fondamentale nella formazione degli individui, un processo complesso che accompagna il soggetto nelle diverse tappe del suo ciclo educativo e lavorativo, in linea con i principi dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*)¹. La ricerca pedagogica ha dedicato particolare attenzione al tema, anche alla luce del suo ruolo rilevante nel contrasto dell'abbandono degli studi e nella persecuzione di obiettivi di inclusione sociale oltre che di successo formativo.

L'orientamento, infatti, si pone come uno strumento in grado di sostenere l'individuo nel corso della vita nelle differenti sfide e transizioni che si trova ad affrontare, favorendo al tempo stesso la valorizzazione dei suoi interessi, attitudini e motivazioni e lo sviluppo consapevole di competenze e di abilità metacognitive e autoregolative (Batini, 2015; Batini & Giusti, 2023; Domenici, 2009; Fioretti, 2015; Loiodice & Dato, 2017). Il contesto universitario, come si è visto a più riprese, può rappresentare un ambito in cui tale esigenza di supporto si fa particolarmente saliente e proprio per questo può essere investito di una funzione esplicita di orientamento. Non a caso, in ragione della sua rilevanza e della sempre maggiore complessità del sistema sociale, economico ed educativo, l'orientamento si è posto come un tema strategico per le politiche educative che si sono rivolte a tutti i gradi dell'istruzione.

Il *Memorandum* del 2000 sull'istruzione e la formazione permanente (Commissione delle Comunità Europee, 2000) ha affrontato il tema, riconoscendo l'importanza di offrire un orientamento continuo durante tutto l'arco della vita del soggetto, soprattutto in considerazione del fatto che nella società contemporanea i percorsi professionali e formativi sono meno lineari di come lo erano un tempo. Mentre in passato al termine di un'esperienza formativa scolastica, universitaria o professionale seguiva tipicamente l'avvio di un'attività lavorativa coerente con i propri progetti, ai giorni d'oggi il percorso individuale esistenziale e formativo è di solito più discontinuo. È frequente infatti l'alternanza di momenti formativi e lavorativi e proprio per questo il bisogno di orientamento non è confinato in un'unica fase della vita, ma accompagna longitudinalmente il soggetto nel corso del suo sviluppo².

¹ È proprio la formazione continua, d'altra parte, che rende ancora più evidente il bisogno di un ricorso ad azioni di orientamento, oltre che di auto-orientamento e ri-orientamento, che consentano al soggetto di gestire le sfide legate alla complessità (Domenici, 2009).

² Rispetto al passato, gli studenti iscritti all'università rappresentano una popolazione sempre più eterogenea: molto più spesso i nuovi iscritti sono adulti o più in generale persone che hanno alle spalle un *background* formativo variegato, e tutti questi aspetti rendono necessario ripensare all'orientamento in modalità diverse e personalizzate per venire incontro alle esigenze di tutti (Di Rienzo &

Anche le “Linee guida per l’orientamento permanente” elaborate dal MIUR (2014) hanno sottolineato il ruolo strategico dell’orientamento lungo tutto l’arco della vita di una persona. L’orientamento, infatti, non viene concepito unicamente come un ausilio nel facilitare la transizione da un momento formativo all’altro, ma diviene uno strumento utile a sostenere il processo di decisione e di scelta dell’individuo, promuovendo l’occupazione e l’inclusione sociale. Il documento fornisce una definizione articolata di orientamento, inquadrandolo come processo continuo nel tempo, che comprende “un insieme di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate” (MIUR, 2014).

Sempre con riferimento alle iniziative politiche, l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile – programma messo a punto dall’Organizzazione delle Nazioni Unite con la finalità di promuovere uno sviluppo sostenibile per tutti – ha riportato tra i suoi principali obiettivi il raggiungimento di un’educazione di qualità, equa e inclusiva, e la promozione di opportunità di apprendimento permanente per tutti. In questo contesto, le iniziative di orientamento possono svolgere un contributo fondamentale per sostenere l’apprendimento e favorire, per l’appunto, l’inclusione, l’equità e il benessere (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015).

Degno di nota è infine anche il rilievo che l’orientamento assume nel recente Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR, 2021), in cui nella Missione 4 intitolata “Istruzione e Ricerca” viene esplicitamente sottolineata la necessità di rafforzare gli strumenti di orientamento nelle scuole per facilitare la transizione scuola-università, con l’obiettivo di ridurre gli abbandoni universitari e promuovere l’aumento del numero dei laureati.

Si rende quindi necessaria una disamina sul tema dell’orientamento, che ci incoraggerà a soffermarci sulle definizioni che sono state proposte in letteratura, sulle principali tipologie di orientamento e sulle iniziative di orientamento universitario messe in atto nel contesto italiano e in quello internazionale.

3.1 Orientamento: definizioni e tipologie principali

Una definizione condivisa nella comunità scientifica è quella proposta dall’*Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD, 2004a), secondo cui l’orientamento «si riferisce ai servizi e alle attività che assistono gli individui di ogni età e in qualsiasi momento della loro vita nelle scelte educative, formative e occupazionali e nella gestione delle loro carriere. Tali servizi

Serreri, 2015).

possono essere presenti all'interno di scuole, università e istituti superiori, in enti di formazione, in servizi di pubblico impiego, nei luoghi di lavoro, nel settore del volontariato o della comunità e nel settore privato. Le attività di orientamento possono svolgersi individualmente o in gruppo e possono essere sia di tipo faccia a faccia che a distanza. Esse includono: offerta di informazioni sulle diverse opportunità lavorative, somministrazione di strumenti di valutazione e autovalutazione delle competenze, colloqui di consulenza, programmi di educazione alla gestione della carriera formativa e lavorativa (per aiutare le persone a sviluppare la consapevolezza di sé, la consapevolezza delle opportunità fornite dal contesto sociale e le capacità di gestione della carriera), tirocini, programmi di ricerca del lavoro e servizi che facilitano la transizione da una fase all'altra della carriera formativa e lavorativa» (OECD, 2004a, tradotto in italiano dall'originale in lingua inglese).

L'ampia definizione qui richiamata mette in luce il carattere estremamente eterogeneo delle iniziative di orientamento, che possono comprendere attività che vanno dalla semplice predisposizione di informazioni su determinate carriere e contesti lavorativi e formativi a un vero e proprio colloquio di orientamento. Emerge, inoltre, la natura processuale e diacronica dell'orientamento, che non è confinato ad un momento particolare della vita e ad un contesto definito e specifico del percorso formativo ed esistenziale dell'individuo, ma che al contrario può trovare impiego in fasi e ambiti diversi.

Un *report* di ricerca pubblicato dall'OECD (Plant, 2001) specifica ulteriormente le attività caratteristiche di un percorso di orientamento: fornire informazioni e *feedback* sulle diverse opportunità formative e professionali, servizi di consulenza e valutazione, attività di *mentoring*, insegnamento e percorsi formativi dedicati (in letteratura indicati anche come *career courses*, corsi di *career*).

La nozione di carriera ricopre spesso un ruolo centrale, e in effetti nella letteratura internazionale per parlare di orientamento si ricorre tipicamente all'espressione "*career guidance*", che fa riferimento, per l'appunto, a tutti i servizi e le iniziative che sono finalizzati a sostenere e facilitare lo sviluppo personale e di carriera del soggetto e che possono essere svolti da professionisti con formazioni differenti. Un *report* del 2004 di Hughes e Karp (2004) sottolinea d'altra parte come l'orientamento (*guidance*) possa essere considerato un'etichetta ampia e generica che include al suo interno differenti servizi e attività finalizzati allo sviluppo personale e di carriera, soffermandosi a seconda delle esigenze in modo più specifico sulle diverse sfaccettature del percorso dell'individuo.

Se da un lato, infatti, come *career guidance* si indica comunemente l'orientamento centrato sullo sviluppo di carriera degli studenti e che può avvalersi, tra le sue modalità, degli strumenti del *career counseling*, su un altro versante l'*academic counseling* si concentra nello specifico sugli aspetti di tipo accademico relativi al percorso di istruzione e alle difficoltà di rendimento.

L'OECD (2004b) ha rimarcato i numerosi benefici delle iniziative di *gui-*

dance sia per quanto riguarda l'apprendimento che in riferimento allo sviluppo della carriera, mettendo in luce il loro contributo rispetto alla riduzione dei tassi di abbandono degli studi e alla promozione del successo formativo. L'orientamento, infatti, può incoraggiare il processo di valutazione e auto-valutazione dei propri bisogni e attitudini, favorendo l'iscrizione a corsi di studio coerenti con questi ultimi; può dispensare informazioni sui differenti programmi di studio disponibili in modo da aumentare la conoscenza e il ventaglio di possibilità e può sostenere lo studente nei momenti di difficoltà sia accademici che personali.

In senso più esteso, il *guidance* promuove la partecipazione sociale e favorisce un equo accesso alle varie opportunità di carriera, stimolando gli individui ad impiegarsi in attività che possano massimizzare i loro talenti. Ne deriva che gli effetti di tali iniziative possono essere esaminati da una prospettiva duplice, che tiene in considerazione da un lato gli esiti individuali e dall'altro quelli sociali su larga scala. A livello individuale, infatti, come rimarcato a più riprese, sembra che l'orientamento favorisca una più consapevole e funzionale scelta del proprio percorso di apprendimento e di carriera, in linea con i valori e le attitudini dell'individuo. Da un punto di vista sociale, invece, gli effetti positivi di tali interventi possono essere attribuiti a una migliore gestione dell'allocazione delle risorse umane e a una riduzione dei tassi di abbandono (OECD, 2004b).

Tenendo in considerazione questa visione d'insieme, nel contesto universitario l'orientamento può rivelarsi particolarmente efficace per gli studenti che si introducono nell'ambiente accademico, fornendo le informazioni necessarie per sostenere le loro scelte e inserirsi nel nuovo contesto e aiutandoli a sviluppare delle competenze orientative e auto-orientative utili per adattarsi anche ad altre situazioni di transizione (Biasi, 2019; Lucangeli et al., 2009; Pombeni, 1999).

Le tipologie di orientamento nel contesto universitario si suddividono in tre grandi categorie (si veda la Tabella 3.1 per una descrizione sintetica) – orientamento in entrata, orientamento *in itinere* e orientamento in uscita – che corrispondono approssimativamente alle principali fasi del percorso di uno studente universitario (Domenici, 2009; Loiodice & Dato, 2017; Lucangeli et al., 2009)³.

³ Con riferimento a questa distinzione, è possibile considerare i bisogni di orientamento degli studenti riconducibili sostanzialmente a tre tipologie: bisogni informativi, legati alla necessità di ottenere informazioni sul contesto accademico; bisogni formativi, riferiti alla necessità di ricevere assistenza per potenziare le proprie conoscenze o modificare il proprio metodo e le proprie strategie di studio; bisogni di consulenza *e/o counseling*, che includono la richiesta di un supporto specifico per problematiche di tipo psicologico o motivazionale (Bertagna & Puricelli, 2008).

Tabella 3.1 – Tipologie di iniziative di orientamento

Tipologie di orientamento		
In entrata	<i>In itinere</i>	In uscita
Per facilitare il contatto con il contesto universitario e l'accesso a informazioni sulle opportunità formative e professionali. Prevede attività di raccordo con le scuole, giornate di orientamento, materiali informativi e <i>openday</i> .	Per promuovere il successo formativo e prevenire l'abbandono degli studi, oltre che per sostenere l'integrazione dello studente nel contesto accademico. Prevede attività di tutorato formativo, colloqui orientativi, bilancio delle competenze.	Per sostenere la transizione al mondo del lavoro e la consapevolezza delle proprie competenze. Rientrano attività di tirocinio o <i>stage</i> presso enti esterni, la predisposizione di materiale informativo e il bilancio di competenze.

L'orientamento in entrata rappresenta un primo momento di confronto con lo studente che si appresta ad entrare in contatto con l'università, svolge la funzione di facilitare una scelta consapevole del percorso formativo più in linea con i suoi obiettivi ed è principalmente centrato sul carattere formativo dell'informazione (Margottini, 2006). Con queste finalità, tale tipologia di orientamento mira a favorire il contatto dello studente con il mondo accademico attraverso la predisposizione di informazioni e percorsi di consulenza sulle diverse scelte didattiche possibili, sulle opportunità e sui principali servizi. In questa fase è cruciale mettere a punto delle iniziative di raccordo con le scuole, come giornate di orientamento, materiali informativi di vario tipo e moduli specifici di didattica. Un contributo di Occhini (2018) ad esempio, ha messo in luce la rilevanza che il web può avere nell'orientamento in entrata come canale privilegiato di accesso alle informazioni, mostrando le conseguenze positive di un investimento dedicato di risorse per la predisposizione di siti web dinamici che illustrino l'offerta didattica dei diversi atenei e che consentano anche uno scambio interattivo di opinioni tra pari.

La seconda tipologia di orientamento – che è quella su cui ci concentreremo principalmente in questa sede – è quella *in itinere*, che viene svolta durante il percorso universitario⁴. Tale azione di orientamento, che sovente assume il tutorato orientativo come una delle modalità privilegiate, ha l'obiettivo primario di appianare il distacco tra *background* e formazione con cui lo studente accede all'università da un lato e richieste del nuovo contesto formativo dall'altro, con la finalità di prevenire l'abbandono degli studi e favorire la frequenza alle lezioni e il successo formativo. L'orientamento *in itinere* consente anche di sostenere lo studente nella programmazione e formulazione del proprio percorso di stu-

⁴ Il momento successivo all'immatricolazione è una fase molto delicata nel percorso formativo di uno studente e nel capitolo precedente è stato ampiamente discusso di come l'inizio del percorso universitario – e nello specifico il passaggio dal primo al secondo anno di corso – sia un momento in cui il rischio di *drop-out* è particolarmente pronunciato.

dio, incoraggiandolo al tempo stesso a sentirsi parte del nuovo contesto (Biasi, 2019; De Vincenzo, 2021).

L'orientamento in uscita, infine, ha lo scopo primario di facilitare la transizione verso il mondo lavorativo attraverso attività di diverso tipo: l'avvio di tirocini o *stage* presso enti esterni, sportelli informativi su possibili offerte di lavoro, attività finalizzate a facilitare la presa di consapevolezza delle proprie competenze (come il bilancio di competenze), disposizione di apposite banche dati per l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro a partire dalle cosiddette "Comunicazioni Obbligatorie" (Lucisano, De Luca, Magni, Renda, & Zanazzi, 2017).

Questa triplice distinzione rischia di formalizzare una separazione netta tra attività e proposte di orientamento che di fatto non coincide con la pratica, anche in ragione dell'ampio margine di sovrapposizione che sussiste tra orientamento in entrata, orientamento *in itinere* e orientamento in uscita. Nei fatti, i tre momenti si succedono spesso in modo sfumato, come mostreremo in modo più chiaro nei paragrafi seguenti.

Ancora una volta è evidente che l'orientamento non può essere confinato a un momento particolare del percorso di vita e di formazione di un individuo e che non può essere inteso meramente come l'offerta di informazioni sulle differenti opportunità formative e di carriera. L'orientamento si configura al contrario come un processo complesso in cui alla funzione formativa-informativa, necessaria e utile, si aggiunge quella strumentale alla costruzione dell'identità personale, culturale, professionale e sociale dell'individuo. Domenici (2009, 2017) parla in proposito di orientamento diacronico-formativo, per fare riferimento al percorso che accompagna l'individuo nelle differenti tappe del suo ciclo educativo e lavorativo e che è finalizzato a valorizzare i suoi interessi, le sue attitudini e le sue motivazioni, facilitando il passaggio ai cicli di istruzione successivi, fino all'inserimento nel mondo del lavoro.

Un modello di orientamento così concepito non si caratterizza come un insieme predefinito e scandito di attività, ma può essere integrato all'interno del percorso di formazione del soggetto e può promuovere tutte quelle diversità interindividuali e intraindividuali che contraddistinguono il sistema formativo attuale.

Questa visione dell'orientamento si contrappone a quella più tradizionale, che Domenici definisce "sincronico-finale" e che si risolve essenzialmente nella predisposizione di informazioni sul mondo del lavoro e nella rilevazione di interessi e attitudini individuali con questionari standardizzati. Quest'ultima, condotta tipicamente in un'unica occasione al termine della carriera scolastica, si propone di indicare in modo deterministico al soggetto "la strada giusta da seguire". L'approccio diacronico-formativo, invece, mette in luce il valore formativo dell'orientamento inteso come percorso progressivo che mira a rendere l'individuo più consapevole delle sue attitudini e dei suoi interessi e capace di riconoscere il carattere dinamico e modificabile di queste disposizioni, conducendo in ultima istanza alla costruzione di un progetto di vita.

3.2 L'evoluzione delle pratiche orientative nel corso del tempo

L'interesse verso i temi dello sviluppo formativo e professionale inizia a manifestarsi nel XX secolo, e in questa fase l'obiettivo principale delle azioni di orientamento era predisporre un percorso che favorisse la transizione dell'individuo dalla scuola al mondo del lavoro, sulla base di un approccio deterministico che mirava ad abbinare in maniera strategica e univoca le disposizioni del soggetto a una determinata professione.

A partire da queste prime esperienze si sono succeduti tre filoni principali che rappresentano le fasi fondamentali di sviluppo dell'orientamento: gli approcci psicotecnici, gli approcci basati sulle teorie della psicologia della personalità – che hanno inteso la scelta di una professione come strumento di realizzazione individuale – e gli approcci più recenti, che hanno focalizzato l'attenzione sulle preferenze individuali e sullo sviluppo delle identità personali e professionali nel corso di vita (Guichard & Huteau, 2003).

Qui ci limiteremo a una sintesi essenziale di come la concezione di orientamento è evoluta nel corso del tempo: per una trattazione estesa delle più influenti teorie sull'orientamento si rimanda al lavoro di Guichard e Huteau (2003).

Il principale esponente del filone psicotecnico è stato lo studioso americano Franck Parsons, che era partito dall'assunto di base secondo il quale gli individui hanno determinate attitudini e interessi che sono relativamente stabili nel corso del tempo. Tali attitudini possono essere indagate con il colloquio e per mezzo di appositi test da un consulente esperto, il cui compito è essenzialmente garantire un'adeguata corrispondenza tra le caratteristiche e le attitudini individuali e le mansioni lavorative. In Francia, ad esempio, sono stati messi a punto dei veri e propri test che, in linea con questa concezione, consentivano di valutare le attitudini in modo da aiutare il professionista ad indirizzare l'individuo verso la scelta migliore e per lui più congeniale. Una visione di questo tipo è stata ben presto sottoposta a critiche per il modo passivo di intendere l'individuo come un soggetto statico e non in grado di cambiare, in cerca di un abbinamento congruo fra le sue disposizioni e il lavoro che andrà a svolgere e pronto ad affidarsi a un professionista "tecnico" che lo indirizza nel processo decisionale.

Le teorie che si sono sviluppate successivamente hanno invece iniziato a riconoscere il soggetto come parte attiva nella decisione dei propri percorsi professionali, rimarcando il ruolo di fattori molteplici e complessi – i tratti di personalità, gli interessi e i valori – nelle scelte di orientamento. In quest'ottica il lavoro inizia a essere concepito come mezzo di autorealizzazione e soddisfazione personale, oltre che come mera fonte di sostentamento. Gli approcci più influenti in questa seconda fase di sviluppo dell'orientamento comprendono le teorie della personalità di ispirazione psicoanalitica, le teorie incentrate sui tratti di personalità e sulla loro influenza sull'orientamento professionale e formativo e le teorie degli interessi professionali.

Un riferimento fondamentale è rappresentato dalla teoria di Holland (1959, 1966, 1973), che ha attribuito centralità alla relazione tra caratteristiche dell'individuo e caratteristiche dell'ambiente in cui è inserito. Secondo Holland, dal momento che le scelte professionali e formative sono modalità attraverso le quali si esprime e si manifesta la personalità, anche l'analisi degli interessi professionali di un soggetto consente di studiarne la personalità. Le sue ricerche hanno portato alla definizione di sei tipi di personalità a cui corrispondono altrettanti ambienti professionali o formativi; sono i tipi psicologici a determinare i tipi di ambiente, mentre gli interessi personali e professionali concorrono a definire i tipi di personalità previsti dal modello⁵. Il contributo di Holland si è posto come punto di congiunzione tra una concezione di orientamento fondata sui presupposti della psicotecnica e sull'uso di strumenti psicometrici tradizionali e una concezione più formativa, che muove dall'enfasi sugli interessi professionali e valorizza le aspirazioni e le aspettative caratteristiche dell'individuo nel contesto, arrivando anche a considerare il ruolo ricoperto dai valori personali nelle scelte di carriera (Brown, 1996).

Il terzo approccio allo studio dell'orientamento si ispira alle teorie interazioniste nel campo della psicologia della personalità e della psicologia cognitiva e assume che il comportamento dell'individuo sia influenzato dalle relazioni reciproche tra individuo e ambiente, e che pertanto il soggetto ricopra un ruolo attivo nella definizione dei propri obiettivi. In quest'ottica, anche i fattori affettivi e cognitivi concorrono a determinare il comportamento e il significato che l'individuo attribuisce alle situazioni in cui si trova.

Un modello che rientra in tale approccio è la teoria sociocognitiva di Albert Bandura (1977, 1986), secondo la quale il funzionamento psicologico individuale è determinato dall'interazione reciproca tra la persona, il comportamento e l'ambiente sociale in cui è inserita. Caposaldo di questa teoria è il concetto di autoefficacia, intesa come "credenza" dell'individuo di possedere le capacità che gli consentono di portare a termine con successo determinati compiti. Questa credenza assume un ruolo di rilievo anche nelle scelte formativo-professionali e nella formazione degli interessi (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Gli interessi sono infatti fortemente influenzati dalla percezione che l'individuo ha delle proprie capacità di riuscire in determinati compiti, cosicché un soggetto tenderà a mostrare maggiore interesse per le attività in cui si sente più autoefficace.

Gli approcci più marcatamente cognitivi – sempre in linea con la concezione dell'individuo come soggetto attivo nella definizione dei suoi interessi – si sono concentrati invece sul processo di elaborazione delle informazioni messo in atto per prendere delle decisioni, attribuendo centralità alle capacità meta-

⁵ Il modello di Holland (noto anche come modello RIASEC) prevede l'esistenza di sei tipi di personalità e altrettanti modelli di ambiente così definiti: il tipo realistico, il tipo intellettuale, il tipo artistico, il tipo sociale, il tipo intraprendente, il tipo convenzionale. A partire da questa distinzione, Holland ha anche messo a punto dei questionari per l'identificazione di queste tipologie nei contesti organizzativi.

cognitive. Tali modelli si sono focalizzati principalmente sulle rappresentazioni soggettive che l'individuo costruisce su di sé e sull'ambiente e sul ruolo che queste rappresentazioni rivestono nella formazione delle preferenze professionali. Particolarmente significativo è in questa prospettiva il contributo di Donald Super (Super, 1994; Super, Starishevsky, Matlin, & Jordaan, 1963), che a partire dal concetto di rappresentazione di sé ha elaborato una vera e propria teoria dello sviluppo vocazionale. Super ha messo a punto in particolare una teoria "dello spazio e del corso della vita" che tiene in considerazione tutti i processi personali e professionali che avvengono lungo l'intero arco esistenziale di un individuo, soffermandosi sui differenti ruoli sociali che si trova a ricoprire nelle diverse fasi di vita⁶. L'attività professionale sembra rivestire un peso determinante nella formazione della personalità della maggioranza degli individui adulti: personalità che a sua volta si definisce nel corso di un processo di maturazione in cui la scelta professionale può rappresentare per l'individuo l'attuazione della propria immagine identitaria.

In conclusione, l'evoluzione delle pratiche di orientamento nel corso del tempo ha legittimato il passaggio da una concezione essenzialmente deterministica e prescrittiva ad approcci più innovativi – come quelli interazionisti – che riconoscono pienamente il contributo attivo del soggetto nella determinazione dei suoi interessi e dello sviluppo professionale lungo tutto l'arco di vita. Questo avanzamento critico ha gettato le basi per delle pratiche di orientamento di ispirazione processuale, che s'inseriscono in un'ottica *lifelong* nelle dinamiche in divenire dei percorsi formativi e professionali.

3.3 L'orientamento universitario *in itinere* nel contesto internazionale e italiano: esperienze applicative e riscontri empirici

La restituzione di un quadro teorico d'insieme sembrerebbe incoraggiare un'evidenza: non esiste un'unica procedura di orientamento. Al contrario, l'orientamento si configura come la combinazione di un insieme di pratiche eterogenee, tanto nei contenuti e negli strumenti (dal colloquio di orientamento alle procedure che si basano sulla valutazione psicometrica, dalla mera predisposizione di informazioni al bilancio delle competenze) quanto nelle finalità perseguite (riduzione del *drop-out*, predisposizione di un piano di carriera, promozione del benessere, risoluzione di problemi accademici e personali)⁷.

⁶ Secondo Super l'individuo nel corso dello sviluppo assume principalmente sei ruoli che, in circostanze diverse, possono avere una particolare centralità: bambino, studente, uomo o donna nel tempo libero, lavoratore, cittadino, padre o madre. Lo sviluppo può essere poi inteso come un succedersi di tappe che comprendono la crescita (infanzia), l'esplorazione (adolescenza), la stabilizzazione (giovane adulto), il mantenimento (adulto) e il declino (vecchiaia).

⁷ Una recente rassegna della letteratura (Soares, Carvalho, & Silva, 2022) si è concentrata sulle caratteristiche dei differenti interventi di *career guidance*, con un focus specifico sugli aspetti relativi

Onorando a questo punto la vocazione propositiva che ispira questo lavoro (“Orientare il percorso accademico per prevenire il *drop-out*”), non possiamo prescindere da un confronto con le diverse esperienze applicative messe in campo in contesti universitari.

Nelle pagine che seguono tenteremo di approfondire il tema dell'orientamento universitario *in itinere*, ripercorrendo le procedure e i risultati relativi al contesto internazionale e illustrando le esperienze messe in atto in alcune università italiane, con particolare attenzione alle metodologie di intervento e agli strumenti utilizzati. Cercheremo di evidenziare come le attività di orientamento descritte si definiscano in relazione alle linee guida e ai retroterra teorici illustrati⁸.

Come è noto, nel contesto internazionale è particolarmente frequente l'inclusione delle attività di orientamento nel corso degli studi come parte integrante dell'offerta didattica, con il riconoscimento di crediti formativi per il loro completamento⁹.

A una simile procedura si richiama uno studio olandese del 2015 (Te Wierik, Beishuizen, & Van Os, 2015) condotto su un campione di studenti universitari iscritti al primo anno con l'obiettivo di indagare gli effetti di alcuni corsi di *career guidance* sul successo accademico. Le attività di orientamento presentate dagli autori sono state proposte all'interno del percorso di studi ed erano soggette alla valutazione, da parte di un docente, dell'acquisizione delle competenze necessarie: l'esito positivo permetteva agli studenti di conseguire una parte dei crediti formativi previsti per il primo anno. Per ciascun corso di studi dell'ateneo sono state messe a punto delle attività specifiche di *guidance*, condotte tipicamente in piccoli gruppi di studenti supervisionati da un docente, che avrebbero dovuto favorire la gestione autonoma del percorso formativo, promuovere la riflessione sulle proprie risorse e sui propri limiti (sostenendo i processi di regolazione dell'apprendimento strumentali al raggiungimento di obiettivi formativi), incoraggiare gli studenti a cercare informazioni sulle diverse opportunità e sviluppare competenze professionali. Le iniziative di orientamento erano dirette in particolare alla promozione delle capacità di riflettere sulle proprie esperienze e all'esplorazione delle diverse al-

allo sviluppo di carriera e all'acquisizione di competenze tecniche. Anche considerando un target così circoscritto, questo lavoro conferma ulteriormente la varietà di proposte applicative e di modelli teorici di riferimento. In particolare, gli studi passati in rassegna dagli autori hanno riportato, con la stessa frequenza, il ricorso a interventi di gruppo, interventi di *counselling* individuale e corsi di formazione, con un ampio ventaglio di modalità, tempistiche, contenuti e strumenti.

⁸ I contenuti di questo paragrafo ripercorrono le evidenze già presentate in una recente rassegna (De Vincenzo, 2021), integrandole e ampliandole con il resoconto dettagliato di alcuni riscontri più aggiornati e più pertinenti con le nostre proposte applicative.

⁹ Se da un lato questa procedura consente a tutti gli studenti la possibilità di confrontarsi con delle esperienze orientative e acquisire nozioni e competenze per orientarsi nel loro percorso universitario, è anche vero che il fatto che il completamento di queste attività venga valutato alla stregua di un qualsiasi altro corso potrebbe implicitamente incoraggiare una visione prestazionale dell'orientamento, a spese della possibilità di adattare le differenti attività alle esigenze individuali del soggetto.

ternative che consentivano di scegliere le soluzioni più congruenti con le proprie competenze. Tra le specifiche attività implementate nei diversi corsi di studi, rientrava l'elaborazione di un *portfolio* in cui gli studenti avevano l'opportunità di presentare i principali risultati conseguiti nell'anno accademico e le competenze professionali acquisite e la stesura di un piano di sviluppo personale. Al termine delle diverse iniziative di *guidance* realizzate, gli autori hanno potuto osservare che la frequenza ai corsi di orientamento aveva avuto un effetto positivo sul successo formativo. Tale riscontro è stato ulteriormente confermato da una successiva analisi di coorte in cui sono stati confrontati i dati di studenti che avevano partecipato agli interventi di orientamento con quelli di studenti immatricolati prima dell'implementazione di tali attività, evidenziando indici più elevati di successo accademico nel primo gruppo di studenti.

Un'altra iniziativa modulare volta a supportare gli studenti nel corso del loro primo anno di studi è stata realizzata nel dipartimento di Chimica di un'università finlandese (Valto & Nuora, 2019). L'offerta di *guidance* prevedeva lo svolgimento di differenti attività, che contemplavano un corso obbligatorio – svolto nelle prime settimane di studio per facilitare l'inserimento nel nuovo contesto accademico e la familiarizzazione con docenti, studenti e personale –, la frequenza di corsi specifici centrati sull'apprendimento di capacità di studio e la stesura e discussione di un piano di studi individualizzato. Gli autori hanno mostrato il ruolo positivo delle attività di *guidance*, la cui introduzione ha contribuito alla diminuzione dei tassi di abbandono degli studi nel corso del tempo.

Sempre con riferimento agli effetti degli interventi di orientamento, uno studio particolarmente esteso del 2017 (Hansen, Jackson, & Pedersen, 2017) condotto in un ateneo statunitense ha confrontato i dati di studenti che avevano partecipato ad alcuni corsi di *career*¹⁰ con quelli di studenti che non vi avevano preso parte, considerando un ampio arco temporale (dal 2000 al 2007)¹¹. Le attività di orientamento previste, pur molto flessibili nella tipologia (ciascun docente poteva adattare infatti al contesto e alle esigenze del gruppo classe) erano accomunate da una serie di obiettivi comuni: promuovere la conoscenza delle opportunità formative e professionali, favorire la consapevolezza dei propri interessi, abilità e competenze in modo da sostenere il processo di scelta relativo alla carriera e incoraggiare la fiducia nelle proprie capacità. Le analisi dei dati hanno evidenziato anche in questo caso che gli studenti che avevano preso parte al corso di orientamento riportavano un numero maggiore di crediti formativi e si laureavano con una votazione più alta; ciononostante, la frequenza alle attività di *guidance* non risultava essere un predittore del tasso di abbandono e del conseguimento del titolo di laurea entro sei anni.

¹⁰ Si è scelto di utilizzare nel corso di questo paragrafo la dicitura “corsi di *career*” per tradurre l'espressione inglese “*career courses*”, che viene impiegata nella letteratura di settore con riferimento ai percorsi di orientamento che si inseriscono nell'ambito del *career guidance* e si concentrano in modo specifico sullo sviluppo di competenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro.

¹¹ Il campione coinvolto nello studio era molto ampio: sono stati considerati infatti 3546 studenti che avevano partecipato alle attività di orientamento e 3510 studenti che non vi avevano preso parte.

Anche lo studio di Reardon e collaboratori (Reardon, Melvin, McClain, Peterson, & Bowman, 2015), riprendendo un contributo precedente (Folsom, Peterson, Reardon, & Mann, 2004), ha mostrato come la partecipazione ai corsi di *career* – che includevano proposte formative eterogenee come lo svolgimento di colloqui individuali e la partecipazione ad attività svolte in gruppo – avesse un effetto positivo sul conseguimento della laurea. Anche in questo caso le attività di orientamento coprivano un ventaglio di obiettivi differenti, primi tra tutti la promozione della conoscenza di sé e delle diverse opportunità formative e professionali disponibili.

Un contributo molto recente (Motlova & Honsova, 2021), diversamente dagli studi sin qui descritti, ha esaminato invece una tipologia di *guidance* diversa, analizzando gli esiti di un intervento di *counseling* di orientamento della durata di 13 settimane su un campione di 224 studenti universitari. Il programma messo a punto dagli autori comprendeva attività individuali, interattive e pratiche indirizzate alla promozione di competenze metacognitive come il pensiero critico, le capacità di pianificazione e organizzazione e la capacità di auto-descrizione di sé e delle proprie competenze in modo da favorire la transizione al mondo del lavoro. Anche in questo caso i risultati dello studio hanno mostrato gli effetti positivi dell'intervento di *counseling* rispetto alla transizione alla vita lavorativa.

Nonostante la grande eterogeneità delle pratiche di orientamento adoperate in contesto internazionale, tutte le proposte sin qui richiamate – dall'offerta di corsi specifici alle iniziative di *counseling* – sono centrate essenzialmente sulla promozione della consapevolezza delle proprie capacità e sullo sviluppo di competenze utili per sostenere il processo di apprendimento e la transizione al contesto lavorativo. In ambito internazionale, inoltre, particolare attenzione sembra rivolta alle tematiche relative allo sviluppo di carriera, che figura sempre come uno dei *target* principali degli interventi di orientamento e viene affrontato in modo esplicito con interventi dedicati.

Anche il contesto universitario italiano ha attuato in anni recenti un significativo incremento di iniziative di orientamento *in itinere*: tra queste, meritano senz'altro una menzione i servizi di tutorato formativo per la transizione nel mondo accademico, la consulenza orientativa individuale, lo svolgimento di attività finalizzate alla promozione dell'occupabilità e della consapevolezza delle proprie competenze (come il bilancio di competenze e il *portfolio*) e il ricorso a strumenti di autovalutazione con restituzione di *feedback* per facilitare l'autoconsapevolezza.

Numerosi contributi hanno discusso la modalità del tutorato formativo come intervento di orientamento e la sua efficacia nel promuovere la prosecuzione degli studi e prevenire il *drop-out* universitario (Bonelli & Da Re, 2022; Da Re, 2018; Da Re & Clerici, 2017; Piazza & Rizzari, 2020; Zuccoli, 2020). Un esempio significativo è rappresentato dalle esperienze condotte presso l'Ateneo di Padova (Da Re, 2018; Da Re & Clerici, 2017) in cui è attivo dall'anno accademico 2014-2015 un sistema di tutorato finalizzato a facilitare l'ingresso

e l'adattamento degli studenti nel contesto universitario. Questa modalità di intervento è svolta da un *tutor* universitario (un docente) responsabile delle attività didattiche dello specifico corso di laurea. A lui spetta la formazione in piccoli gruppi degli studenti *tutor*. Le attività proposte dai *tutor* – sia docenti che studenti opportunamente formati – sono strutturate in una serie di incontri settimanali che consentono di fornire un supporto permanente lungo tutto il percorso di studio; in questo contesto si promuovono le competenze trasversali più utili nel corso di studio prescelto, si sostiene il metodo di studio e lo sviluppo di strategie di *problem-solving* e si mette a punto un progetto formativo e professionale. I risultati riportati evidenziano come al termine delle esperienze di tutorato gli studenti riportino una maggiore padronanza degli aspetti conoscitivi relativi al proprio corso di studi, una migliore percezione di appartenenza all'università e una motivazione più alta a portare a termine il percorso formativo, oltre che elevati livelli di gradimento dell'esperienza di tutorato.

Anche l'ateneo di Catania ha messo a punto delle iniziative di tutorato tra pari (*peer tutoring*) per fronteggiare il problema dell'abbandono degli studi e facilitare gli studenti del primo anno. Piazza e Rizzari (2020) ne hanno illustrato il modello, che si concentra in particolare sulla valorizzazione del rapporto diadico tra lo studente e il suo *tutor*, che si rende disponibile a offrire informazioni precise sull'offerta formativa e a discutere sulle difficoltà incontrate nello studio e sui metodi di studio utilizzati.¹²

Nell'ambito delle proposte di orientamento *in itinere* centrate sulla promozione del successo formativo, e con un *focus* specifico sulla promozione dell'occupabilità, rientra invece il contributo di Loiodice e Dato (2017), che presenta un percorso di orientamento realizzato presso l'Università di Foggia. In questo caso l'intervento si struttura in una serie di incontri individuali e di gruppo dedicati al bilancio delle competenze¹³, con la finalità di favorire lo sviluppo di capacità di autopromozione sul mercato del lavoro. Gli studenti che hanno preso parte al percorso hanno riportato, al termine dell'esperienza, un'alta soddisfazione verso le attività proposte, oltre che la percezione di aver acquisito competenze importanti per il miglioramento delle potenzialità lavorative.

Più recentemente, sempre nell'università di Foggia, Dato, Cardone, e Mansolillo (2020) hanno presentato una raccolta di percorsi di orientamento realizzati nel periodo dell'emergenza pandemica, con modalità di intervento trasposte in forma *online* e risultati sovrapponibili a quelli osservati in precedenza, facendo luce sulla flessibilità di queste iniziative.

¹² È interessante notare che le stesse autrici propongono un riadattamento del modello di intervento del servizio di tutorato che prevede una maggiore centratura sulla promozione di capacità di auto-regolazione e sullo sviluppo di abilità di studio e di competenze metacognitive.

¹³ Il bilancio di competenze è una pratica nata negli anni '70 in Francia come strumento atto a favorire lo sviluppo della professionalità dei lavoratori, con la finalità di rendere l'individuo consapevole delle proprie risorse. Viene ampiamente adoperato anche in ambito formativo come dispositivo per promuovere l'orientamento e la riflessione critica sulle proprie competenze (Torre, 2015).

Con riferimento a proposte di orientamento centrate sulla consapevolezza e sulla rivisitazione del proprio percorso, Mansolillo (2020) ha descritto un percorso di orientamento di gruppo centrato sulla promozione del successo universitario e professionale e sulla stesura di un bilancio di competenze. Tra le attività svolte nel corso degli incontri rientravano la riflessione sulle proprie esperienze formative e professionali e l'esplorazione critica delle competenze acquisite in queste occasioni, ma anche percorsi laboratoriali incentrati sullo sviluppo di competenze trasversali e auto-orientative, su indicazioni per la stesura di un *curriculum*, per la gestione di un colloquio di selezione e per la costruzione di un proprio progetto di sviluppo personale¹⁴. Anche in questo caso, i partecipanti hanno apprezzato l'intervento di orientamento e lo hanno reputato uno strumento utile per l'acquisizione di nuove consapevolezze sulle proprie risorse e competenze.

Una ulteriore procedura di orientamento *in itinere* per favorire la riflessione sulle proprie esperienze formative e professionali e sulle competenze acquisite si avvale del ricorso al *portfolio* come strumento di raccolta di dati e informazioni sul proprio percorso di studi e di lavoro. I contributi di Concetta La Rocca (2015), per esempio, hanno descritto un'applicazione del *portfolio* in formato elettronico (*ePortfolio*) su un campione di studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre. L'autrice ha realizzato con gli studenti del suo insegnamento un percorso mirato alla costruzione di un proprio *ePortfolio* come strumento di supporto nel processo di orientamento che favorisse la consapevolezza delle loro competenze e lo sviluppo di capacità metacognitive. Al termine dell'esperienza, gli studenti hanno riconosciuto nel *portfolio* un dispositivo particolarmente utile per favorire la riflessione critica sui propri punti di forza e criticità, riferendo anche una maggiore padronanza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici.

Ulteriori iniziative di orientamento *in itinere* rivolte a studenti universitari hanno previsto l'impiego di strumenti di autovalutazione delle competenze come ausilio al processo di orientamento e auto-orientamento messo in atto dal soggetto in autonomia (Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2021; La Rocca, Margottini & Capobianco, 2014; Margottini, 2017, 2022; Margottini & Rossi, 2017).

Nella fattispecie, Massimo Margottini (Margottini, 2017) ha condotto un percorso di orientamento con 255 studenti universitari del corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Ateneo Roma Tre che ha previsto lo svolgimento di attività laboratoriali in cui erano proposti – in ambiente *online* – una serie di questionari¹⁵ per la valutazione delle competenze strategiche. Tali strumenti

¹⁴ Le attività implementate negli incontri erano molto diversificate, e prevedevano un ampio ricorso a strumenti narrativi come film, poesie e fotografie per facilitare l'esplorazione di sé.

¹⁵ Gli strumenti adoperati erano finalizzati alla valutazione delle competenze strategiche, ovvero di tutte quelle capacità necessarie per dirigere e orientare sé stessi. I questionari sono stati resi disponibili sulla piattaforma *competenzestrategiche* e includevano alcuni degli strumenti costruiti e validati da Michele Pellerey, tra cui il Questionario sulle Strategie d'Apprendimento (QSA) (Pellerey, 1996).

offrivano agli studenti un *feedback* immediato (sia in forma testuale che grafica) sui loro risultati, che ha contribuito a facilitare il processo di riflessione critica sulle strategie di apprendimento, promuovendo la presa di consapevolezza delle proprie risorse e competenze.

Anche il gruppo di ricerca coordinato nello stesso ateneo da Valeria Biasi ha utilizzato strumenti di auto-valutazione delle strategie cognitive e motivazionali al fine di promuovere l'orientamento e l'auto-orientamento (Biasi, 2019; Biasi et al., 2019; 2021). Nell'ambito delle proposte di orientamento *in itinere*, lo stesso gruppo di ricerca ha impiegato la consulenza orientativa individuale come mezzo per favorire il successo accademico e prevenire l'abbandono degli studi. Nello specifico, uno studio del 2017 (Biasi, Patrizi, De Vincenzo, & Mosca, 2017) ha descritto gli effetti di quattro incontri individuali di *counselling* per l'orientamento, condotti con 80 studenti che ne avevano fatto richiesta. L'intervento di orientamento proposto si è focalizzato sull'uso del colloquio di *counselling* per promuovere l'impiego di strategie cognitive-motivazionali funzionali nello studio e favorire l'acquisizione di nuove consapevolezze sugli atteggiamenti disfunzionali che possono ostacolare il successo formativo. I risultati dell'intervento hanno confermato l'effetto positivo di una consulenza orientativa sia sulla prosecuzione degli studi che sul rendimento accademico, evidenziando tra gli studenti che hanno portato a termine il percorso di *counselling* un incremento nel numero di esami sostenuti e un miglioramento dei livelli di *distress* psicologico.

3.4 Riflessioni metodologiche sulla valutazione dell'efficacia degli interventi di orientamento

Abbiamo fatto più volte riferimento all'efficacia delle attività di *guidance* in merito alla prosecuzione degli studi, alla prevenzione del *drop-out* e alla promozione dell'occupabilità. Tuttavia, una valutazione obiettiva dell'efficacia degli interventi di orientamento impone alcune brevi riflessioni di carattere metodologico. In prima istanza occorre precisare che, proprio in considerazione della natura processuale dell'orientamento, l'individuazione di un esito definito può risultare particolarmente complessa da osservare e da valutare: gli *outcome* sono eterogenei e possono manifestarsi in momenti diversi (Maguire & Killeen, 2003). Un'attenta analisi dei benefici di tali interventi andrebbe effettuata sia nel breve termine – valutando gli esiti immediatamente successivi agli interventi svolti – che in un arco temporale più esteso, per tenere in conto gli effetti più duraturi e l'andamento nel tempo di tali attività. Ciò richiederebbe ricerche longitudinali condotte con ampi campioni e attraverso rilevazioni multiple con *follow-up*.

Un'altra questione da considerare, sin qui affrontata trasversalmente, riguarda la grande varietà di attività di orientamento proposte in letteratura e la conseguente difficoltà a individuare di volta in volta la modalità di intervento

più o meno efficace. A questo proposito, una meta-analisi di Whiston, Brecheisen, e Stephens (2003) si è posta l'obiettivo di effettuare un confronto comparativo sull'efficacia delle diverse modalità di interventi di orientamento, soffermandosi in particolare su studi che prevedevano il ricorso alla consulenza individuale o di gruppo, l'utilizzo di strumenti di valutazione con relativo *feedback*, *career courses* e interventi meno strutturati di mera predisposizione di informazioni. I risultati hanno messo in luce esiti particolarmente promettenti per interventi che prevedevano il coinvolgimento diretto di una figura esperta nell'orientamento e che venivano svolti in un percorso di gruppo strutturato e definito. Sembra dunque che un orientamento efficace non possa esaurirsi con semplici attività centrate sull'offerta di materiale informativo, e che il rapporto di consulenza con una figura esperta svolga un ruolo determinante.

Brown e collaboratori (2003) hanno presentato e discusso in questa prospettiva cinque componenti fondamentali che alla luce degli studi meta-analitici sembrano fondamentali in un intervento di orientamento. In particolare, gli autori incoraggiano il ricorso a materiali come *workbook* o esercizi scritti che richiedono di appuntare i propri obiettivi e piani di carriera, la restituzione individualizzata sui risultati di strumenti standardizzati come occasione di auto-analisi e auto-riflessione, la predisposizione di informazioni dettagliate sulle diverse possibilità formative e di carriera, la presenza di un modello di comportamento professionale efficace come quello rappresentato da un *tutor* e il supporto diretto nella scelta del percorso formativo e di carriera.

In conclusione, se è vero che le iniziative di orientamento *in itinere* sono molteplici, è per ciò stesso indispensabile monitorare di volta in volta le opzioni metodologiche che consentono di rispondere ai bisogni della formazione permanente e di sostenere l'individuo lungo le diverse tappe del ciclo formativo. Le università e l'orientamento realizzato nel corso degli studi possono ricoprire una funzione fondamentale nel promuovere l'immagine di uno studente "strategico", consapevole dei propri processi di apprendimento, delle proprie capacità e dei propri interessi e in grado di utilizzare tali consapevolezze in modo funzionale al raggiungimento dei propri obiettivi.

Entro questa prospettiva, perché l'orientamento possa essere considerato a pieno titolo uno strumento utile a prevenire la dispersione universitaria e a promuovere il successo accademico, diventa imprescindibile la messa a punto di strategie metodologico-procedurali che tengano nel giusto conto il rilievo applicativo di interventi volti alla promozione di strategie cognitivo-motivazionali.

Capitolo 4

La valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali: uno studio trasversale

La ricerca empirica presentata in questo capitolo si inserisce nella tradizione di studi volti a indagare le determinanti del *drop-out* universitario, dando particolare enfasi – in linea con i principali modelli teorici passati in rassegna nei capitoli precedenti – all’analisi del contributo congiunto che le variabili individuali e contestuali possono esercitare sul rischio di abbandono degli studi e sul successo formativo (Bernardo et al., 2019; 2022; Biasi et al., 2017; 2019; 2021; Díaz Mújica et al., 2019; Nemtcan et al., 2020).

In particolare, presenteremo gli aspetti metodologici-procedurali e gli esiti della ricerca condotta su un gruppo di studenti universitari che hanno preso parte a un’indagine *online* volta a esplorare l’influenza delle strategie cognitive messe in atto durante lo studio, della motivazione verso lo studio, dell’auto-efficacia percepita, dell’integrazione nel contesto accademico e delle capacità di adattamento generale del soggetto sull’intenzione di abbandonare gli studi universitari.

Discuteremo poi tali risultati alla luce delle loro implicazioni operative, prestando particolare attenzione ai riscontri, che assumono un rilievo applicativo nell’implementazione di interventi centrati sulla promozione delle strategie cognitivo-motivazionali per sostenere il successo negli studi e prevenire il rischio di *drop-out*.

4.1 Obiettivi e ipotesi dello studio

L’indagine si è posta l’obiettivo di indagare i fattori associati all’intenzione di *drop-out* considerando la natura multidimensionale del fenomeno e la possibile interazione tra fattori individuali – primi tra tutti la motivazione verso lo studio e le strategie cognitive – e variabili contestuali che concorrono al processo di abbandono.

Coerentemente con la letteratura di settore (Bernardo et al., 2022; Biasi, De Vincenzo, & Fagioli, 2021; Manganelli et al., 2019; Nemtcan et al., 2020), ipotizziamo che l’intenzione di *drop-out* sia associata con determinate disposizioni e profili cognitivo-motivazionali, e in particolare con una motivazione esterna e controllata verso il corso di studi frequentato, con un limitato ricorso a strategie cognitive funzionali nello studio, con una bassa percezione di auto-efficacia e una scarsa persistenza nei confronti delle difficoltà, oltre che con un elevato *distress* percepito.

Esploreremo anche l'ipotesi che ci siano relazioni indirette tra le variabili oggetto di indagine e in particolare analizzeremo, adoperando alcuni modelli statistici di mediazione, gli effetti indiretti della motivazione autonoma e controllata sull'intenzione di *drop-out* e sulla media accademica *attraverso* le strategie cognitive.

4.2 Disegno della ricerca e metodologia

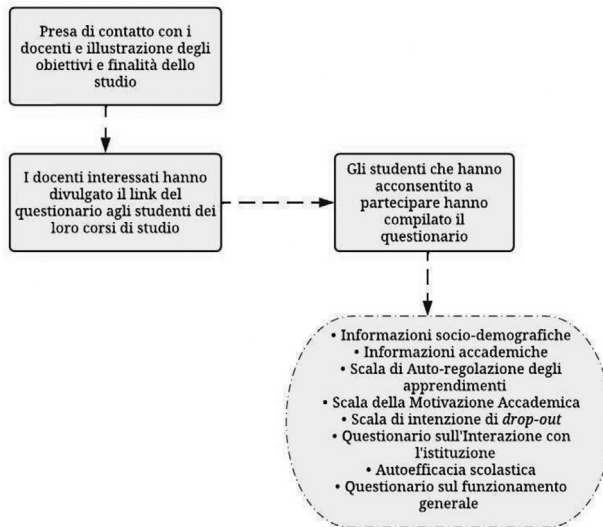
Lo studio si è avvalso di un disegno di ricerca quantitativo-correlazionale di tipo trasversale, con un'unica occasione di rilevazione. Hanno preso parte all'indagine 461 studenti universitari nel periodo compreso tra febbraio e luglio 2022.

Nel coinvolgimento dei partecipanti è stata adoperata una strategia di campionamento di tipo non probabilistico (campionamento di convenienza) che ha previsto la presa di contatto diretta con docenti di differenti atenei italiani e provenienti da diversi corsi di laurea a cui sono stati illustrati gli obiettivi e le finalità della ricerca e che hanno proposto, a loro volta, ai propri studenti di partecipare allo studio¹.

A tutti gli studenti è stato divulgato un *link* per rispondere a un questionario *online* sulla piattaforma *Limesurvey*, con la garanzia dell'anonimato delle loro risposte. Il questionario impiegato era costituito da una prima sezione per la raccolta delle informazioni socio-anagrafiche e dei dati sulla carriera accademica e da una seconda sezione specifica per la valutazione dei fattori cognitivi, emotivi e motivazionali implicati nello studio e per la rilevazione dell'intenzione di *drop-out* (in Figura 4.1 si riporta un grafico che illustra la procedura adoperata nello studio).

¹ Sebbene tale procedura di raccolta dati potrebbe aver comportato una maggiore eterogeneità del campione, in cui sono stati inclusi studenti appartenenti ad atenei e corsi di studio differenti, si è scelto di procedere in questa maniera per due ordini di ragioni: 1) si sono voluti esaminare corsi di studio di aree disciplinari diverse; 2) si è preferito prendere direttamente contatto con i docenti interessati in modo da spiegare loro le finalità e i propositi della ricerca per avere un campione maggiormente selezionato, anche considerando che la compilazione del questionario richiedeva circa 30 minuti di tempo.

Figura 4.1 – Procedura adoperata nello studio



Agli studenti è stato chiesto anzitutto di fornire alcune informazioni di tipo demografico come il genere, l'età e la condizione abitativa, oltre che un resoconto del *background* scolastico pregresso e della carriera accademica attuale (scuola secondaria di secondo grado frequentata e relativa votazione conseguita, corso di studi a cui si sono iscritti all'università, passaggi di corso di studi e/o ateneo, media dei voti ottenuti agli esami fino a quel momento).

Sempre con riferimento ai dati accademici e con l'obiettivo di ottenere informazioni sull'impegno nello studio, è stato chiesto loro di stimare approssimativamente quanto tempo al giorno dedicavano allo studio autonomo. Alcuni studi, infatti, hanno messo in evidenza come tale indicatore risulti associato positivamente alla media accademica, svolgendo un ruolo di rilievo nella relazione tra motivazione verso lo studio e strategie cognitive adoperate. Il lavoro di Kusurkar e collaboratori (2013), ad esempio, ha mostrato attraverso un modello di equazioni strutturali che una maggiore motivazione autonoma influenzava positivamente la messa in atto di strategie di studio efficaci, a sua volta associata a un maggiore tempo dedicato allo studio e a una migliore media accademica.

È stata indagata anche la persistenza nei confronti delle difficoltà, ovvero quanto lo studente riesce a impegnarsi e a persistere nello studio per il raggiungimento di un obiettivo, anche quando non è facile e ci sono ostacoli (Pintrich & De Groot, 1990). Per ottenere tali informazioni sono state poste tre domande – adattate dal *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia, & Mckeachie, 1993) – cui gli studenti do-

vevano rispondere su una scala a 7 passi (indicando quanto ogni affermazione fosse vera, considerando 1 = non è affatto vero e 7 = completamente vero; Tabella 4.1).

Tabella 4.1 – Item della scala Persistenza nei confronti delle difficoltà

Persistenza nei confronti delle difficoltà
• Quando deve studiare qualcosa di difficile, tende ad arrendersi o a studiare solo le cose più facili
• Anche quando gli argomenti di studio sono noiosi e poco interessanti, continua a lavorare fino alla fine
• Lavora sodo per prendere un buon voto anche quando non è interessato/a un corso

Successivamente, sono stati proposti gli strumenti standardizzati di seguito presentati per la valutazione delle strategie cognitive-motivazionali e del rischio di abbandono degli studi.

Scala di intenzione di drop-out

La scala di intenzione di *drop-out* consente di valutare l'intenzione degli studenti di abbandonare gli studi universitari. Lo strumento è un adattamento della scala di Hardre e Reeve (2003), che si erano a loro volta basati sul lavoro di Vallerand, Fortier e Guay (1997) per valutare l'intenzione – da parte di studenti delle scuole superiori – di abbandonare gli studi.

Il questionario nella forma originale era composto da tre item cui rispondere su una scala a 7 passi (da “per niente” a “molto”) e ha trovato impiego anche in ricerche in ambito nazionale (per es. Alivernini & Lucidi, 2008, 2011).

La versione adoperata in questo studio è stata modificata nel contenuto e adattata per una popolazione universitaria ed è costituita da quattro item che chiedono allo studente di esprimere su una scala di risposta a cinque passi (da “Mai” a “Sempre o quasi sempre”) la frequenza con cui ha pensato di abbandonare l'università e dedicarsi ad altro (Tabella 4.2). Tale strumento è stato adoperato in precedenti studi volti a indagare l'intenzione di *drop-out* di studenti universitari (Biasi et al., 2017; 2018; 2019; 2021).

Tabella 4.2 – Item scala di Intenzione di drop-out

Intenzione di <i>drop-out</i> Quanto frequentemente ti capita di...
• Pensare di lasciare l'università e fare altro
• Sentirti insicuro/a di continuare i tuoi studi universitari anno dopo anno
• Prendere in considerazione l'idea di non proseguire gli studi universitari
• Avere l'intenzione di abbandonare l'università

Occorre precisare comunque che il questionario non rileva il *drop-out* vero e proprio, ma solo l'intenzione. D'altra parte, la letteratura segnala come l'intenzione di *drop-out* sia un predittore valido dell'effettivo abbandono, considerando che l'intenzione precede la decisione e la messa in atto di un comportamento (Bean, 1982; Mashburn, 2000). Per questa ragione, l'intenzione di abbandono può essere considerata un indicatore piuttosto affidabile del *drop-out* e consente di trarre informazioni importanti prima che si verifichi l'abbandono degli studi.

Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università

La Scala di Autoregolazione degli Apprendimenti (SARA-U), ideata con riferimento ai modelli di autoregolazione dell'apprendimento e, in particolare a quello di Pintrich (2000, 2004), è stata elaborata da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015) per valutare le principali strategie cognitive messe in atto durante lo studio.

Il questionario è costituito da 15 item attraverso i quali gli studenti sono chiamati a indicare la frequenza con cui adoperano determinate strategie cognitive durante lo studio su una scala Likert a 5 passi (da “Mai a “Sempre o quasi sempre”). La SARA-U si articola in cinque sottoscale, ciascuna costituita da tre item che analizzano una specifica strategia cognitiva che può essere applicata nello studio, senza fare riferimento a uno specifico ambito o disciplina di apprendimento.

In particolare, le strategie esaminate sono:

1. Estrazione della conoscenza: riferita alla frequenza con cui sono organizzate le informazioni apprese durante lo studio attraverso il ricorso ad ausili come mappe, diagrammi o riassunti;
2. Collegamento della conoscenza: valuta la frequenza con cui lo studente mette in connessione le informazioni nuove con le conoscenze già apprese;
3. Allenamento della conoscenza: consente di stimare quanto viene messo in pratica e alla prova ciò che si è appreso;
4. Critica della conoscenza: indaga la frequenza con cui lo studente si pone criticamente delle domande e si interroga su quanto appreso;

5. Monitoraggio della conoscenza: permette di valutare quanto spesso lo studente monitora e controlla lo stato del proprio apprendimento e il livello delle conoscenze acquisite.

La Tabella 4.3 riporta la descrizione degli item per ciascuna sottoscala.

Tabella 4.3 – Dimensioni e item della SARA-U

Estrazione della conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • Faccio dei riassunti delle cose più importanti • Mi scrivo i concetti più importanti di un particolare argomento che studio • Faccio degli schemi o delle mappe degli argomenti più importanti
Collegamento della conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so • Cerco dei collegamenti fra le diverse materie che studio • Cerco di vedere come si collega quello che sto studiando con quello che già so
Allenamento della conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • Mi ripeto più volte le cose importanti da imparare • Mi rivedo più volte un argomento se voglio impararlo bene • Mi ripeto spesso i concetti più importanti per memorizzarli meglio
Critica della conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • Mi chiedo se sono d'accordo con quello che leggo nei libri o con quello che viene detto a lezione • Provo a farmi una mia personale idea sulle cose che studio • Provo a "fare delle critiche" o a mettere in discussione quello che trovo sui libri
Monitoraggio della conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • Controllo se ho capito bene quello che sto leggendo • Controllo quale parte di un argomento da studiare non so ancora bene • Cerco di essere sicuro/a di capire bene quello che sto studiando

Da questa descrizione generale si può notare che la SARA-U valuta alcune delle principali strategie cognitive messe in atto durante lo studio. In particolare, riprendendo la tassonomia delle differenti strategie cognitive elaborata da Weinstein e Meyer (1991), si può notare come la strategia definita “ripetizione” viene valutata dalla sottoscala allenamento della conoscenza, la strategia “organizzazione” dalla sottoscala estrazione della conoscenza e la strategia “elaborazione” dalla sottoscala collegamento della conoscenza (Manganelli et al., 2019).

La SARA-U è stata ampiamente adoperata in studi condotti su studenti universitari e non, che ne hanno messo in luce le buone proprietà psicometriche (es. Biasi et al., 2017, 2019; Manganelli et al., 2015, 2019).

Scala della Motivazione Accademica

La Scala della Motivazione Accademica (*Academic Motivation Scale, AMS*) consente di valutare la motivazione allo studio con riferimento alla teoria dell’auto-determinazione di Ryan e Deci (2000) che abbiamo illustrato nel corso del primo capitolo.

Lo strumento è stato elaborato da Vallerand e collaboratori (1992, 1993) per indagare la motivazione autonoma e controllata ed è stato validato in lingua italiana da Alivernini e Lucidi (2008) su un campione di studenti di scuola superiore.

La AMS è costituita da 20 item che – attraverso cinque sottoscale che valutano agli orientamenti motivazionali riconosciuti da Ryan e Deci – indagano le ragioni che hanno spinto lo studente a scegliere il corso di studi frequentato.

Nella versione italiana di Alivernini e Lucidi (2008) gli studenti indicano la loro risposta su una scala Likert a 7 passi, mentre la versione adoperata in questo studio richiedeva di valutare quanto le diverse ragioni elencate per frequentare il corso di studi erano vere su una scala Likert a 11 passi (da 0 = “per niente vero” a 10 = “del tutto vero”); questo formato ha trovato impiego anche in altri studi (es. Biasi et al., 2017, 2019, 2018; Manganelli et al., 2019).

I cinque orientamenti motivazionali indagati dalla scala sono:

1. Amotivazione: rappresenta l'estremo del *continuum* motivazionale ed è una condizione caratterizzata da un'assenza di motivazione precipua verso il corso di studio frequentato;
2. Motivazione esterna: descrive tutti quei comportamenti attivati da una richiesta e contingenza esterna, come la ricezione di un premio o la minaccia di una punizione;
3. Motivazione introiettata: è una tipologia di motivazione estrinseca più autonoma di quella esterna e identifica le azioni guidate da regole interne che sono state introiettate; in questo caso, il soggetto è spinto ad impegnarsi in quel corso di studio per evitare di sperimentare stati d'animo negativi o per ottenere un miglioramento dell'immagine di sé;
4. Motivazione identificata: in questo caso la scelta di intraprendere un corso di studio è motivata dall'importanza che il soggetto attribuisce al corso di studi;
5. Motivazione intrinseca: fa riferimento all'impegnarsi in un corso di studi per il piacere che si trae dal suo svolgimento.

Possiamo osservare che le sottoscale *motivazione identificata* e *motivazione intrinseca* rendono conto di una tipologia di motivazione autonoma, mentre le sottoscale *motivazione esterna* e *motivazione introiettata* esprimono invece la motivazione controllata².

La Scala della Motivazione Accademica consente di calcolare un indice di motivazione autonoma (dato dalla somma dei punteggi medi delle sottoscale di *motivazione intrinseca* e *motivazione identificata*) e un indice di motivazione controllata (dato dalla somma dei punteggi medi delle sottoscale di *motivazione esterna* e *motivazione introiettata*), seguendo una procedura già utilizzata in letteratura (Manganelli et al., 2019; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009)³.

² Si è vista nel corso del primo capitolo la distinzione tra motivazione autonoma e motivazione controllata, mostrando come le forme di motivazione autonoma siano associate a esiti migliori come un maggiore coinvolgimento negli studi e migliori risultati accademici.

³ Non è l'unica procedura adoperata per calcolare delle misure aggregate di motivazione: alcuni studi, ad esempio, fanno ricorso a un punteggio globale di autodeterminazione, il cosiddetto “indice di autonomia relativa” (definito RAI; Vallerand & Ratelle, 2002), che consiste in una sommatoria di punteggi ponderati in cui si attribuisce un peso diverso ai vari tipi di motivazione (Vallerand,

La Tabella 4.4 riporta la descrizione di tutti gli item suddivisi nelle cinque sottoscale.

Tabella 4.4 – Dimensioni e item della AMS

Amotivazione	<ul style="list-style-type: none"> • Non c'è nessun motivo particolare, qualcosa la dovrò comunque fare • Non lo so, per me una scelta vale l'altra • Onestamente solo perché sono costretto/a, dipendesse da me non lo farei • Ad essere sinceri non lo so, sento che perderò solo il mio tempo
Motivazione esterna ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Perché qualcun altro mi spinge a fare questa cosa • Perché qualcun altro vuole che io lo faccia • Perché è quello che gli altri vogliono da me • Perché così faccio contento/a qualcun altro/a
Motivazione introiettata ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Così posso far vedere che sono capace di laurearmi • Per dimostrare che sono in grado di riuscire in questa cosa • Perché terminare questo corso di laurea mi farebbe sentire orgoglioso/a di me • Perché terminando questo corso di laurea posso far vedere quello che valgo
Motivazione identificata ^b	<ul style="list-style-type: none"> • Perché è importante per quello che ho deciso di fare in futuro • Perché è utile per raggiungerei miei obiettivi nella vita • Perché mi serve per quello che voglio fare nella vita • Perché è importante per quello che ho scelto di fare
Motivazione intrinseca ^b	<ul style="list-style-type: none"> • Perché, in fondo, il corso di laurea che ho scelto mi piace • Perché le cose che si fanno nel corso di laurea al quale mi sono iscritto/a mi interessano • Perché mi piacciono le materie e le discipline che si studiano • Perché è bello imparare cose nuove in questo ambito

^a: Motivazione controllata; ^b: Motivazione autonoma

Questionario sulla Qualità percepita dell'Interazione con l'ambiente accademico

Il Questionario sulla Qualità percepita dell'interazione con l'ambiente accademico è stato messo a punto da Biasi e Fagioli e si propone come misura dell'*engagement* dello studente nei confronti del contesto universitario. Lo strumento è costituito da tre item rispetto ai quali gli studenti sono chiamati a indicare il grado di accordo/disaccordo su una scala Likert a 10 passi (si veda Tabella 4.5) ed è stato già adoperato in studi precedenti (Biasi et al., 2019; 2021).

La qualità dell'interazione viene valutata con riferimento a tre indicatori e in particolare:

1. all'integrazione nel contesto e alla partecipazione alla vita universitaria attraverso la frequentazione di ambienti didattici e la presenza di relazioni supportive con i colleghi;

Fortier, & Guay, 1997).

2. alla soddisfazione verso i servizi offerti e le strutture presenti nell'ateneo;
3. alla presenza di relazioni positive e supportive con i docenti.

Tabella 4.5 – Item della scala di integrazione nel contesto accademico

Integrazione nel contesto accademico Nel mio rapporto con l'istituzione universitaria, mi sento...
• Integrato con il contesto universitario (ad esempio, partecipo alla vita universitaria, frequento gli ambienti didattici e sociali, sviluppo relazioni interpersonali con gli altri colleghi, ecc.)
• Integrato con l'istituzione (ad esempio, conosco gli ambienti di studio, sono capace di orientarmi tra le risorse e i vari servizi offerti come supporto e sostegno allo studio, ecc.)
• In relazione con le figure dei docenti (ad esempio, comunico e ho la possibilità di interagire facilmente con i docenti, ecc.)

Scala di autoefficacia scolastica percepita

La Scala di autoefficacia scolastica percepita (Pastorelli & Piccioni, 2001) valuta l'autoefficacia nello studio e le credenze che gli studenti hanno sulla propria capacità di organizzare lo studio, regolare la propria motivazione, rimanere concentrati e impegnarsi.

Lo strumento è costituito da 9 item cui lo studente deve rispondere su una scala a 5 passi (da "Per niente capace" a "Del tutto capace") indicando quanto si sente capace di gestire alcune situazioni che possono verificarsi nel corso dello studio (Tabella 4.6).

Il contributo dell'autoefficacia nei processi di apprendimento è stato più volte riportato in letteratura e uno studio precedente di Biasi e collaboratori (2017) ha mostrato il ruolo dell'autoefficacia nel predire l'intenzione di *drop-out*.

Tabella 4.6 – Item della scala di autoefficacia scolastica

Autoefficacia scolastica Quanto ti senti capace di...
• Finire in tempo quanto previsto dal programma di un esame
• Impegnarti nello studio quando hai altre cose interessanti da fare
• Concentrarti nello studio senza farti distrarre
• Prendere appunti delle spiegazioni dei docenti
• Organizzarti nello svolgimento delle diverse attività universitarie
• Programmare le diverse attività universitarie
• Ricordare ciò che viene spiegato a lezione e ciò che hai letto sui libri
• Trovare un posto dove studiare senza essere distratto/a
• Interessarti agli argomenti previsti dal corso di studi

Outcome Questionnaire-45

L'*Outcome Questionnaire-45* (OQ-45; Chiappelli, Lo Coco, Gullo, Bensi, & Prestano, 2008; Lambert et al., 1996; Lambert, Gregersen, & Burlingame, 2004; Lo Coco et al., 2008) è uno degli strumenti maggiormente impiegati nell'ambito della ricerca sulla valutazione dell'efficacia di interventi clinici (Hatfield & Ogles, 2004). Si tratta di un questionario *self-report* costituito da 45 item che, attraverso tre sottoscale, forniscono informazioni sul funzionamento generale e sulle capacità di adattamento del soggetto, indagando alcune problematiche e sintomi comuni dei principali disturbi psicologici.

All'individuo è chiesto di valutare la frequenza con cui sperimenta alcune situazioni comuni su una scala di frequenza a 5 passi (da "Mai" a "Quasi sempre"), con punteggi totali variabili in un *range* teorico compreso tra 0 e 180; valori più alti sono indicativi di un funzionamento generale più problematico. Dal questionario è possibile ottenere un punteggio totale e tre punteggi specifici per le sottoscale, che descrivono i tre aspetti fondamentali della vita dell'individuo, ovvero i sintomi di *distress*, le relazioni interpersonali e il ruolo sociale. Nello specifico:

1. la sottoscala "*sintomi di distress*" indaga la presenza di sintomi psicologici comuni come ansia e depressione;
2. la sottoscala "*relazioni interpersonali*" valuta la presenza di problematiche nei rapporti interpersonali;
3. la sottoscala "*ruolo sociale*" consente di rilevare difficoltà nei differenti contesti sociali in cui l'individuo è inserito, quali quello scolastico/universitario e lavorativo.

L'OQ-45 è uno strumento ampiamente adoperato su campioni di studenti universitari e viene utilizzato in questo studio come indicatore dello stato affet-

tivo, delle difficoltà nello studio e delle problematiche relazionali, per avere una misura generale di disagio, che può, come è noto, contribuire a influenzare il rischio di abbandono degli studi.

La Tabella 4.7 qui riportata fornisce un riepilogo sintetico dei questionari adoperati nello studio.

Tabella 4.7 – Questionari adoperati nello studio, con relative sottoscale, item esemplificativi e formato di risposta

Strumenti	Sottoscale	Esempio di item	Formato di risposta
Intenzione di drop-out		Prendere in considerazione l'idea di non proseguire gli studi universitari	5 passi
Scala di Autoregolazione degli Apprendimenti-Università (SARA-U)	Estrazione	Faccio dei riassunti delle cose più importanti	5 passi
	Collegamento	Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so	
	Allenamento	Mi ripeto più volte le cose importanti da imparare	
	Critica	Provo a farmi una mia personale idea sulle cose che studio	
	Monitoraggio	Controllo se ho capito bene quello che sto leggendo	
Scala della Motivazione Accademica (AMS)	Amotivazione	Non lo so, per me una scelta vale l'altra	10 passi
	Esterna	Perché qualcun altro mi spinge a fare questa cosa	
	Introiettata	Perché terminare questo corso di laurea mi farebbe sentire orgoglioso/a di me	
	Identificata	Perché è importante per quello che ho deciso di fare in futuro	
	Intrinseca	Perché, in fondo, il corso di laurea che ho scelto mi piace	
Questionario sull'Interazione con l'istituzione		Integrato con l'istituzione (ad esempio, conosco gli ambienti di studio, sono capace di orientarmi tra le risorse e i vari servizi offerti)	10 passi

Autoefficacia scolastica		Finire in tempo quanto previsto dal programma di un esame	5 passi
Outcome Questionnaire (OQ-45)	Distress	Mi stanco subito	5 passi
	Relazioni interpersonali	Sono soddisfatto dei miei rapporti con gli altri	
	Ruolo sociale	Sono soddisfatto del lavoro o della scuola o dell'università	

4.2.1 Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state condotte con il *software* IBM SPSS 25.

Per tutte le variabili prese in considerazione sono state calcolate le principali statistiche descrittive: media e deviazione standard per le variabili quantitative e frequenze e percentuali per le variabili categoriali e nominali.

L'attendibilità delle misure di questionario impiegate è stata valutata calcolando il coefficiente *alpha* di Cronbach come stima della consistenza interna.

I punteggi relativi alle scale AMS e SARA-U sono stati standardizzati con l'obiettivo di individuare delle fasce di punteggio diversificate, calcolando prima i punti *z* (media 0 e deviazione standard 1) e poi quelli *T* (media 50 e deviazione standard 10) per le varie sottoscale.

Si è proceduto poi a esplorare le differenze nel ricorso alle strategie cognitive, nella motivazione allo studio, nel grado di integrazione nel contesto accademico, nell'autoefficacia, nella persistenza nei confronti delle difficoltà, nell'intenzione di abbandono e nel funzionamento generale percepito con riferimento alle principali variabili socio-demografiche (genere ed età) e accademiche (studenti triennali e magistrali, studenti in corso e fuori corso, tipologia di corso di studi frequentato). Tali differenze sono state esplorate attraverso test *t* di Student per campioni indipendenti⁴ e attraverso analisi della varianza a una via. Come misure di grandezza dell'effetto sono state calcolate rispettivamente la *d* di Cohen (considerando i convenzionali criteri soglia di $d = 0.20$ come piccolo *effect size*, $d = 0.50$ come *effect size* medio e $d = 0.80$ come *effect size* grande; Cohen, 1988) e l'eta quadro (η^2).

L'associazione tra variabili è stata valutata attraverso coefficienti di correlazione di Pearson e le relazioni significative alle analisi monovariate sono state ulteriormente approfondite con due modelli di regressione multipla gerarchica, considerando come variabili dipendenti i punteggi di intenzione di *drop-out* e la media accademica. Come variabili indipendenti, invece, sono state prese in

⁴ Nel caso del test *t* di Student si è proceduto al controllo delle assunzioni di omogeneità delle varianze attraverso il test di Levene: in base al risultato del test di Levene, si è riportato il valore *t* di riferimento (se non significativo si è riportato il valore *t* corrispondente a varianze uguale presunte, se significativo, invece, quello sulle varianze uguali non presunte).

considerazione, in blocchi progressivi, il genere e l'età, la motivazione autonoma e controllata, le strategie cognitive, l'autoefficacia percepita e l'integrazione nel contesto accademico.

Delle analisi di mediazione sono state condotte utilizzando la macro PROCESS per SPSS (modelli 4 e 81), con riferimento all'approccio basato sulla regressione proposto da Andrew Hayes⁵ (Hayes, 2017). Sono state ottenute delle stime per gli effetti totali, diretti e indiretti e una procedura di ricampionamento non parametrico con metodo Bootstrap è stata utilizzata per valutare la significatività degli effetti indiretti (Preacher & Hayes, 2004). Per ogni effetto indiretto sono stati calcolati gli intervalli di confidenza al 95% basati sui percentili delle distribuzioni dei campioni Bootstrap utilizzando 5000 campioni (per questa procedura il generatore di numeri casuali è stato inizializzato al valore *seed* 280323); un effetto indiretto è stato considerato significativo se il suo intervallo di confidenza non comprendeva lo zero.

Infine, con l'intento di esplorare la presenza di sottogruppi differenti con riferimento alle strategie cognitivo-motivazionali adoperate, è stata condotta un'analisi dei *cluster two-step*.

Per tutte le analisi statistiche condotte sono stati considerati come significativi risultati con *p value* minori di 0,05.

4.3 Risultati

4.3.1 Caratteristiche del campione e caratteristiche psicometriche delle scale

Il campione finale del nostro studio risulta costituito da 461 studenti universitari di diversi Atenei italiani e iscritti a differenti corsi di studio⁶.

La Tabella 4.8 riporta una sintesi delle principali informazioni socio-demografiche degli studenti che hanno partecipato allo studio.

⁵ L'analisi di mediazione è una tecnica statistica che consente di valutare gli effetti indiretti esercitati da una o più variabili dette antecedenti, su una o più variabili dette conseguenti, attraverso una o più variabili denominate mediatori. Rispetto a un approccio come la regressione multipla che analizza le associazioni tra una variabile dipendente e una variabile indipendente, l'analisi di mediazione permette di esaminare il processo che sottende le relazioni tra le variabili che si inseriscono nella catena antecedente-mediatore-consequente. A partire da un'ipotesi causale sull'ordine delle relazioni che intercorrono tra queste variabili, è possibile in questo modo sottoporre a verifica empirica tale ipotesi nei suoi singoli meccanismi. Il testo di Hayes (2017) descrive estesamente i formalismi di questo approccio e le sue applicazioni nel contesto dell'analisi condizionale di processo, concettualizzando la mediazione in termini di più modelli di regressione analizzati simultaneamente. Coerentemente con questo modello, in questo studio, l'effetto indiretto di una data variabile antecedente X su una variabile conseguente Y attraverso un mediatore M è stato calcolato moltiplicando i coefficienti di regressione di X su M e di M su Y.

⁶ La maggioranza degli studenti coinvolti apparteneva ad Atenei situati nel Lazio (93,5%), la quota restante ad altri Atenei (Sicilia, Campania, Piemonte, Puglia, Emilia, Sardegna).

Tabella 4.8. – Informazioni socio-demografiche del campione (N=461)

Variabili	N (%)	Media (DS)
Genere		
Donne	332 (72%)	
Uomini	121 (26,2%)	
Non riportato	8 (1,7%)	
Età [range 18-50]		25,5 (7,7)
Studente fuori sede		
Sì	187 (40,6%)	
No	274 (59,4)	
Condizione abitativa		
Con familiari	301 (65,3)	
Con il coniuge/compagno	63 (13,7%)	
In studentato/con altri studenti o lavoratori	64 (13,9%)	
Da solo	28 (6,1%)	
Altro	5 (1,1%)	
Condizione relazionale		
Single	187 (40,6%)	
In una relazione sentimentale	181 (39,3%)	
Convivente/coniugato	79 (17,1%)	
Separato/a	10 (2,2%)	
Altro	4 (0,9%)	

In particolare, come si osserva dalla tabella, il campione è costituito prevalentemente da donne (332; 72%) e l'età media delle studentesse e degli studenti è pari a 25,5 anni (DS=7,7), con un minimo di 18 e un massimo di 50 anni; le donne riportano un'età media significativamente maggiore rispetto agli uomini (M donne = 26,0; DS = 7,9. M uomini = 24,0; DS = 6,8; $t = -2,544$; $p < 0,05$).

Per quanto riguarda le informazioni sul *background* scolastico e sulla carriera accademica attuale, le caratteristiche del campione sono presentate in Tabella 4.9.

Tabella 4.9 – Informazioni sul background accademico e sulla carriera universitaria attuale (N=461)

Variabili	N (%)	Media (DS)
Scuola media superiore frequentata		
Liceo	363 (78,7%)	
Istituto tecnico	56 (12,1%)	
Istituto professionale	33 (7,2)	
Istituto magistrale	3 (0,7%)	
Altro	6 (1,3%)	
Voto maturità		81,74 (12,57)
Occupazione		
Studente a tempo pieno	262 (56,8%)	
Studente lavoratore a tempo parziale	115 (24,9%)	
Studente lavoratore a tempo pieno	84 (18,2%)	
Tipologia corso di laurea		
Triennale	398 (86,3)	
Magistrale	63 (13,7%)	
Corso di studi		
Discipline pedagogiche	178 (38,6)	
Discipline umanistiche	181 (39,3%)	
Discipline scientifico-tecnologiche	67 (14,5%)	
Discipline sociali	28 (6,1%)	
Non dichiarato	7 (1,5%)	
Anno di iscrizione		
1°	259 (56,2%)	
2°	101 (21,9%)	
3°	64 (13,9%)	
Fuori corso	37 (8,0%)	
Passaggio da altro corso di laurea/ateneo		

Sì	131 (28,4%)	
No	330 (71,6%)	
Media accademica		26,30 (2,61) ^a
^a : 18 studenti non hanno riportato la loro votazione media		

La maggioranza degli studenti ha riportato di aver frequentato il liceo come scuola media superiore (363 studenti, il 78,7%). Rispetto alle informazioni sulla situazione accademica attuale, la maggioranza degli studenti risulta iscritta a un corso di studi triennale (398; 86,3%); per quanto riguarda le aree disciplinari di appartenenza, sembra esserci un'equa rappresentazione di studenti afferenti alle discipline pedagogiche (178; 38,6%) e umanistiche (181; 39,3%); a seguire le discipline scientifico-tecnologiche (67; 14,5%) e quelle sociali (28; 6,1%). Gran parte degli studenti (330; 71,6%) ha affermato di non aver effettuato passaggi ad altri corsi di studio o atenei. Solo 37 studenti (8%) hanno riferito di essere fuori corso.

Con riferimento all'impegno giornaliero dedicato allo studio, come si può osservare in Tabella 4.10, la maggioranza degli studenti ha riferito di dedicare allo studio tra un'ora e due ore al giorno (169 studenti; 36,7%) e tra tre e quattro ore al giorno (142 studenti; 30,8%); solo una minoranza di studenti (17,6%) ha dichiarato di essere impegnato nello studio per più di quattro ore.

Tabella 4.10 – Tempo giornaliero dedicato allo studio (N=461)

Tempo giornaliero dedicato allo studio		
	Frequenza	Percentuale
Meno di un'ora al giorno	69	15,0
1 ora- 2 ore	169	36,7
3 ore- 4 ore	142	30,8
5 ore- 6 ore	52	11,3
7 ore- 8 ore	14	3,0
più di 8 ore	15	3,3

Per quanto riguarda la persistenza nei confronti delle difficoltà e la capacità di continuare ad impegnarsi nello studio anche quando ci sono ostacoli o gli argomenti risultano poco interessanti, i livelli di persistenza su cui si attestano gli studenti sono piuttosto elevati⁷, come si evince dalla Tabella 4.11.

⁷ Gli item della scala sono organizzati in modo che punteggi maggiori sono associati a maggiore

Tabella 4.11 – Persistenza nei confronti delle difficoltà

Item	Media (DS)	Minimo	Massimo
Quando devo studiare qualcosa di difficile, tendo ad arrendermi o a studiare solo le cose più facili	2,60 (1,61)	1	7
Anche quando gli argomenti di studio sono noiosi e poco interessanti, continuo a lavorare fino alla fine	5,16 (1,63)	1	7
Lavoro sodo per prendere un buon voto anche quando non sono interessato/a un corso	4,98 (1,70)	1	7
Persistenza generale	5,18 (1,28)	1	7

Con riferimento alle caratteristiche psicometriche delle scale impiegate, i coefficienti *alpha* di Cronbach sono stati calcolati per valutare l'attendibilità in termini di consistenza interna e sono riportati per ciascuna scala in Tabella 4.12, insieme ai punteggi medi e ai relativi *range* teorici.

Come si può osservare, i valori di affidabilità sono tutti adeguati e compresi tra un minimo di 0,71 (per le sottoscale Monitoraggio della SARA-U e Ruolo Sociale dell'OQ-45) e un massimo di 0,94 (per la sottoscala *Distress* percepito dell'OQ-45), mostrando la buona attendibilità di tutte le scale considerate (Nunnally & Bernstein, 1994).

persistenza; il primo item nel calcolo del punteggio generale di persistenza è stato ricodificato.

Tabella 4.12 – Punteggi medi di scala e affidabilità

Scale	Range teorico	Numero item	Media (DS)	Alpha di Cronbach
SARA-U				
Estrazione	1-5	3	3,92 (0,95)	0,72
Collegamento	1-5	3	3,74 (0,88)	0,82
Allenamento	1-5	3	4,07 (0,73)	0,75
Critica	1-5	3	3,51 (0,92)	0,79
Monitoraggio	1-5	3	4,23 (0,63)	0,71
AMS				
Amotivazione	0-10	4	0,87 (1,60)	0,80
Motivazione esterna	0-10	4	1,02 (1,79)	0,90
Motivazione introiettata	0-10	4	4,75 (2,63)	0,80
Motivazione identificata	0-10	4	7,99 (2,33)	0,92
Motivazione interna	0-10	4	8,62 (1,56)	0,88
Intenzione di drop-out	1-5	4	2,08 (0,96)	0,91
Interazione con l'ambiente accademico	1-10	3	5,16 (2,27)	0,81
Autoefficacia scolastica	1-5	9	3,33 (0,66)	0,87
OQ-45				
Distress percepito	0-100	25	35,48 (17,03)	0,94
Relazioni interpersonali	0-44	11	11,98 (6,79)	0,78
Ruolo sociale	0-36	9	11,66 (4,93)	0,71

4.3.2 Standardizzazione delle scale SARA-U e AMS

Con riferimento alle scale per la valutazione delle strategie cognitive adoperate nello studio e della motivazione accademica (SARA-U e AMS), sono state individuate delle fasce di punteggio diversificate per livelli. A tal fine, a partire dai punteggi grezzi ottenuti dagli studenti alle sottoscale in esame, sono stati calcolati i punteggi z e, da questi ultimi, i punteggi T .

Con riferimento alla SARA-U, sono state individuate tre fasce di punteggio, corrispondenti, rispettivamente, a un ricorso basso, medio e alto alle diverse

strategie cognitive esaminate⁸. In particolare, sono stati considerati bassi i punteggi T minori di 40, medi i punteggi compresi tra 40 e 60 e alti i punteggi maggiori di 60. In Tabella 4.13 riportiamo le distribuzioni dei partecipanti nelle fasce di punteggio per le dimensioni della SARA-U.

Per quanto riguarda, invece, la AMS, i punteggi z e i punti T sono stati calcolati per i soli punteggi grezzi delle scale aggregate Motivazione Autonoma (che rende conto dei punteggi di motivazione identificata e interna, per cui un valore alto è corrispondente a una maggiore prevalenza di motivazione autonoma) e Motivazione Controllata (che rende conto dei punteggi di motivazione esterna e introiettata, con valori elevati indicativi di maggiore prevalenza di motivazione controllata). La scelta di non considerare tutte le sottoscale è stata dettata dalla distribuzione peculiare dei punteggi della scala di Motivazione Accademica, che si presentano piuttosto sbilanciati nel campione in esame, e dalla volontà di rendere conto in modo più parsimonioso delle tipologie fondamentali di motivazione descritte dalla teoria dell'auto-determinazione.

Anche in questo caso sono state individuate tre fasce di punteggio secondo lo stesso criterio illustrato per la SARA-U e la distribuzione dei soggetti nelle stesse è riportata nelle ultime righe della Tabella 4.13.

Tabella 4.13 – Distribuzione per fasce di punteggio nelle strategie cognitive e, nella motivazione autonoma e controllata

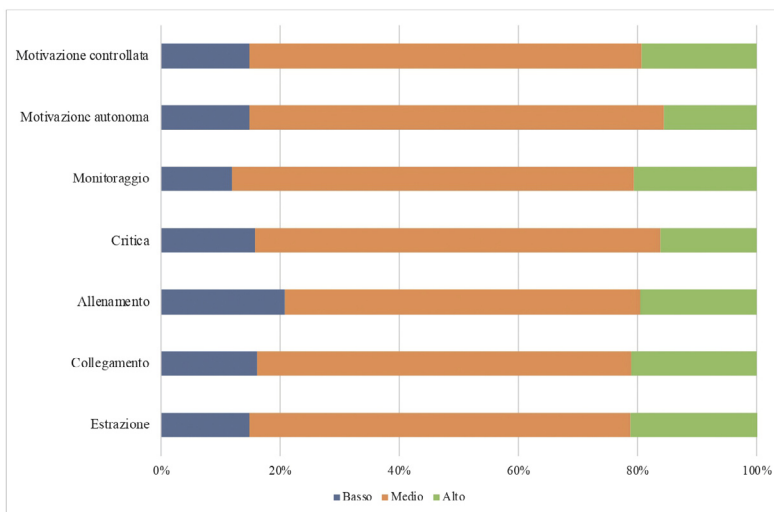
Scale	<i>Basso (T < 40)</i> N (%)	<i>Medio (T 40-60)</i> N (%)	<i>Alto (T > 60)</i> N (%)
SARA-U			
Estrazione	68 (14,8%)	295 (64%)	98 (21,3%)
Collegamento	74 (16,1%)	290 (62,9%)	97 (21%)
Allenamento	96 (20,8%)	275 (59,7%)	90 (19,5%)
Critica	73 (15,8%)	314 (68,1%)	74 (16,1%)
Monitoraggio	55 (11,9%)	311 (67,5%)	95 (20,6%)
AMS			
Motivazione autonoma	68 (14,8%)	321 (69,6%)	72 (15,6%)
Motivazione controllata	68 (14,8%)	304 (65,9%)	89 (19,3%)

La Figura 4.2 illustra in formato grafico la distribuzione dei punteggi delle strategie cognitive e della motivazione accademica nelle tre fasce di punteggio.

⁸ Ciascuna fascia di punteggio ha l'ampiezza di una deviazione standard dalla media dei punteggi T (media = 50; ds = 10).

Come si può osservare dalla Tabella e dalla Figura, la maggioranza degli studenti ricade nella fascia media sia per quanto riguarda il ricorso alle strategie cognitive sia con riferimento alla motivazione verso lo studio. Per quanto riguarda le strategie cognitive, l'allenamento è quella con il maggior numero di studenti in fascia bassa (20,8%); rispetto alla motivazione, invece, il 14,8% degli studenti ricade nella fascia bassa sia per la motivazione controllata che per la motivazione autonoma, mentre il 19,3% riporta punteggi maggiori di 60 nella motivazione controllata e il 15,6% ottiene punteggi elevati di motivazione autonoma.

Figura 4.2 – Distribuzione dei punteggi nelle fasce basse, medie alte con riferimento alle strategie cognitive e motivazionali



4.3.3 Differenze tra gruppi

Le differenze nell'utilizzo delle diverse strategie cognitive, nella motivazione allo studio, nell'integrazione nel contesto accademico, nell'autoefficacia percepita, nell'intenzione di abbandono degli studi, nella persistenza nei confronti delle difficoltà e negli indicatori di funzionamento generale sono state esaminate con riferimento alle principali variabili socio-demografiche e accademiche.

Per quanto riguarda il genere, come si può osservare dalla Tabella 4.14, ci sono differenze statisticamente significative tra studenti e studentesse nel ricorso alle strategie cognitive estrazione ($t = -5,41$; $p < 0,01$), allenamento ($t = -2,82$; $p < 0,01$) e monitoraggio ($t = -2,37$; $p < 0,05$), nella motivazione identificata ($t = -3,09$; $p < 0,01$), nell'integrazione nel contesto accademico ($t = 2,57$; $p < 0,05$) e nel *distress* percepito ($t = -1,98$; $p < 0,05$).

Nello specifico, le studentesse riportano un maggior ricorso alle strategie

cognitive estrazione, allenamento e monitoraggio, una maggiore motivazione identificata, un maggiore punteggio di *distress* e una minore integrazione nel contesto accademico rispetto agli studenti.

Tabella 4.14 – Differenze di genere nelle variabili oggetto di indagine

	Studenti (n=121)	Studentesse (n=332)	t	d
	Media (DS)	Media (DS)		
Estrazione	3,49 (1,09)	4,08 (0,84)	-5,41**	0,65
Collegamento	3,64 (0,94)	3,77 (0,86)	-1,48	0,15
Allenamento	3,92 (0,77)	4,13 (0,71)	-2,82**	0,29
Critica	3,44 (1,00)	3,54 (0,89)	-0,96	0,11
Monitoraggio	4,11 (0,65)	4,27 (0,63)	-2,37*	0,25
Amotivazione	1,09 (1,72)	0,80 (1,57)	1,68	0,18
Motivazione esterna	1,05 (1,77)	1,03 (1,82)	0,11	0,01
Motivazione introiettata	4,53 (2,65)	4,84 (2,61)	-1,12	0,12
Motivazione identificata	7,40 (2,67)	8,23 (2,14)	-3,09**	0,36
Motivazione intrinseca	8,43 (1,73)	8,68 (1,50)	-1,50	0,16
Integrazione nel contesto	5,63 (2,08)	5,01 (2,32)	2,57*	0,28
Autoefficacia	3,30 (0,65)	3,35 (0,68)	-0,68	0,07
Intenzione di <i>drop-out</i>	2,03 (0,96)	2,11 (0,97)	-0,74	0,08
Persistenza	5,12 (1,30)	5,22 (1,26)	-0,76	0,08
Distress percepito	32,74 (15,47)	36,27 (17,30)	-1,98*	0,21
Ruolo sociale	11,50 (5,39)	11,71 (4,74)	-0,406	0,04
Relazioni interpersonali	11,79 (6,32)	11,95 (6,85)	-0,22	0,02
Media accademica	26,59 (2,65)	26,16 (2,59)	1,46	0,17
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$				

Con riferimento all'età, sono state esplorate le differenze tra studenti con meno di 35 anni e studenti con un'età maggiore di 35 (Tabella 4.15).

In questo caso, emergono numerose differenze significative nelle strategie cognitive estrazione ($t = -2,07$; $p < 0,05$), collegamento ($t = -3,17$; $p < 0,01$), critica ($t = -4,56$; $p < 0,01$), nell'amotivazione ($t = 9,45$; $p < 0,01$), nella motivazione esterna ($t = 9,83$; $p < 0,01$), nella motivazione introiettata ($t = 2,52$; $p < 0,05$), nella motivazione intrinseca ($t = -3,18$; $p < 0,01$), nell'autoefficacia ($t = -2,94$; $p < 0,01$), nel-

l'intenzione di *drop-out* ($t = 5,03$; $p < 0,01$), nella persistenza nei confronti delle difficoltà ($t = -3,13$; $p < 0,01$) e in tutti gli indicatori di funzionamento generale, nello specifico *distress* percepito ($t = 5,30$; $p < 0,01$), ruolo sociale ($t = 3,26$; $p < 0,01$) e relazioni interpersonali ($t = 3,07$; $p < 0,01$).

Quello che sembra emergere dalle analisi è che gli studenti più giovani sono caratterizzati da profili cognitivi-motivazionali peggiori: riportano, infatti, punteggi più bassi nel ricorso alle strategie cognitive estrazione, collegamento e critica, e punteggi inferiori nella motivazione intrinseca, nell'autoefficacia e nella persistenza nei confronti delle difficoltà.

Di contro, riportano punteggi più elevati nella amotivazione, nella motivazione esterna e introiettata, nell'intenzione di abbandono degli studi e in tutti gli indicatori di funzionamento generale.

Tabella 4.15 – Differenze per età nelle variabili oggetto di indagine

	Età fino a 35 anni (n=404)	Età oltre 35 anni (n=55)	t	d
	Media (DS)	Media (DS)		
Estrazione	3,88 (0,96)	4,16 (0,86)	-2,07*	0,30
Collegamento	3,69 (0,88)	4,09 (0,79)	-3,17**	0,46
Allenamento	4,06 (0,73)	4,16 (0,71)	-0,98	0,14
Critica	3,45 (0,93)	3,95 (0,73)	-4,56**	0,55
Monitoraggio	4,22 (0,64)	4,31 (0,62)	-0,99	0,14
Amotivazione	0,97 (1,68)	0,09 (0,31)	9,45**	0,56
Motivazione esterna	1,13 (1,87)	0,12 (0,33)	9,83**	0,57
Motivazione introiettata	4,87 (2,64)	3,92 (2,42)	2,52*	0,36
Motivazione identificata	8,04 (2,24)	7,85 (2,76)	0,56	0,08
Motivazione intrinseca	8,55 (1,61)	9,06 (1,03)	-3,18**	0,33
Integrazione nel contesto	5,12 (2,26)	5,47 (2,32)	-1,07	0,15
Autoefficacia	3,30 (0,65)	3,58 (0,71)	-2,94**	0,43
Intenzione di <i>drop-out</i>	2,15 (0,98)	1,62 (0,68)	5,03**	0,56
Persistenza	5,12 (1,27)	5,68 (1,19)	-3,13**	0,45
<i>Distress</i> percepito	36,97 (16,84)	24,35 (14,51)	5,30**	0,76
Ruolo sociale	11,92 (4,93)	9,64 (4,52)	3,26**	0,47
Relazioni interpersonali	12,34 (6,83)	9,36 (6,04)	3,07**	0,44

Media accademica	26,26 (2,61)	26,55 (2,65)	-0,72	0,11
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$				

In relazione alle variabili di tipo accademico, sono state indagate le differenze tra studenti iscritti a un corso triennale o magistrale (si veda Tabella 4.16), tra studenti in corso e fuori corso (Tabella 4.17) e tra studenti frequentanti discipline umanistiche, pedagogiche, sociali e scientifico-tecnologiche (Tabella 4.18).

Per quanto riguarda gli studenti iscritti a un corso triennale e quelli iscritti a un corso magistrale, emergono differenze significative nelle strategie cognitive allenamento ($t = -2,07$; $p < 0,05$) e monitoraggio ($t = -2,07$; $p < 0,05$), nella motivazione introiettata ($t = 3,15$; $p < 0,01$) e nella media accademica ($t = -6,36$; $p < 0,01$): gli studenti triennali riferiscono un minore ricorso alle strategie cognitive allenamento e monitoraggio e una maggiore motivazione introiettata, e riportano una media accademica inferiore.

Tabella 4.16 – Differenze tra studenti triennali e magistrali nelle variabili oggetto di indagine

	Studenti triennali (n=398)	Studenti magistrali (n=63)	t	d
	Media (DS)	Media (DS)		
Estrazione	3,91 (0,95)	3,93 (0,98)	-0,14	0,02
Collegamento	3,73 (0,86)	3,84 (0,98)	-0,95	0,13
Allenamento	4,05 (0,73)	4,25 (0,72)	-2,07*	0,28
Critica	3,51 (0,91)	3,57 (0,98)	-0,48	0,07
Monitoraggio	4,20 (0,64)	4,38 (0,55)	-2,07*	0,29
Amotivazione	0,85 (1,57)	0,98 (1,78)	-0,62	0,08
Motivazione esterna	1,02 (1,77)	0,98 (1,94)	0,18	0,02
Motivazione introiettata	4,90 (2,63)	3,79 (2,44)	3,15**	0,43
Motivazione identificata	8,04 (2,30)	7,69 (2,52)	1,12	0,15
Motivazione intrinseca	8,63 (1,54)	8,56 (1,71)	0,31	0,04
Integrazione nel contesto	5,09 (2,24)	5,57 (2,47)	-1,54	0,21
Autoefficacia	3,31 (0,66)	3,47 (0,66)	-1,82	0,24
Intenzione di <i>drop-out</i>	2,08 (0,95)	2,13 (1,04)	-0,42	0,05
Persistenza	5,15 (1,28)	5,38 (1,26)	-1,31	0,18

<i>Distress</i> percepito	35,51 (17,52)	35,27 (13,66)	0,1	0,01
Ruolo sociale	11,66 (5,06)	11,65 (4,09)	0,02	0,00
Relazioni interpersonali	11,96 (6,95)	12,16 (5,72)	-0,22	0,03
Media accademica	26,05 (2,64)	27,84 (1,85)	-6,36**	0,71
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$				

Anche tra studenti in corso e fuori corso sono presenti delle differenze nella strategia cognitiva critica ($t = 2,28$; $p < 0,05$), nella motivazione intrinseca ($t = 3,62$; $p < 0,01$), nell'autoefficacia ($t = 2,22$; $p < 0,05$), nell'intenzione di *drop-out* ($t = -4,42$; $p < 0,01$), nella sottoscala ruolo sociale del funzionamento generale ($t = -4,12$; $p < 0,01$) e nella media accademica ($t = 3,47$; $p < 0,01$).

Coerentemente con le attese, gli studenti in corso riportano punteggi maggiori nella strategia cognitiva critica, nella motivazione intrinseca, nell'autoefficacia percepita e nella media accademica e punteggi inferiori nell'intenzione di abbandono degli studi e nelle difficoltà relative al ruolo sociale.

Tabella 4.17 – Differenze tra studenti in corso e fuori corso nelle variabili oggetto di indagine

	Studenti in corso (n=424)	Studenti fuori corso (n=37)	t	d
	<i>Media (DS)</i>	<i>Media (DS)</i>		
Estrazione	3,92 (0,93)	3,86 (1,15)	0,34	0,06
Collegamento	3,76 (0,87)	3,52(1,00)	1,6	0,27
Allenamento	4,07 (0,72)	4,14 (0,78)	-0,54	0,1
Critica	3,55 (0,90)	3,14 (1,07)	2,28*	0,45
Monitoraggio	4,24 (0,62)	4,14 (0,72)	0,85	0,16
Amotivazione	0,81 (1,55)	1,48 (2,03)	-1,95	0,42
Motivazione esterna	0,97 (1,75)	1,53 (2,23)	-1,47	0,31
Motivazione introiettata	4,73 (2,60)	4,89 (3,04)	-0,31	0,06
Motivazione identificata	8,01 (2,34)	7,85 (2,33)	0,39	0,07
Motivazione intrinseca	8,69 (1,55)	7,74 (1,37)	3,62**	0,62
Integrazione nel contesto	5,20 (2,28)	4,72 (2,22)	1,22	0,21
Autoefficacia	3,35 (0,66)	3,10 (0,65)	2,22*	0,38
Intenzione di drop-out	2,03 (0,95)	2,74 (0,89)	-4,42**	0,75

Persistenza	5,19 (1,26)	5,05 (1,43)	0,63	0,11
Distress percepito	35,34 (17,30)	36,97 (13,76)	-0,56	0,1
Ruolo sociale	11,39 (4,83)	14,81 (5,05)	-4,12**	0,71
Relazioni interpersonali	12,05 (6,90)	11,24 (5,50)	0,69	0,12
Media accademica	26,44 (2,60)	24,86 (2,37)	3,47**	0,61
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$				

Rispetto alle discipline di riferimento, come si può osservare dalla Tabella 4.18 (si faccia riferimento alla colonna *post-hoc* significativi per le differenze tra i quattro gruppi), emergono differenze significative nelle strategie cognitive estrazione ($F = 7,41$; $p < 0,01$), collegamento ($F = 4,07$; $p < 0,01$) e critica ($F = 11,88$; $p < 0,01$), nell'amotivazione ($F = 6,08$; $p < 0,01$), nella motivazione identificata ($F = 6,65$; $p < 0,01$) e intrinseca ($F = 17,33$; $p < 0,01$), nell'intenzione di abbandono ($F = 3,72$; $p < 0,05$), nel *distress* percepito ($F = 14,99$; $p < 0,01$), nel ruolo sociale ($F = 10,15$; $p < 0,01$), nelle relazioni interpersonali ($F = 12,84$; $p < 0,01$), e nella media accademica ($F = 40,28$; $p < 0,01$).

Tabella 4.18 – Differenze per disciplina di riferimento nelle variabili oggetto di indagine

	Discipline umanistiche (n=181)	Discipline pedagogiche (n=178)	Discipline sociali (n=28)	Discipline scientifico-tecnologiche (n=67)	F	η^2	Post-hoc significativi
	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)	Media (DS)			
Estrazione	3,79 (0,96)	4,16 (0,85)	3,84 (0,83)	3,64 (1,06)	7,41**	0,05	1:2; 2:4
Collegamento	3,84 (0,84)	3,78 (0,86)	3,60 (1,00)	3,43 (0,92)	4,07**	0,03	1:4; 2:4
Allenamento	4,01 (0,75)	4,13 (0,70)	3,94 (0,85)	4,15 (0,69)	1,51	0,01	
Critica	3,72 (0,89)	3,53 (0,86)	3,29 (0,90)	2,98 (0,94)	11,88**	0,07	1:4; 2:4
Monitoraggio	4,22 (0,63)	4,24 (0,63)	4,30 (0,63)	4,16 (0,66)	0,37	0	
Amotivazione	1,01 (1,70)	0,51 (1,26)	1,23 (1,98)	1,34 (1,81)	6,08**	0,04	1:2; 2:4
Motivazione esterna	1,11 (1,90)	0,79 (1,50)	1,22 (2,34)	1,30 (1,88)	1,85	0,01	

Motivazione introiettata	4,65 (2,69)	4,90 (2,61)	4,76 (2,42)	4,65 (2,69)	0,3	0,00	
Motivazione identificata	7,55 (2,64)	8,59 (1,87)	8,03 (2,37)	7,68 (2,26)	6,65**	0,04	1:2; 2:4
Motivazione intrinseca	9,05 (1,33)	8,64 (1,36)	8,06 (2,14)	7,57 (1,84)	17,33**	0,1	1:3; 1:4; 2:4
Integrazione nel contesto	5,33 (2,13)	4,82 (2,40)	5,25 (2,57)	5,51 (2,16)	2,22	0,02	
Autoefficacia	3,31 (0,64)	3,37 (0,68)	3,33 (0,82)	3,23 (0,60)	0,73	0,01	
Intenzione di drop-out	2,14 (1,02)	1,91 (0,86)	2,18 (1,17)	2,34 (0,90)	3,72*	0,02	2:4
Persistenza	5,05 (1,25)	5,26 (1,36)	5,15 (1,26)	5,24 (1,15)	0,9	0,01	
Distress percepito	40,41 (18,26)	29,43 (14,08)	41,00 (17,22)	35,99 (15,01)	14,99**	0,09	1:2; 2:3; 2:4
Ruolo sociale	11,91 (4,94)	10,44 (4,53)	12,50 (4,86)	14,10 (4,93)	10,15**	0,06	1:2; 1:4; 2:4
Relazioni interpersonali	14,01 (7,11)	9,76 (5,94)	12,89 (6,78)	12,19 (6,37)	12,84**	0,08	1:2
Media accademica	27,64 (2,09)	25,25 (2,49)	27,34 (2,00)	24,74 (2,39)	40,28**	0,23	1:2; 1:4; 2:3; 3:4
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$							

4.3.4 Analisi delle correlazioni e modelli di regressione

Le relazioni tra le variabili sono state analizzate attraverso i coefficienti di correlazioni di Pearson, riportati nella Tabella 4.19.

In particolare, si è indagata la correlazione tra variabili socio-demografiche e accademiche (età dei partecipanti e media dei voti ottenuti agli esami universitari) e intenzione di *drop-out*, persistenza nei confronti delle difficoltà, integrazione nel contesto accademico, autoefficacia, strategie cognitive, orientamento motivazionale e dimensioni del funzionamento generale del soggetto.

La Tabella 4.19 riporta in grassetto le correlazioni significative; sono evidenziati in grigio, invece, i coefficienti di correlazione che, in accordo alla classificazione di Cohen (1988, 1992) hanno un effetto medio e grande⁹.

Con riferimento specifico all'intenzione di *drop-out*, si osservano:

⁹ Cohen suggerisce valori di correlazione di Pearson di 0.10, 0.30 e 0.50 per indicare effetti rispettivamente piccoli, medi e grandi.

- correlazioni significative grandi e positive con le sottoscale dell'OQ Ruolo sociale ($r = 0,53$; $p < 0,01$) e *Distress* percepito ($r = 0,47$; $p < 0,01$) e con l'amotivazione ($r = 0,48$; $p < 0,01$);
- correlazioni significative medie e negative con la persistenza nei confronti delle difficoltà ($r = -0,35$; $p < 0,01$), l'autoefficacia ($r = -0,36$; $p < 0,01$), la motivazione intrinseca ($r = -0,41$; $p < 0,01$), la strategia cognitiva collegamento ($r = -0,26$; $p < 0,01$) e la motivazione identificata ($r = -0,25$; $p < 0,01$);
- correlazioni significative medie e positive con la motivazione esterna ($r = 0,40$; $p < 0,01$) e la sottoscala dell'OQ Relazioni interpersonali ($r = 0,29$; $p < 0,01$);
- correlazioni piccole e positive con la motivazione introiettata ($r = 0,12$; $p < 0,01$);
- correlazioni piccole e negative con l'età ($r = -0,18$; $p < 0,01$), l'integrazione nel contesto accademico ($r = -0,20$; $p < 0,01$), e le sottoscale delle strategie cognitive critica ($r = -0,24$; $p < 0,01$) e monitoraggio ($r = -0,20$; $p < 0,01$).

Per quanto riguarda le altre correlazioni, si può osservare in generale che le strategie cognitive correlano positivamente con l'autoefficacia (in particolare, la strategia collegamento presenta la correlazione più elevata; $r = 0,41$; $p < 0,01$), e la motivazione intrinseca correla positivamente con il ricorso alle strategie cognitive di collegamento ($r = 0,37$; $p < 0,01$), critica ($r = 0,41$; $p < 0,01$), allenamento ($r = 0,21$; $p < 0,01$) e monitoraggio ($r = 0,36$; $p < 0,01$), mentre l'amotivazione è inversamente correlata alle stesse.

La media accademica è associata positivamente alla capacità di persistenza nei confronti delle difficoltà ($r = 0,11$; $p < 0,05$) e all'autoefficacia ($r = 0,15$; $p < 0,01$) e al ricorso alle strategie cognitive collegamento ($r = 0,10$; $p < 0,05$), critica ($r = 0,19$; $p < 0,01$) e monitoraggio ($r = 0,13$; $p < 0,05$), oltre che alla motivazione intrinseca ($r = 0,19$; $p < 0,01$); inoltre, l'autoefficacia è associata negativamente all'amotivazione ($r = -0,18$; $p < 0,01$) e alla motivazione esterna ($r = -0,16$; $p < 0,01$) e positivamente alla motivazione identificata ($r = 0,14$; $p < 0,01$) e intrinseca ($r = 0,33$; $p < 0,01$).

In sostanza, il profilo di correlazioni che emerge sembra coerente con le ipotesi: una maggiore intenzione di abbandono degli studi è associata a un minore ricorso a strategie cognitive funzionali nello studio (e in particolare a una minore tendenza a mettere in collegamento le conoscenze nuove con quelle già acquisite, a porsi criticamente delle domande su quanto studiato e a monitorare lo stato del proprio apprendimento), a una minore persistenza nei confronti degli ostacoli e autoefficacia percepita, a un livello più basso di integrazione nel contesto e a un orientamento motivazionale meno autonomo (nella forma della motivazione identificata e intrinseca). Al contrario, una maggiore intenzione di *drop-out* è associata alla presenza di maggiori problematiche nel funzionamento psicologico (più sintomi di ansia e depressione, maggiori difficoltà in ambito lavorativo/universitario e maggiori difficoltà nelle relazioni) e a un orientamento motivazionale più controllato (maggiore motivazione esterna e introiettata, oltre che di amotivazione).

Tabella 4.19 – Coefficienti di correlazione di Pearson

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	
1. Età	1																			
2. Media accademica	-0,02	1																		
3. Dropout		-0,08	1																	
4. Persistenza	,15**	,11*	-,35**	1																
5. Integrazione	0,02	0,06	-,20**	,22**	1															
6. Autoefficacia	,13**	,15**	-,36**	,50**	-,36**	1														
7. Estrazione	,14**	-,12*	0,01	0,02	-,02	,19**	1													
8. Collegamento	,17**	,10*	-,26**	,19**	,25**	,42**	,20**	1												
9. Allenamento	0,07	0,02	-,08	,32**	,16**	,28**	,22**	,25**	1											
10. Critica	,21**	,19**	-,24**	,20**	,21**	-,38**	,15**	,68**	,17**	1										
11. Monitoraggio	0,06	,13*	-,20**	-,38**	,24**	-,39**	,18**	,44**	,58**	,43**	1									
12. Amotivazione	-,22**	-,02	,48**	-,24**	-,15**	-,18**	0,01	-,19**	-,12*	-,20**	-,27**	1								
13. Motivazione Esterna	-,21**	-,01	,40**	-,15**	-,11*	-,16**	0,09	-,17**	-,07	-,13**	-,16**	,69**	1							
14. Motivazione Introiettata	-,10*	-,14**	,12**	-,02	0,01	-,08	0,06	-,04	0,04	-,09	0,01	,22**	,31**	1						
15. Motivazione Identificata	0,02	-,15**	-,25**	,15**	,17**	,14**	,13**	,11*	,15**	0,05	,12**	-,34**	-,24**	,12*	1					
16. Motivazione Intrinseca	,12**	,19**	-,41**	,28**	,28**	-,33**	0,03	-,37**	,21**	,41**	-,36**	-,47**	-,39**	0,07	,34**	1				
17. Distress percepito	-,31**	,13**	,47**	-,29**	-,24**	-,35**	-,03	-,12*	-,05	-,09*	-,09*	,34**	,29**	,21**	-,20**	-,20**	1			
18. Ruolo sociale	-,16**	-,05	,53**	-,31**	-,32**	-,43**	-,01	-,20**	-,06	-,19**	-,17**	,39**	,31**	,20**	-,23**	-,36**	,74**	1		
19. Relazioni interpersonali	-,18**	,17**	,29**	-,26**	-,20**	-,27**	-,12**	-,09	-,11*	-,04	-,10*	,30**	,23**	,18**	-,19**	-,12*	,71**	,56**	1	

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code); * La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Per valutare il valore predittivo dei fattori cognitivi-motivazionali e contestuali rispetto all'intenzione di *drop-out* e al successo formativo, sono stati esaminati due modelli di regressione multipla gerarchica considerando come variabili dipendenti i punteggi di intenzione di *drop-out* e la media accademica¹⁰.

I predittori sono stati inseriti nel modello in quattro blocchi successivi: nel primo blocco le variabili socio-demografiche genere ed età; nel secondo blocco gli indici aggregati di motivazione autonoma e controllata¹¹; nel terzo blocco le cinque strategie cognitive; nel quarto e ultimo blocco l'autoefficacia percepita e l'integrazione nel contesto accademico.

Si è deciso in questa fase di non considerare, nonostante i valori elevati di correlazione con l'intenzione di abbandono, gli indicatori di adattamento generale del soggetto per privilegiare l'analisi del contributo unico dei fattori cognitivi e motivazionali.

¹⁰ In entrambi i casi, non sono stati considerati per le analisi i dati mancanti. Quindi, come si evince dalle tabelle, mentre nel modello di regressione con l'intenzione di abbandono come *outcome* abbiamo un campione di 452 studenti (non sono stati considerati i casi mancanti di informazioni su genere ed età), nel modello con la media accademica come *outcome* sono stati considerati 400 studenti, perché sono stati esclusi dalle analisi tutti gli studenti che non avevano effettuato ancora esami oppure avevano fornito un valore non valido nella media.

¹¹ Si sono considerati i due indici aggregati di motivazione e non le cinque sottoscale dell'AMS in ragione dell'alta correlazione tra queste e per valutare l'impatto generale delle due motivazioni aggregate.

Le Tabelle 4.20 e 4.21 riportano i risultati estesi dei modelli di regressione, con i coefficienti non standardizzati (e relativi errori standard) e i coefficienti *Beta* standardizzati per ciascun blocco e le statistiche di sintesi dei modelli; verranno qui descritti i risultati relativi ai modelli finali (blocco 4).

Nel modello con l'intenzione di *drop-out* come *outcome* ($R^2 = 0,30$; R^2 adattato = 0,28; $F = 16,96$, $p < 0,01$), l'età ($\beta = -0,11$; $p < 0,05$), la motivazione autonoma ($\beta = -0,30$; $p < 0,01$), la motivazione controllata ($\beta = 0,19$; $p < 0,01$) e l'autoefficacia ($\beta = -0,24$; $p < 0,01$) sono risultati predittori significativi, mentre le strategie cognitive e l'integrazione nel contesto accademico non sono risultati significativi. Nel blocco 4, l'aggiunta dell'autoefficacia e dell'integrazione nel contesto accademico ha significativamente migliorato il modello ($\Delta R^2 = 0,04$, $F = 12,71$, $p < 0,01$).

L'intenzione di abbandonare gli studi è dunque predetta positivamente dalla motivazione controllata e negativamente dall'età, dalla motivazione autonoma e dall'autoefficacia. Una maggiore intenzione di *drop-out* è associata perciò a un maggior livello di motivazione controllata – e dunque allo svolgere un corso di studi sulla base principalmente di pressioni esterne –, a una più giovane età, a un minore punteggio di motivazione autonoma – e dunque a una minore motivazione integrata e intrinseca –, e di autoefficacia.

Interessante notare che, sebbene nel terzo blocco la strategia cognitiva collegamento risulti associata significativamente all'intenzione di abbandono ($\beta = -0,13$; $p < 0,05$), tale associazione ha perso di significatività una volta che sono state aggiunte l'autoefficacia e l'integrazione nel contesto accademico.

Tabella 4.20 – Analisi di regressione con intenzione di drop-out come variabile dipendente (N=452)

Media accademica								
Predittori	Blocco 1		Blocco 2		Blocco 3		Blocco 4	
	B (ES)	Beta	B (ES)	Beta	B (ES)	Beta	B (ES)	Beta
Blocco 1								
Genere	0,12	0,06	0,20* (0,09)	0,09	0,18 (0,09)	0,08	0,15 (0,09)	0,07
Età	-0,02** (0,01)	-0,19	-0,02** (0,01)	-0,12	-0,01* (0,01)	-0,11	-0,01* (0,01)	-0,11
Blocco 2								
Motivazione autonoma			-0,11** (0,01)	-0,37	-0,10** (0,01)	-0,33	-0,09** (0,01)	-0,3
Motivazione controllata			0,06** (0,01)	0,23	-0,06** (0,01)	0,21	0,05** (0,01)	0,19
Blocco 3								
Estrazione					0,06 (0,05)	0,06	0,08 (0,04)	0,08
Collegamento					-0,14* (0,06)	-0,13	-0,08 (0,06)	-0,08
Allenamento					0,07 (0,07)	0,05	0,09 (0,07)	0,07
Critica					-0,01 (0,06)	-0,01	0,02 (0,06)	0,02
Monitoraggio					-0,12 (0,09)	-0,08	-0,07 (0,08)	-0,04
Blocco 4								
Autoefficacia							-0,35** (0,07)	-0,24
Integrazione							0,00 (0,02)	0,01
Statistiche di sintesi								
F del modello	8,46**		33,80**		17,00**		16,96**	
R ²	0,04		0,23		0,26		0,30	
R ² Adattato	0,03		0,23		0,24		0,28	
F cambiamento di R ²	8,46**		57,02**		2,97**		12,71**	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Differenti sono, invece, i riscontri relativi al modello con la media accademica come *outcome* ($R^2 = 0,08$; R^2 adattato = $0,05$; $F = 3,02$, $p < 0,01$): in questo caso, infatti, sono risultati predittori significativi soltanto le strategie cognitive estrazione ($\beta = -0,13$; $p < 0,05$) e critica ($\beta = 0,19$; $p < 0,01$), mentre nessuna associazione si è potuta osservare con le due motivazioni verso lo studio, l'autoefficacia e l'integrazione nel contesto accademico.

Nel blocco 3, l'aggiunta delle strategie cognitive ha significativamente migliorato il modello ($\Delta R^2 = 0,06$, $F = 4,69$, $p < 0,01$), mentre nel blocco 4 l'inserimento dell'autoefficacia e dell'integrazione non ha prodotto un miglioramento dello stesso.

La media accademica è dunque predetta negativamente dal ricorso alla strategia cognitiva estrazione e positivamente dal ricorso alla strategia cognitiva critica. Tale riscontro potrebbe sembrare controintuitivo: mentre è in linea con i presupposti teorici che un migliore rendimento sia associato a una strategia

cognitiva di messa in discussione e critica di quanto appreso, l'associazione negativa tra il rendimento e il ricorso all'estrazione (uso nello studio di ausili come diagrammi, mappe e riassunti per l'organizzazione delle informazioni apprese) potrebbe apparire inattesa e contraddittoria. Tuttavia, un'interpretazione possibile di tali risultati è che la sola estrazione come strategia cognitiva non sia sufficiente a garantire un migliore apprendimento e che quindi il suo impatto isolato sul rendimento accademico sia di fatto negativo.

Tabella 4.21 – Analisi di regressione con media accademica come variabile dipendente (N=400)

Media accademica								
Predittori	Blocco 1		Blocco 2		Blocco 3		Blocco 4	
	B (ES)	Beta	B (ES)	Beta	B (ES)	Beta	B (ES)	Beta
Blocco 1								
Genere	-0,43 (0,29)	-0,07	-0,38 (0,30)	-0,07	-0,24 (0,30)	-0,04	-0,23 (0,30)	-0,04
Età	0,00 (0,02)	0,01	-0,00 (0,02)	-0,01	-0,01 (0,02)	-0,03	-0,01 (0,02)	-0,03
Blocco 2								
Motivazione autonoma			-0,01 (0,04)	-0,01	-0,06 (0,04)	-0,07	-0,07 (0,04)	-0,08
Motivazione controllata			-0,07 (0,04)	-0,1	-0,05 (0,04)	-0,07	-0,04 (0,04)	-0,06
Blocco 3								
Estrazione					-0,34* (0,14)	-0,13	-0,34* (0,14)	-0,13
Collegamento					-0,11 (0,20)	-0,04	-0,17 (0,21)	-0,06
Allenamento					-0,08 (0,22)	-0,02	-0,10 (0,22)	-0,03
Critica					-0,57** (0,19)	0,2	-0,53** (0,19)	0,19
Monitoraggio					-0,45 (0,27)	0,11	0,37 (0,27)	0,09
Blocco 4								
Autoefficacia							0,44 (0,23)	0,11
Integrazione							-0,01 (0,06)	-0,01
Statistiche di sintesi								
F del modello	1,07		1,4		3,26**		3,02**	
R ²	0,01		1,4		0,07		0,08	
R ² Adattato	0,00		0,00		0,05		0,05	
F cambiamento di R ²	1,07		1,72		4,69**		1,91	

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Nel complesso, i risultati dei due modelli di regressione sembrano sottolineare il ruolo di rilievo della motivazione autonoma e controllata e dell'autoefficacia percepita per quanto riguarda l'intenzione di abbandonare gli studi, mentre le strategie cognitive e in particolare la critica, si mostrano rilevanti nel predire la media accademica.

4.3.5 *Analisi di mediazione*

Per esaminare gli effetti indiretti della motivazione autonoma e controllata sull'intenzione di *drop-out* e sulla media accademica attraverso le strategie cognitive rilevate dalla SARA-U, sono stati analizzati due modelli di mediazione, considerando le cinque strategie cognitive come mediatori paralleli (Hayes, 2017).

Nelle figure 4.3 e 4.4 sono riportate le rappresentazioni grafiche dei modelli esaminati¹², mentre le stime degli effetti totali, diretti e indiretti sono riportati nelle tabelle 4.22 e 4.23.

Nel modello che ha considerato l'intenzione di *drop-out* come variabile conseguente, sono stati osservati degli effetti indiretti totali significativi della motivazione autonoma e controllata sul *drop-out* attraverso le strategie cognitive. D'altra parte, non sono stati individuati effetti indiretti specifici significativi attraverso le cinque strategie cognitive né per la motivazione autonoma né per la motivazione controllata.

Invece, la motivazione autonoma mostra effetti significativi su tutte le strategie cognitive, con livelli più elevati di motivazione autonoma che si associano a un uso più frequente delle cinque strategie.

Per la motivazione controllata, di contro, si evidenzia una correlazione significativa con la sola strategia della critica, con un impiego di quest'ultima più frequente tra gli studenti che presentano una minore motivazione controllata.

Inoltre, tra le strategie cognitive, il collegamento mostra un effetto significativo sull'intenzione di *drop-out*, con più alte intenzioni di abbandono tra gli studenti che fanno meno ricorso a questa strategia.

Sia la motivazione autonoma che la motivazione controllata esercitano un effetto (diretto) significativo sull'intenzione di *drop-out*, indipendente dal loro effetto sulle strategie cognitive: gli studenti con maggiore motivazione autonoma (ovvero che hanno scelto un determinato corso di studi per il piacere/interesse personale che traggono dal suo svolgimento) hanno meno intenzione di abbandonare e viceversa, gli studenti con maggiore motivazione controllata (che hanno scelto un corso di studi principalmente sulla base di pressioni esterne o regole introiettate) hanno più intenzione di abbandonare.

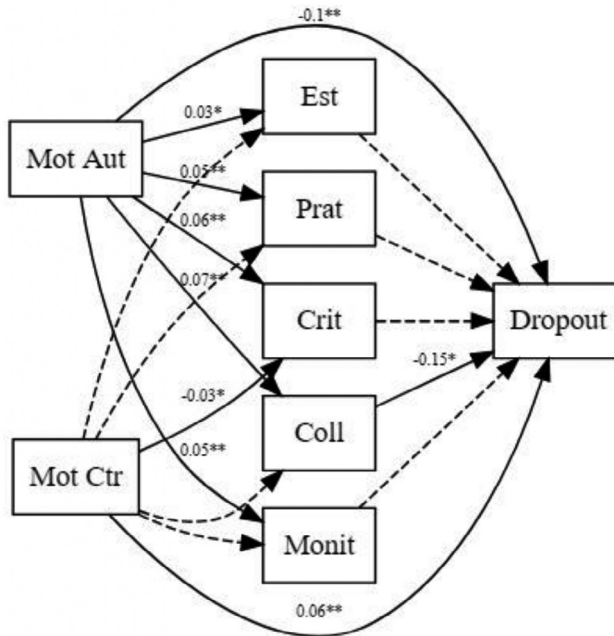
¹² Il formalismo utilizzato per la rappresentazione schematica dei modelli di mediazione è tratto, ancora una volta, dal testo di Hayes, a cui si rimanda per un'esposizione dettagliata delle caratteristiche dei modelli con mediatori paralleli.

Tabella 4.22 – Modello di mediazione con mediatori paralleli e intenzione di drop-out come variabile conseguente (N=461)

	Coefficienti (ES)	t^a	95% IC^b
Effetti totali			
Motivazione Autonoma → Drop-out	-0.11 (0.01)	-8.54**	[-0.13, -0.08]
Motivazione Controllata → Drop-out	0.07 (0.01)	6.12**	[0.05, 0.09]
Effetti diretti			
Motivazione Autonoma → Drop-out	-0.10 (0.01)	-7.33**	[-0.12, -0.07]
Motivazione Controllata → Drop-out	0.06 (0.01)	5.61	[0.04, 0.08]
Effetti indiretti			
Totale Motivazione Autonoma su Drop-out attraverso Strategie	-0.01 (0.01)		[-0.02, -0.002]
Motivazione Autonoma → Estrazione → Drop-out	0.00 (0.00)		[-0.001, 0.01]
Motivazione Autonoma → Collegamento → Drop-out	-0.01 (0.01)		[-0.02, 0.00]
Motivazione Autonoma → Allenamento → Drop-out	0.00 (0.00)		[-0.003, 0.01]
Motivazione Autonoma → Critica → Drop-out	-0.00 (0.00)		[-0.01, 0.01]
Motivazione Autonoma → Monitoraggio → Drop-out	-0.01 (0.00)		[-0.02, 0.004]
Totale Motivazione Controllata su Drop-out attraverso Strategie	0.006 (0.003)		[0.001, 0.01]
Motivazione Controllata → Estrazione → Drop-out	0.00 (0.00)		[-0.001, 0.00]
Motivazione Controllata → Collegamento → Drop-out	0.00 (0.00)		[-0.001, 0.01]
Motivazione Controllata → Allenamento → Drop-out	0.00 (0.00)		[-0.002, 0.00]
Motivazione Controllata → Critica → Drop-out	0.00 (0.00)		[-0.003, 0.01]

Motivazione Controllata → Monitoraggio → Drop-out	0.00 (0.00)		[-0.001, 0.005]
<p>* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$ ^a: la statistica t e i relativi p-values sono stati calcolati solo per gli effetti totali e gli effetti diretti; ^b: intervalli di confidenza al 95% basati sui percentili delle distribuzioni dei campioni Boot-strap sono stati riportati per gli effetti indiretti</p>			

Figura 4.3 – Rappresentazione grafica del modello di mediazione con mediatori paralleli e intenzione di drop-out come variabile conseguente



Legenda: Mot.Aut: Motivazione autonoma; Mot. Ctr: Motivazione controllata; Est: Estrazione; Prat: Pratica; Crit: Critica; Coll: Collegamento; Monit: Monitoraggio.

Nel modello che ha considerato invece la media accademica come variabile conseguente (Tabella 4.23 e Figura 4.4), sono stati osservati degli effetti indiretti totali significativi sulla media attraverso le strategie cognitive sia per la motivazione autonoma che per la motivazione controllata.

Per quanto riguarda la motivazione autonoma, si evidenziano anche degli effetti indiretti specifici significativi attraverso le strategie di estrazione (organizzazione del materiale studiato attraverso ausili come mappe e diagrammi) e critica (messa in discussione di quanto appreso), di segno rispettivamente

negativo e positivo. Gli studenti con una maggiore motivazione autonoma mostrano dunque un maggiore ricorso alla strategia estrazione, che si associa a una minore media accademica. Maggiori punteggi di motivazione autonoma corrispondono anche a un maggiore impiego della strategia cognitiva di critica, che è associata, viceversa, a una maggiore media accademica.

Per la motivazione controllata non si osservano invece effetti indiretti specifici significativi attraverso le cinque strategie cognitive.

La motivazione autonoma, oltre che con le strategie cognitive di estrazione e critica, è risultata significativamente associata anche alle strategie cognitive di collegamento (tendenza a mettere in relazione conoscenze nuove con il materiale già appreso), di allenamento (tendenza a mettere in pratica e ripetere quanto appreso) e di monitoraggio (tendenza a controllare e verificare ciclicamente lo stato del proprio apprendimento). Infine, né la motivazione autonoma né la motivazione controllata esercitano un effetto diretto significativo sulla media accademica indipendente dal loro impatto sulle strategie cognitive.

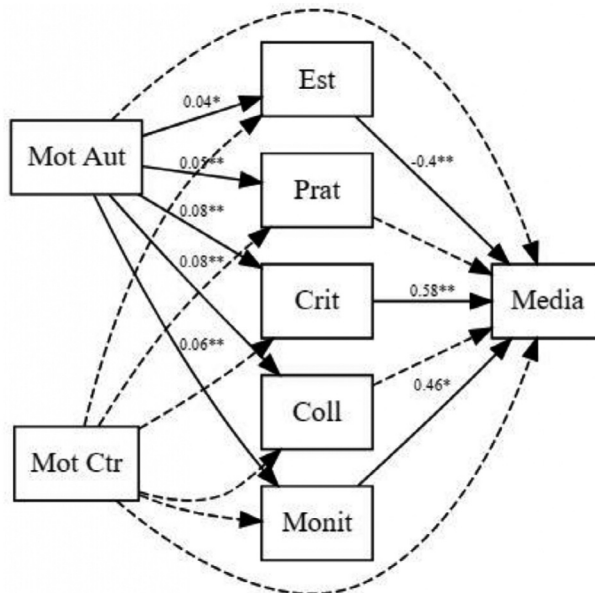
Tabella 4.23 – Modello di mediazione con mediatori paralleli e media accademica come variabile conseguente (n=408)

	Coefficienti (ES)	t ^a	95% IC ^b
Effetti totali			
Motivazione Autonoma → Media accademica	-0.02 (0.04)	-0.53	[-0.10, 0.06]
Motivazione Controllata → Media accademica	-0.07 (0.04)	-2.05	[-0.15, -0.003]
Effetti diretti			
Motivazione Autonoma → Media accademica	-0.07 (0.04)	-1.55	[-0.15, 0.02]
Motivazione Controllata → Media accademica	-0.05 (0.04)	-1.44	[-0.12, 0.02]
Effetti indiretti			
Totale Motivazione Autonoma su Media accademica attraverso Strategie	0.04 (0.02)		[0.01, 0.09]
Motivazione Autonoma → Estrazione → Media accademica	-0.02 (0.01)		[-0.03, -0.0005]
Motivazione Autonoma → Collegamento → Media accademica	-0.01 (0.01)		[-0.04, 0.02]
Motivazione Autonoma → Allenamento → Media accademica	-0.01 (0.01)		[-0.03, 0.02]
Motivazione Autonoma → Critica → Media accademica	0.05 (0.02)		[0.01, 0.09]
Motivazione Autonoma → Monitoraggio → Media accademica	0.03 (0.02)		[-0.003, 0.06]

Totale Motivazione Controllata su Media accademica attraverso Strategie	-0.02 (0.01)		[-0.05, -0.002]
Motivazione Controllata → Estrazione → Media accademica	-0.01 (0.01)		[-0.05, 0.003]
Motivazione Controllata → Collegamento → Media accademica	0.00 (0.00)		[-0.005, 0.01]
Motivazione Controllata → Allenamento → Media accademica	-0.00 (0.00)		[-0.01, 0.004]
Motivazione Controllata → Critica → Media accademica	-0.01 (0.01)		[-0.04, 0.001]
Motivazione Controllata → Monitoraggio → Media accademica	-0.00 (0.01)		[-0.02, 0.01]

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$
 a: la statistica t e i relativi p-values sono stati calcolati solo per gli effetti totali e gli effetti diretti;
 b: intervalli di confidenza al 95% basati sui percentili delle distribuzioni dei campioni Bootstrap sono stati riportati per gli effetti indiretti

Figura 4.4 – Rappresentazione grafica del modello di mediazione con mediatori paralleli e media accademica come variabile conseguente



Legenda: Mot. Aut: Motivazione autonoma; Mot. Ctr: Motivazione controllata; Est: Estrazione; Prat: Pratica; Crit: Critica; Coll: Collegamento; Monit: Monitoraggio.

4.3.6 Analisi dei cluster

Con l'obiettivo di valutare la presenza di eventuali sottogruppi differenziati in relazione alle strategie cognitivo-motivazionali adoperate dagli studenti, è stata condotta un'analisi dei *cluster two step*¹³.

Sono state adoperate come variabili di *clustering* le cinque strategie cognitive rilevate attraverso la SARA-U e i cinque orientamenti motivazionali valutati con l'AMS. La bontà di adattamento dei *cluster* è stata valutata con l'*Average Silhouette Coefficient* (ASC) – una misura di quanto i dati sono strettamente raggruppati tra loro nei diversi *cluster* – e valori superiori a 0,2 sono stati considerati indicativi di un adattamento accettabile (Sarstedt & Mooi, 2019). È stato adoperato il logaritmo della verosimiglianza come misura di somiglianza tra gli elementi di ogni *cluster* e il Bayes Information Criterion (BIC) come metodo per la costituzione dei *cluster*.

Le differenze tra i *cluster* emersi sono state indagate con test *t* di Student per campioni indipendenti nel caso di variabili continue e con test chi quadrato per le variabili categoriali¹⁴.

L'analisi *two step* ha messo in luce una soluzione a due *cluster*, con un ASC di 0,30.

I due gruppi identificati sono differenziabili tra loro sulla base delle strategie cognitivo-motivazionali adoperate (vedi Tabella 4.24).

In particolare, il primo *cluster* – in cui ricade la minoranza degli studenti (n=139; 30,2%) – comprende i soggetti meno autoregolati, che riportano punteggi inferiori in tutte le strategie cognitive e nella motivazione identificata e intrinseca e punteggi superiori in amotivazione, motivazione esterna e motivazione introiettata.

Il secondo *cluster*, invece, include gli studenti più autoregolati, con punteggi superiori in tutte le strategie cognitive e in motivazione intrinseca e identificata, e punteggi più bassi in amotivazione, motivazione esterna e introiettata.

I due *cluster*, come si evince dalla Tabella 4.24, mostrano differenze significative in tutte le strategie cognitive e gli orientamenti motivazionali.

¹³ L'analisi dei *cluster* è una tecnica statistica multivariata che consente di differenziare e identificare gruppi omogenei di casi, definiti *cluster*; le osservazioni che ricadono all'interno di uno stesso *cluster* si caratterizzano per proprietà simili tra loro e distinte da quelle che ricadono in *cluster* differenti (Sarstedt & Mooi, 2019). Tale analisi rientra tra le tecniche di *clustering* e, in particolare, l'analisi dei *cluster two step* ha il vantaggio di gestire simultaneamente variabili categoriali e continue, di selezionare automaticamente il numero di *cluster* in base a criteri statistici e di disporre di una misura complessiva della bontà di adattamento del modello che può essere adoperata dal ricercatore per confrontare soluzioni differenti (Sarstedt & Mooi, 2019). Le tecniche di *clustering* hanno già trovato impiego nella ricerca educativa e, pur nella loro eterogeneità, se ne possono riscontrare differenti applicazioni nella letteratura recente (es. Betsy et al., 2016; Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz, 2018; Giacomantonio & Martiniello, 2022; Heikkilä et al., 2011).

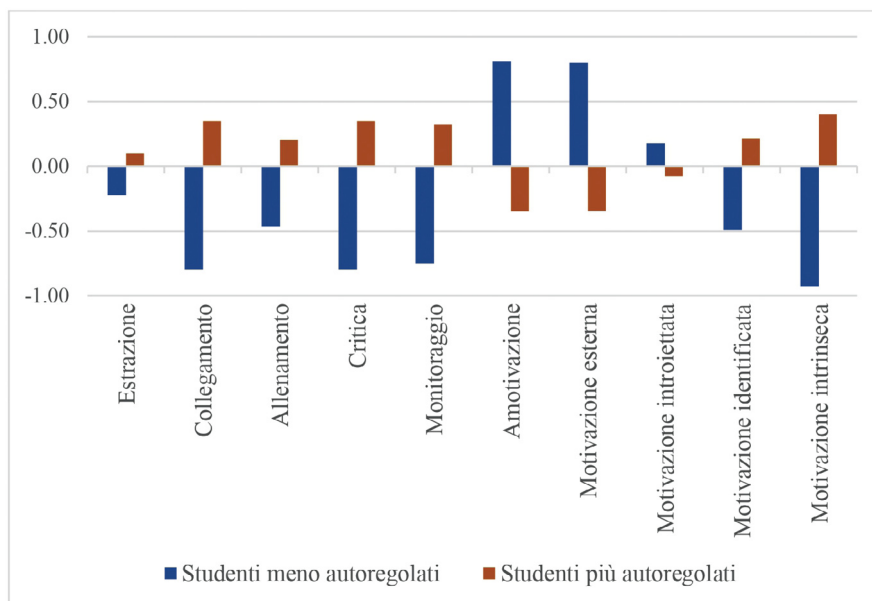
¹⁴ Nel caso del test chi quadrato, si è proceduto a riportare il valore di chi quadrato con correzione di continuità poiché nelle analisi effettuate erano presenti due categorie per variabile (tabella 2x2). Di conseguenza, per la stima dell'*effect size*, si è adoperato il coefficiente phi (Pallant, 2020).

Tabella 4.24 – Analisi dei cluster

	Studenti meno autoregolati (n=139)	Studenti più autoregolati (n=322)	t	d
	M (DS)	M (DS)		
Estrazione	3,70 (0,96)	4,01 (0,93)	-3,20**	0,33
Collegamento	3,04 (0,89)	4,05 (0,68)	-11,91**	1,35
Allenamento	3,73 (0,79)	4,22 (0,65)	-6,36**	0,7
Critica	2,78 (0,91)	3,83 (0,72)	-12,14**	1,34
Monitoraggio	3,75 (0,70)	4,43 (0,47)	-10,51**	1,24
Amotivazione	2,17 (2,30)	0,31 (0,60)	9,40**	1,37
Motivazione esterna	2,46 (2,52)	0,40 (0,77)	9,45**	1,35
Motivazione introiettata	5,22 (2,79)	4,54 (2,54)	2,47*	0,26
Motivazione identificata	6,87 (2,63)	8,48 (2,01)	-6,42**	0,73
Motivazione intrinseca	7,16 (1,80)	9,24 (0,88)	-12,95**	1,69
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$				

L'analisi condotta ha identificato, dunque, due profili differenziati tra loro sulla base dei livelli più o meno alti di strategie cognitive e motivazionali, in modo sostanzialmente coerente con le evidenze empirico-teoriche presentate nei capitoli precedenti: uno studente autoregolato presenta un assetto cognitivo-motivazionale più funzionale, e quindi un maggiore ricorso a strategie cognitive nello studio, una maggiore motivazione autonoma e una minore motivazione controllata. Va tenuto in considerazione, tuttavia, che sebbene i due gruppi differiscano significativamente tra loro, il campione è caratterizzato comunque da una bassa eterogeneità dei punteggi nelle strategie cognitive e motivazionali, come rimarcato anche nel paragrafo 4.3.2.

La Figura 4.5 riporta una rappresentazione grafica delle differenze tra i due *cluster* nelle strategie cognitive-motivazionali.

Figura 4.5 – Differenze tra i due cluster^a

^a: Per facilitare la lettura del grafico e il confronto dei risultati tra i punteggi delle strategie cognitive (rilevate con la SARA-U) e della motivazione accademica (valutata con l'AMS), sono riportati in figura i punti z.

Le differenze tra i due *cluster* sono state esplorate anche con riferimento all'integrazione nel contesto accademico, all'autoefficacia percepita, all'intenzione di abbandono, alla persistenza nei confronti delle difficoltà, alla media accademica e all'adattamento generale del soggetto (vedi Tabella 4.25).

Anche in questo caso si possono osservare differenze statisticamente significative tra i due gruppi in tutte le dimensioni considerate fatta eccezione per la media accademica.

Nello specifico, nel *cluster* degli studenti meno autoregolati si evidenziano punteggi inferiori di integrazione nel contesto accademico, di autoefficacia e di persistenza, e punteggi superiori nell'intenzione di *drop-out* e negli indicatori di difficoltà di adattamento generale (più sintomi di *distress*, maggiori difficoltà relazionali e problematiche nel ruolo sociale).

Tabella 4.25 – Differenze tra cluster nelle altre dimensioni

	Studenti meno autoregolati (n=139)	Studenti più autoregolati (n=322)	t	d
	M (DS)	M (DS)		
Integrazione nel contesto	4,18 (2,03)	5,58 (2,24)	-6,32**	0,65
Autoefficacia	3,00 (0,65)	3,48 (0,62)	-7,44**	0,76
Intenzione di <i>drop-out</i>	2,62 (1,05)	1,85 (0,83)	7,62**	0,85
Persistenza	4,64 (1,27)	5,41 (1,21)	-6,20**	0,63
<i>Distress</i> percepito	41,26 (17,54)	32,98 (16,22)	4,91**	0,5
Ruolo sociale	13,89 (5,12)	10,70 (4,53)	6,68**	0,68
Relazioni interpersonali	13,86 (7,28)	11,18 (6,41)	3,95**	0,4
Media accademica	25,98 (2,72)	26,44 (2,56)	-1,62	0,18
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$				

Con finalità esplorativa, sono state esaminate le associazioni tra appartenenza al *cluster* e genere, classe di età¹⁵ e condizione di studente in corso o fuori corso.

Si sono evidenziate associazioni significative tra *cluster* di appartenenza e genere ($\chi^2 = 3,97$; $p < 0,05$; $\phi = 0,10$), classe di età ($\chi^2 = 9,90$; $p < 0,01$; $\phi = 0,15$) e studenti in corso/fuori corso ($\chi^2 = 9,71$; $p < 0,01$; $\phi = -0,15$) (vedi Tabella. 4.26 per le differenze tra gruppi).

In particolare, nel *cluster* degli studenti più autoregolati si osserva una maggiore proporzione di studentesse (76,2% di studentesse e 23,8% di studenti nel *cluster* con alti punteggi vs. 66,7% di studentesse e 33,3% di studenti nel *cluster* con bassi punteggi) e di studenti con più di 35 anni di età (15,3% di studenti con oltre 35 anni e 84,7% di studenti con meno di 35 anni vs. 4,3% di studenti con più di 35 anni vs. 95,7% di studenti con meno di 35 anni).

Come prevedibile, infine, il *cluster* dei più autoregolati si contraddistingue per una proporzione maggiore di studenti in regola con gli esami (94,7% di studenti in corso e 5,3% di studenti fuori corso vs. 85,6% di studenti in corso e 14,4% di studenti fuori corso).

¹⁵ Per l'età si è tenuto conto della distinzione tra studenti con meno di 35 anni e studenti *over 35*, adoperata anche nel paragrafo 4.3.3.

Tabella 4.26 – Caratteristiche socio-demografiche e accademiche dei due cluster

	Studenti meno autoregolati (n=139) n(%)	Studenti più autoregolati (n=322) n(%)
Genere		
Studenti	46 (33,3%)	75 (23,8%)
Studentesse	92 (66,7%)	240 (76,2%)
Classe di età		
Meno 35 anni	132 (95,7%)	272 (84,7%)
Più di 35 anni	6 (4,3%)	49 (15,3%)
Studenti in corso	119 (85,6%)	305 (94,7%)
Studenti fuori corso	20 (14,4%)	17 (5,3%)

4.4 Conclusioni e discussione

Lo studio trasversale che abbiamo presentato ha analizzato le relazioni tra strategie cognitivo-motivazionali messe in atto durante lo studio, autoefficacia percepita, adattamento generale del soggetto, integrazione nel contesto accademico e intenzione di abbandono degli studi, approfondendo ed estendendo gli studi già presenti nel panorama nazionale e internazionale.

I risultati principali saranno qui commentati analiticamente e discussi in relazione alle principali evidenze tratte dalla letteratura di settore.

In linea generale, la ricerca ha messo in evidenza l'impatto sia diretto che indiretto degli assetti cognitivo-motivazionali e delle convinzioni di autoefficacia sulle intenzioni di abbandonare gli studi e sul rendimento accademico in un campione di studenti universitari iscritti in diversi atenei italiani.

I riscontri relativi alle associazioni tra variabili e ai profili cognitivo-motivazionali rilevati verranno presentati in sezioni specifiche.

Prima di esplorare nel dettaglio questi risultati, alcune caratteristiche del campione che ha preso parte all'indagine meritano delle considerazioni dedicate. Come specificato nel paragrafo 4.3.1, infatti, gli studenti coinvolti sono 461, per lo più iscritti al primo anno di corso (56,2%), con un'età media di 25,5 anni e un *range* compreso tra i 18 e i 50 anni. Si tratta perciò di un gruppo particolarmente eterogeneo per anzianità, e questa caratteristica va tenuta in considerazione per via dei suoi potenziali significati in relazione alle variabili che costituiscono i principali oggetti di indagine. L'iscrizione ai corsi universitari in età più avanzata – come abbiamo rimarcato nel capitolo precedente – è infatti un fenomeno sempre più frequente e determina una crescente varia-

bilità nei *background* formativi e lavorativi e nelle esperienze pregresse degli studenti. Questi fattori interagiscono verosimilmente con le disposizioni cognitive e motivazionali e possono incidere anche in modo complesso sull'intenzione di proseguire gli studi in un determinato momento della vita.

Nell'analisi dei punteggi standardizzati dei questionari, si è visto che il campione dello studio si caratterizza anche per l'alta prevalenza di punteggi di fascia intermedia sia per quanto riguarda il ricorso alle cinque strategie cognitive esaminate che per gli indici di motivazione autonoma e controllata. Questo riscontro lascia ipotizzare che nella popolazione che costituisce l'unità di analisi di questo lavoro non ci siano carenze marcate o sovrarappresentazioni di situazioni estreme nei domini indagati, fermi restando i possibili *bias* legati alla modalità di campionamento e alla selezione dei partecipanti.

Anche l'esame della distribuzione dei punteggi in relazione a diverse variabili di selezione lascia emergere alcune evidenze interessanti. Con riferimento al genere, infatti, tra le studentesse si è osservato un maggiore ricorso alle strategie cognitive dell'estrazione (utilizzo di schemi, mappe e riassunti nello studio), dell'allenamento (ripetizione del materiale studiato) e del monitoraggio (verifica del proprio apprendimento), oltre che una maggiore motivazione identificata, una minore integrazione nel contesto accademico e un livello più elevato di *distress* psicologico. Questi riscontri sono sostanzialmente coerenti con evidenze già riportate in letteratura: il dato relativo a una maggiore frequenza di problematiche psicologiche nelle studentesse è in generale piuttosto consolidato (Knapstad et al., 2021; Porru et al., 2021) ed è verosimile che questo aspetto possa incidere anche sulla minore integrazione percepita nel contesto universitario. D'altra parte, anche un impiego più frequente e consapevole di strategie cognitive funzionali nello studio è stato già riportato tra le studentesse (Bidjerano, 2005; Pajares, 2002), sebbene con una certa eterogeneità nella qualità e nel tipo di strategie cognitive considerate. Il dato relativo alla motivazione – con una differenza che emerge nella sola dimensione della motivazione identificata – appare invece più marginale anche nel quadro più ampio di riscontri poco consistenti sulle differenze di genere negli assetti motivazionali degli studenti universitari (Brouse, Basch, LeBlanc, McKnight, & Lei, 2010; Hakan & Münire, 2014).

Per quanto riguarda l'età, si sono evidenziate differenze diffuse tra studenti più giovani (con meno di 35 anni) e studenti più anziani. Nello specifico, gli studenti più maturi riportano un profilo cognitivo-motivazionale più funzionale, con un maggiore ricorso alle strategie dell'estrazione, del collegamento (capacità di connettere conoscenze nuove e conoscenze già acquisite) e della critica (messa in discussione di quanto appreso), livelli più elevati di motivazione intrinseca e punteggi inferiori di amotivazione, motivazione esterna e motivazione introiettata. Questa configurazione di punteggi può riflettere un approccio allo studio più consapevole, sostenuto da un assetto motivazionale orientato verso la persecuzione di obiettivi intrinsecamente rilevanti che fa minore affidamento sul raggiungimento immediato di ricompense e appagamenti

di breve termine. Non sorprende quindi che gli studenti di età più avanzata riferiscano anche una maggiore autoefficacia percepita e una maggiore persistenza nello studio, una minore intenzione di *drop-out* e un maggiore benessere psicologico, anche nei domini del funzionamento sociale e interpersonale. Tali riscontri si allineano con la letteratura precedente che evidenzia in generale un maggiore ricorso a strategie di autoregolazione nello studio tra gli studenti più anziani in confronto a quelli di età “regolare” (Justice & Dornan, 2001; McKenzie & Gow, 2004; Miles & Stine-Morrow, 2004; Radovan, 2010; Zeegers, 2001), mostrando anche come un uso più consapevole delle stesse strategie possa favorire un rafforzamento dell’autoefficacia e sostenere la motivazione intrinseca.

Anche il dato di un maggiore benessere e adattamento generale tra gli studenti più maturi sembra coerente con gli studi di popolazione che segnalano una maggiore incidenza di disturbi psicopatologici nella fascia di età compresa tra i 16 e i 24 anni (Forbes-Mewett & Sawyer, 2016; Pedrelli, Nyer, Yeung, Zulauf, & Wilens, 2015) e può rendere conto, almeno in parte, dell’elevata quota di fattori di stress a cui si trovano esposti gli studenti più giovani all’inizio del percorso universitario.

Vista la rilevanza di queste interazioni tra età e disposizioni cognitivo-motivazionali, ricerche future dovranno approfondire i processi che sono alla base delle differenze qui discusse, verosimilmente estendendo il campo di indagine all’analisi dei percorsi di vita in un orizzonte longitudinale.

Rispetto alla carriera accademica, nel ristretto gruppo di studenti iscritti a un corso di laurea magistrale, si è evidenziato un ricorso più frequente alle strategie cognitive dell’allenamento e del monitoraggio, verosimilmente riconducibile al progressivo esercizio di queste modalità di lavoro nel corso degli studi. Coerentemente con le attese, gli studenti fuori corso mostrano invece punteggi significativamente inferiori nella strategia della critica e nella motivazione intrinseca, che riflettono un assetto cognitivo-motivazionale caratterizzato da una minore consapevolezza dei propri obiettivi e da un esercizio riflessivo carente. A questi riscontri si associano anche punteggi inferiori di autoefficacia percepita e una più pronunciata intenzione di abbandonare gli studi.

Differenze significative si sono evidenziate poi in relazione al corso di studio frequentato, con riferimento alle quattro macro aree delle discipline umanistiche, delle discipline pedagogiche, delle discipline sociali e delle discipline scientifico-tecnologiche. In sintesi, gli studenti di area umanistica e pedagogica riportano un maggiore ricorso alle strategie cognitive di collegamento e critica rispetto agli studenti di area scientifico-tecnologica; per gli studenti di pedagogia si osserva anche un punteggio maggiore nella strategia di estrazione in confronto agli studenti di discipline umanistiche e scientifiche.

Per la motivazione si osserva un *pattern* non troppo dissimile, con punteggi più alti di motivazione identificata e intrinseca (che riflettono un orientamento motivazionale più autonomo) tra gli studenti di area umanistica e pedagogica in confronto a quelli di area scientifico-tecnologica. Per questi ultimi si è rile-

vato invece un punteggio medio più alto di amotivazione, oltre che una più marcata intenzione di abbandonare gli studi, con una differenza significativa rispetto ai colleghi di discipline pedagogiche. Nel complesso, questo quadro mette in luce dei profili cognitivo-motivazionali più “strategici” tra gli studenti di area umanistica e pedagogica, che sembrano caratterizzati da un ricorso maggiore a strategie di autoregolazione incentrate sulla rielaborazione critica dei materiali di studio, oltre che da una maggiore consapevolezza motivazionale. Viceversa, nel campione esaminato gli studenti di discipline scientifico-tecnologiche presentano una condizione maggiormente “a rischio”, con una marcata carenza motivazionale e un assetto meno consolidato nelle strategie cognitive. Questi aspetti non sono stati indagati in modo sistematico dalla ricerca di settore e i risultati qui riferiti sono essenzialmente esplorativi e dovranno essere ulteriormente approfonditi, soprattutto alla luce delle loro possibili implicazioni operative. La presenza di criticità e difficoltà specifiche associate al rischio di *drop-out* nei diversi corsi di studio rappresenta infatti un elemento da tenere in considerazione nell’implementazione di interventi mirati, attenti alle esigenze peculiari degli studenti che frequentano un particolare percorso formativo.

4.4.1 Relazioni tra strategie cognitivo-motivazionali e intenzione di drop-out

L’analisi delle correlazioni bivariate ha messo in evidenza relazioni significative tra l’intenzione di *drop-out* e tutte le dimensioni della motivazione accademica (con una più alta intenzione di *drop-out* associata ad assetti motivazionali più orientati esternamente), le strategie cognitive di collegamento, critica e monitoraggio (con una maggiore intenzione di abbandono associata a un minore ricorso alle strategie cognitive), l’autoefficacia percepita, l’integrazione nel contesto accademico e la persistenza nello studio (una maggiore intenzione di *drop-out* si associa a una minore autoefficacia, una minore integrazione e una minore persistenza), oltre che con gli indicatori di adattamento e benessere psicologico. Questi primi riscontri sono coerenti con le ipotesi originarie dello studio e con i risultati di lavori precedenti (es. Biasi et al., 2017; 2019; Díaz Mujica et al., 2019; Nemetcan et al., 2020).

Le analisi multivariate hanno permesso di approfondire ulteriormente queste relazioni, anche esaminando le associazioni indirette e i possibili meccanismi che incidono sulla propensione ad abbandonare gli studi. Nello specifico, l’analisi di regressione ha evidenziato associazioni significative tra intenzione di *drop-out* ed età, motivazione autonoma, motivazione controllata e autoefficacia. Se queste relazioni confermano i risultati delle correlazioni, non si sono osservati in questo caso coefficienti significativi per le strategie cognitive e per l’integrazione nel contesto accademico. Controllando per gli effetti delle altre variabili, dunque, le strategie di autoregolazione cognitiva e l’*engagement* non esercitano un effetto diretto di rilievo sulle intenzioni di abbandono.

Le analisi di mediazione, d’altra parte, mostrano un quadro di relazioni più

complesso. Il modello esaminato ha indagato gli effetti di mediazione specifici delle singole strategie cognitive nella relazione tra motivazione accademica e intenzione di *drop-out*. Ferme restando le relazioni positive tra la motivazione autonoma e le cinque strategie cognitive, sia per la motivazione autonoma che per la motivazione controllata si sono osservati effetti indiretti totali significativi sul *drop-out* attraverso le stesse strategie, in assenza di effetti specifici. In altri termini, le strategie considerate nel loro insieme mediano la relazione osservata tra motivazioni e intenzione di abbandonare gli studi, e nessuna strategia presa isolatamente svolge un ruolo di particolare rilievo. Oltre che in modo diretto, la motivazione autonoma, dunque, agisce sul *drop-out* anche in modo indiretto, stimolando un maggiore ricorso alle strategie cognitive, che a loro volta incidono sulle intenzioni di abbandono. Per la motivazione controllata, il percorso è inverso: punteggi più elevati si associano a un minore ricorso alle strategie cognitive e a un maggiore rischio di *drop-out*.

Nell'insieme questi risultati mettono in luce la complessità del rapporto tra assetti motivazionali e rischio di *drop-out*, mostrando come le strategie cognitive interagiscono con le motivazioni nell'influenzare le decisioni relative alla prosecuzione e all'abbandono degli studi. In particolare, se da un lato la relazione tra un orientamento motivazionale di tipo intrinseco e il rischio di *drop-out* è più netta, le strategie cognitive sembrano esercitare un effetto più sfumato. Una motivazione autonoma promuove infatti un ricorso più consapevole e frequente alle strategie di autoregolazione favorendo una riduzione nell'intenzione di *drop-out*. Collateralmente, l'autoefficacia percepita si configura come un predittore importante dell'intenzione di proseguire gli studi. L'integrazione nel contesto accademico, viceversa, non sembra giocare un ruolo di rilievo in queste associazioni.

Complessivamente questi risultati sono solo in parte coerenti con la letteratura di settore, i cui riscontri sono per lo più contraddittori. Ad esempio, uno studio recente di Díaz Mújica e collaboratori (2019) ha riportato delle associazioni tra motivazione e intenzione di abbandono degli studi sostanzialmente sovrapponibili con quelle qui presentate, sebbene nello stesso lavoro si sia evidenziata anche una inattesa relazione negativa tra l'impiego di strategie cognitive (intese come capacità di pianificazione, esecuzione e valutazione di piani d'azione) e la volontà di proseguire gli studi. Al contrario, Bernardo e collaboratori (2022) non hanno riscontrato alcuna relazione diretta tra strategie cognitive di autoregolazione dell'apprendimento e intenzione di abbandono, evidenziando invece un contributo significativo dell'integrazione nel contesto accademico, che nel loro studio è risultata associata al *drop-out* sia in via diretta che indirettamente attraverso le strategie cognitive. Anche lo studio di Nemtcán e collaboratori (2020) evidenzia un ruolo significativo dell'integrazione nel contesto universitario che agisce in questo caso come mediatore nella relazione tra strategie di autoregolazione (qui intese come capacità di gestione del proprio tempo) e intenzione di *drop-out*.

Le evidenze sono dunque ancora parziali. Il ricorso a modelli incentrati sui

processi, come le analisi di mediazione e moderazione, può contribuire a fare chiarezza su linee di associazioni complesse e difficili da concettualizzare in termini di sole relazioni dirette. Una mole di dati più consistente è necessaria per identificare e confermare i meccanismi qui ipotizzati e la loro rilevanza nella progettazione di interventi di formazione e di prevenzione.

4.4.2 Relazioni tra strategie cognitivo-motivazionali e successo accademico

Per quanto riguarda il rendimento accademico, le analisi di correlazione hanno rilevato relazioni significative tra la media dei voti e la persistenza nello studio, l'autoefficacia, le strategie cognitive di estrazione, collegamento, critica e monitoraggio, la motivazione introiettata, la motivazione identificata e la motivazione intrinseca. È interessante notare che la relazione con la strategia di estrazione, a differenza di quelle con le altre strategie, è di segno negativo: a punteggi maggiori, che denotano un maggiore ricorso ad ausili come schemi o mappe per organizzare lo studio, corrisponde una media tendenzialmente inferiore. Tra i vari assetti motivazionali, invece, una maggiore motivazione introiettata e una maggiore motivazione identificata si associano a una media di voti inferiore, mentre una maggiore motivazione intrinseca è associata a un migliore rendimento. Si tornerà in seguito sulla relazione inattesa con la strategia dell'estrazione, mentre per ciò che concerne la motivazione accademica sembra che solo un assetto pienamente intrinseco e un apprezzamento autentico e consapevole dei contenuti del proprio corso di studio si associno a voti migliori, laddove invece orientamenti motivazionali "intermedi" (motivazione introiettata e motivazione identificata) non appaiono contribuire positivamente al rendimento¹⁶.

Anche in questo caso le analisi multivariate offrono spunti di riflessioni ulteriori. Nel modello di regressione che ha considerato la media accademica come variabile dipendente gli unici due predittori significativi sono risultati le strategie cognitive di estrazione e critica, con relazioni simili a quelle osservate nelle analisi di correlazione. Ancora una volta, un maggiore ricorso all'estrazione predice voti più bassi, mentre un maggiore uso della critica si associa a voti più alti. Controllando per le altre variabili invece, le associazioni con l'autoefficacia e gli assetti motivazionali perdono la loro significatività.

Il risultato già evidenziato sulla relazione tra strategie cognitive di estrazione e critica e media dei voti, come si diceva, contraddice in un certo senso l'ipotesi intuitiva secondo cui un maggiore ricorso alle strategie di autoregolazione dovrebbe portare a un rendimento accademico migliore. D'altra parte, se da un lato le strategie cognitive di elaborazione e critica possono essere considerate espressione di un metodo di studio più articolato e profondo, l'estrazione uti-

¹⁶ Questo riscontro, in un certo senso controintuitivo, dovrà essere oggetto di ulteriori indagini per chiarire quali assetti specifici dei diversi assetti motivazionali siano più rilevanti in relazione al rendimento accademico. Le altre analisi qui discusse, d'altra parte, non forniscono indicazioni ulteriori in merito poiché la motivazione identificata e la motivazione intrinseca sono state aggregate in un indice cumulativo di motivazione autonoma.

lizzata come strategia isolata potrebbe essere invece associata a un processo di apprendimento più superficiale (Richardson et al., 2012; Rozendaal et al., 2003). Seguendo questa linea interpretativa, un impiego frequente ed esclusivo di una strategia di studio basata essenzialmente sulla memorizzazione e sulla riproduzione acritica dei materiali di apprendimento potrebbe produrre effetti negativi sul rendimento, mentre invece un metodo di studio incentrato sulla riflessione critica (che non esclude il ricorso anche a strategie più “superficiali”) avrebbe un’influenza positiva sui risultati agli esami.

Nel modello di mediazione esaminato, che analizza le stesse linee di relazione già descritte per l’intenzione di *drop-out*, considerando in questo caso la media come variabile conseguente, emergono delle relazioni indirette per lo più coerenti con i risultati delle analisi di regressione. Si possono osservare infatti degli effetti indiretti totali significativi per le strategie cognitive nelle relazioni tra motivazione autonoma e controllata e rendimento accademico. Per la motivazione autonoma si osservano anche degli effetti indiretti specifici per le strategie di estrazione e critica. Se è vero dunque che gli assetti motivazionali non influenzano in modo diretto i voti conseguiti, il loro effetto si manifesta comunque attraverso le strategie cognitive. In particolare, la motivazione autonoma influenza positivamente il ricorso alle strategie cognitive di estrazione e critica, che a loro volta agiscono rispettivamente in modo negativo e positivo sulla media (come si è visto già nel modello di regressione). Complessivamente, dunque, la motivazione autonoma ha un impatto positivo sul rendimento accademico attraverso le strategie cognitive, mentre la motivazione controllata ha un effetto di segno negativo.

Considerati nel loro insieme questi risultati suggeriscono che l’impiego di strategie cognitive funzionali nello studio rappresenta un fattore di rilievo nella determinazione del successo accademico. In questo quadro, gli orientamenti motivazionali agiscono in modo indiretto favorendo l’impiego funzionale delle strategie. Questo tipo di relazioni sono state già esaminate nella letteratura di settore con risultati che convergono con quelli qui riportati. In uno studio di Manganelli e collaboratori (2019) che ha impiegato gli stessi strumenti di valutazione utilizzati in questo lavoro, ad esempio, si è osservato che la strategia cognitiva della critica esercitava un effetto di mediazione nella relazione tra motivazione autonoma e media accademica, mentre lo stesso effetto non si è evidenziato per la strategia di estrazione né per le altre strategie considerate. In questo studio, tuttavia, emergeva anche un effetto sia diretto che indiretto (attraverso la strategia della critica) della motivazione controllata sulla *performance* accademica, con voti più bassi associati a punteggi maggiori di motivazione controllata.

Un altro contributo (Kusurkar et al., 2013) ha messo in luce l’effetto positivo di un orientamento motivazionale autonomo sul rendimento accademico attraverso le strategie di studio e il tempo dedicato allo studio. In questo studio, infatti, la motivazione autonoma si è mostrata associata a un maggiore tempo di studio e a un uso maggiore di strategie funzionali (rilevate con lo strumento

di valutazione messo a punto da Biggs e collaboratori; Biggs, Kember, & Leung, 2001), che a loro volta predicevano una media più alta.

Lo studio di Kryshko e collaboratori (Kryshko et al., 2020) invece ha fatto riferimento a un altro *framework* teorico per lo studio degli orientamenti motivazionali (*Motivational Regulation Model*; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) e ha mostrato una relazione diretta tra impiego di strategie di regolazione motivazionale e rendimento accademico, oltre che un effetto indiretto mediato dalla persistenza nello studio.

Anche in questo caso i risultati non sono ancora esaustivi, ma la relazione tra strategie cognitive e successo formativo appare come un dato consolidato, come anche quella tra motivazione e strategie, che sostiene il ruolo di rilievo di assetti motivazionali autonomi. In questo senso, la promozione di strategie cognitive funzionali e il sostegno alla motivazione appaiono come interventi auspicabili, che possono rinforzare l'uno i risultati positivi dell'altro. Meno chiaro resta il ruolo di altre variabili come l'integrazione nel contesto accademico, che potranno essere ulteriormente approfondite.

4.4.3 *Profili cognitivo-motivazionali, intenzione di abbandono e successo accademico*

Al fine di individuare la presenza di profili cognitivo-motivazionali specifici e di valutare l'eventuale associazione tra diverse configurazioni di punteggi ai questionari ed esiti di successo formativo, è stata condotta un'analisi dei *cluster*. Questa procedura, come visto nel corso del paragrafo 4.3.6, ha permesso di identificare la presenza di due gruppi distinti. Il primo ("studenti più autoregolati"; $n = 332$) è risultato caratterizzato da un ricorso maggiore a tutte le strategie cognitive e da punteggi più alti di motivazione intrinseca e identificata, mentre nel secondo ("studenti meno autoregolati"; $n = 139$) si sono riscontrati punteggi più bassi nelle strategie cognitive e punteggi di amotivazione, motivazione esterna e motivazione introiettata più elevati.

Nel gruppo degli studenti più autoregolati si è evidenziata anche una maggiore integrazione nel contesto accademico, una maggiore autoefficacia percepita e una più elevata persistenza nei confronti delle difficoltà, oltre che una minore intenzione di abbandono e un migliore benessere psicologico.

Coerentemente con le differenze tra gruppi già commentate, inoltre, il *cluster* degli studenti più autoregolati è risultato costituito da una maggiore proporzione di studentesse, di studenti over 35 e di studenti in regola con gli esami.

Nel complesso, questi riscontri suggeriscono che le strategie cognitive e gli orientamenti motivazionali concorrano insieme a definire un profilo "strategico" e "autoregolato" contraddistinto da un maggiore impiego generale di strategie di autoregolazione dell'apprendimento e da un assetto motivazionale autonomo. Un profilo così configurato sembra promuovere un processo virtuoso rinforzando l'autoefficacia, l'*engagement* e la persistenza negli studi e contribuendo quindi alla riduzione del rischio di *drop-out*.

Strategie cognitive funzionali e motivazione autonoma sembrano dunque muoversi di pari passo, laddove nell'altro profilo individuato un ricorso meno consolidato alle strategie è accompagnato da un orientamento motivazionale controllato.

Si conferma in questo senso il rapporto di interazione positiva tra motivazione autonoma e autoregolazione dell'apprendimento. Non si evidenziano, d'altra parte, profili eterogenei nell'impiego delle strategie cognitive valutate con la SARA-U: gli studenti più autoregolati sembrano infatti ricorrere indistintamente a tutte le strategie.

L'impiego di questa metodologia di analisi, che rientra insieme all'analisi dei profili latenti e all'analisi delle classi latenti (Spurk, Hirschi, Wang, Valero, & Kauffeld, 2020; Williams & Kibowski, 2015) tra i cosiddetti approcci *person centred*, sembra essere particolarmente promettente per l'individuazione di *target* strategici per l'implementazione di interventi di orientamento mirati. Come si è visto, si tratta di strategie di analisi ancora poco diffuse nella ricerca educativa e un solo studio precedente (Broadbent & Fuller-Tyszkiewicz, 2018) ha esaminato i profili cognitivo-motivazionali in un campione di studenti universitari utilizzando lo strumento di rilevazione messo a punto da Pintrich. In particolare, in questo lavoro sono stati individuati cinque configurazioni: un primo gruppo più ampio contraddistinto da punteggi intermedi nelle strategie di autoregolazione e negli orientamenti motivazionali ("*restrained regulators*"), un secondo gruppo "carente" con punteggi più bassi in tutte le dimensioni considerate ("*minimal regulators*") e un terzo gruppo caratterizzato da punteggi elevati nelle strategie cognitivo-motivazionali e da un'elevata ansia per le prove d'esame ("*capable collaborators*"). Nel quarto gruppo gli autori hanno osservato un profilo simile a quello del terzo gruppo per quanto riguarda le strategie cognitive-motivazionali, con punteggi più bassi nell'ansia per gli esami e nelle strategie che prevedevano il ricorso alla collaborazione tra pari e all'aiuto degli altri ("*self-reliant capable regulators*"), mentre gli studenti che rientravano nel quinto e ultimo gruppo riportavano i punteggi più alti nelle strategie cognitivo-motivazionali ("*super regulators*"). Gli studenti degli ultimi due gruppi mostravano anche una media accademica più elevata, mentre quelli nel gruppo dei "*minimal regulators*" avevano un rendimento accademico peggiore. Utilizzando un insieme più ampio di variabili, dunque, questo studio ha individuato delle configurazioni più complesse di quelle emerse nella nostra indagine, mettendo in luce come anche altre disposizioni e atteggiamenti possano interagire con le strategie cognitivo-motivazionali nel determinare esiti di successo accademico.

4.4.4 Limiti e prospettive future

Lo studio che abbiamo discusso presenta dei limiti. Un primo aspetto su cui riflettere riguarda senz'altro il campione che ha preso parte all'indagine: si tratta infatti di un campione di convenienza di studenti universitari, che per numerosità e procedura di campionamento non può essere considerato rap-

presentativo della popolazione di riferimento. Di conseguenza, i risultati dello studio potrebbero presentare una limitata generalizzabilità e devono essere valutati con cautela, tenendo in considerazione le caratteristiche specifiche del campione coinvolto. Sulla qualità dei risultati, d'altra parte, potrebbe aver inciso anche un *bias* di selezione riconducibile al fatto che gli studenti dei corsi di studi coinvolti hanno partecipato alla ricerca su base volontaria dopo una sommaria presentazione delle finalità dell'indagine. Non si può escludere, pertanto, che la scelta di partecipare sia stata influenzata da caratteristiche o fattori disposizionali legati in qualche modo alle variabili che costituiscono l'oggetto di interesse dello studio. Ad esempio, è probabile che un maggior numero di risposte sia stato fornito dagli studenti che frequentavano più regolarmente le lezioni. Del resto, la maggior parte della letteratura di settore si è servita di procedure di campionamento e selezione simili e tali aspetti devono essere tenuti in conto anche nel confronto dei diversi risultati e nell'interpretazione di convergenze e discordanze.

Un altro elemento che merita una certa attenzione riguarda, ancora una volta, la molteplicità degli orientamenti teorici e delle definizioni operative dell'autoregolazione e delle sue componenti. Come rimarcato a più riprese nel corso di questo volume, a fronte di un relativo accordo sul carattere attivo e intenzionale dei processi di autoregolazione, manca una posizione condivisa sulle definizioni e sulle caratteristiche distintive di questi processi. Persino entro lo stesso *framework* teorico, si osserva una molteplicità di definizioni operative che si traducono nella scelta di rilevare e valutare sfaccettature eterogenee dei costrutti generali. Tale variabilità può influire, anche significativamente, sulla comparabilità dei risultati dei diversi studi, che pure si propongono di indagare le medesime dimensioni¹⁷. Ne consegue che la ricerca qui presentata potrebbe aver colto solo in parte la complessità dell'autoregolazione, tralasciando aspetti altrettanto importanti che potrebbero giocare un ruolo in relazione al successo formativo e all'abbandono degli studi (la capacità di definire degli obiettivi e di pianificare delle azioni, le capacità di gestione del tempo; per es. Bernardo et al., 2022; Nemetcan et al., 2020).

Per quanto riguarda la concettualizzazione del rischio di abbandono degli studi, la scelta di considerare l'intenzione di *drop-out* come indicatore di riferimento porta con sé vantaggi e svantaggi. Da un lato la letteratura è concorde nel riconoscere l'intenzione – che rende conto di un insieme articolato di atteggiamenti e processi di pensiero – come un predittore dell'abbandono futuro, incoraggiando l'analisi dei possibili fattori associati all'intenzione di *drop-out* anche nell'ottica della progettazione di interventi preventivi da avviare lungo il percorso di studi. D'altro canto, l'intenzione non necessariamente si traduce

¹⁷ Molto spesso la definizione di autoregolazione è fortemente ancorata alle dimensioni che lo strumento di misura adoperato si propone di indagare; la disponibilità di strumenti di misura, d'altra parte, non necessariamente riflette a pieno il dibattito teorico e la definizione di procedure di valutazione condivise rappresenta di per sé una criticità rilevante nella ricerca di settore.

in un abbandono vero e proprio e dunque un'analisi puntuale del fenomeno del *drop-out* dovrebbe avvalersi anche di dati di registro sulla carriera accademica rilevati in un arco di tempo più esteso.

Le limitazioni qui esposte si ricollegano sostanzialmente anche alle prospettive future. Infatti, alla luce di queste considerazioni, sembra auspicabile che successivi studi si concentrino sulla rilevazione di ulteriori componenti che possono rendere conto delle capacità di autoregolazione del soggetto e dei numerosi fattori che la letteratura ha mostrato essere associati al *drop-out*. È stata esaminata, ad esempio, l'influenza che la soddisfazione verso il corso di studi può avere sul rischio di abbandono e il ruolo di questa dimensione potrebbe essere ulteriormente valutato in relazione alle sue interazioni con gli assetti cognitivo-motivazionali. Anche altri aspetti dell'autoregolazione come quelli richiamati in questo paragrafo (capacità di gestione del tempo, capacità di definizione di obiettivi di apprendimento, capacità di pianificazione) andrebbero tenuti in considerazione in studi futuri per valutare il loro contributo specifico e indipendente dalle particolari strategie cognitive messe in atto durante lo studio.

Con riferimento alla distinzione tra le diverse sfaccettature dell'abbandono degli studi (abbandono del corso di studi, abbandono dell'università, cambiamento nel corso di studi) l'analisi delle intenzioni di *drop-out* potrebbe essere estesa per andare a coprire queste diverse declinazioni del costrutto, indagando non solo l'intenzione di abbandonare gli studi *tout court*, ma rilevando anche aspetti più fini come il proposito di cambiare corso di studi o trasferirsi in un altro ateneo (lo studio già citato di Nemtcán e collaboratori ha effettivamente approfondito questi aspetti).

L'impiego di disegni di ricerca longitudinali, come accennato, potrebbe inoltre permettere di cogliere gli aspetti dei costrutti esaminati che si declinano in un orizzonte di tempo più esteso, con riguardo in particolare al passaggio dall'intenzione di abbandono al *drop-out* vero e proprio. Indagini di questo tipo permetterebbero infatti di comprendere come gli assetti cognitivo-motivazionali cambiano durante gli studi e come si distinguono i profili degli studenti che proseguono da quelli degli studenti che abbandonano.

Nella prospettiva di un approfondimento futuro di questo filone di ricerca, inoltre, l'integrazione di metodologie di ricerca quantitative e qualitative rappresenta un approccio auspicabile e promettente. Alcuni studi che si sono serviti sia di questionari che di interviste semi-strutturate e interviste in profondità (Casanova et al., 2021; García-Pérez et al., 2021) hanno mostrato la complementarità tra i diversi metodi. L'analisi qualitativa, infatti, ha permesso di approfondire e chiarire i risultati dei questionari, facendo luce sulle motivazioni che hanno portato gli studenti ad abbandonare un corso di studi e identificando la modalità dinamica attraverso cui gli studenti adattavano le loro strategie di autoregolazione alla specificità del contesto.

In conclusione, i risultati di questo lavoro hanno messo in evidenza le associazioni e le interazioni tra orientamenti motivazionali e strategie cognitive

di autoregolazione nello studio in relazione a esiti di successo accademico, integrando i risultati della letteratura precedente con nuovi riscontri sulle linee indirette di associazione e sul ruolo delle percezioni di autoefficacia e dell'integrazione nel contesto accademico. Queste evidenze supportano il ruolo positivo di un assetto motivazionale autonomo e dell'impiego di strategie cognitive funzionali, rimarcando in particolare come la combinazione di questi due fattori possa dare luogo a un ciclo virtuoso, riducendo il rischio di abbandono degli studi.

Ferma restando la necessità di studi ulteriori, questi riscontri possono costituire la base per la progettazione di interventi di orientamento *in itinere* centrati sulla promozione delle strategie cognitivo-motivazionali. Come abbiamo visto nel corso del capitolo precedente, l'orientamento può essere concepito come uno strumento in grado di supportare la presa di consapevolezza rispetto ad aspetti dinamici di sé e si adatta pertanto a un focus dedicato sulle motivazioni e sulle capacità autoregolative. Questi possibili sviluppi verranno esplorati nel prossimo capitolo, in cui verrà formulata una proposta di intervento di orientamento *in itinere* con riferimento al contesto specifico dell'Università Roma Tre.

Capitolo 5
Orientamento *in itinere* nella prevenzione
del *drop-out* universitario.
Una proposta di intervento

La criticità del *drop-out* universitario richiede, come si è visto, il ricorso ad apposite azioni formative volte a sostenere lo studente nel corso dei suoi studi. Passando in rassegna alcune possibili soluzioni realizzate in letteratura, abbiamo constatato che le attività di *counselling* possono rappresentare un valido ausilio per promuovere negli studenti quell'insieme di competenze trasversali in grado di supportare e favorire la consapevolezza delle loro risorse e capacità (Biasi, 2019; Di Fabio, 1999; Zucca, 2011).

I riscontri empirici illustrati nel quarto capitolo hanno messo in luce, d'altra parte, la rilevanza che le strategie cognitivo-motivazionali possono rivestire nella promozione del successo accademico, nel sostegno di un buon adattamento del soggetto al contesto universitario e nella prevenzione del *drop-out*, supportando la funzione strategica di queste componenti come *target* di interventi specifici. Si è così appurato che gli orientamenti motivazionali e le strategie cognitive messe in atto nello studio, unitamente alle convinzioni di autoefficacia, possono svolgere un ruolo di rilievo nella promozione di un profilo di studente "strategico", riducendo il rischio di abbandono. Sebbene le relazioni tra tali variabili siano particolarmente complesse, sembra che tali aspetti siano in qualche modo collegati tra loro.

5.1 L'orientamento per la promozione di strategie metacognitive

A più riprese è stato segnalato nella letteratura di settore che gli interventi centrati sulla promozione delle strategie cognitive e motivazionali possono assumere una funzione determinante per il successo formativo (de Boer, Donker, Kostons, & van der Werf, 2018; Dignath & Büttner, 2008; Donker, de Boer, Kostons, Dignath van Ewijk, & van der Werf, 2014; Hattie, Biggs, & Purdie, 1996; Jansen, van Leeuwen, Janssen, Jak, & Kester, 2019; Theobald, 2021). Si è altresì evidenziato come l'orientamento – concettualizzato come processo che accompagna l'individuo nel suo percorso formativo e teso a valorizzare i suoi interessi, attitudini e motivazioni – possa rivelarsi uno strumento in grado di incidere in positivo sull'assetto motivazionale e metacognitivo del soggetto in formazione (Domenici, 2009; 2017). L'enfasi congiunta sulle componenti cognitivo-motivazionali dell'apprendimento e sull'orientamento come proposta operativa ben si concilia, in un quadro più ampio, con una prospettiva di

intervento diacronica e con i principi dell'apprendimento permanente (Domenici, 2009).

Uno dei contributi più recenti sugli effetti dei programmi di autoregolazione dell'apprendimento è la meta-analisi condotta da Maria Theobald (2021) che ha preso in esame 49 programmi di intervento molto eterogenei tra loro. Nella maggioranza dei casi si trattava di attività realizzate nel corso di più incontri, che coinvolgevano gruppi di studenti e che ricoprivano un arco temporale compreso tra qualche giorno e qualche settimana. I risultati hanno evidenziato l'efficacia degli interventi rispetto ad *outcome* molteplici, tra cui la promozione delle strategie metacognitive, qui intese come strategie adoperate per monitorare e controllare il ricorso a strategie cognitive, capacità di pianificazione e definizione di obiettivi; delle strategie di gestione delle risorse, vale a dire le strategie impiegate per la regolazione di tutte quelle attività necessarie per iniziare e mantenere il processo di apprendimento, per evitare distrazioni, per una gestione ottimale del tempo; della *performance* accademica, della motivazione – in particolare delle credenze di autoefficacia – e delle strategie cognitive, tra cui le strategie di elaborazione, organizzazione, ripetizione e memorizzazione. Per quanto concerne le strategie cognitive, gli effetti dei programmi di intervento sintetizzati da Theobald andavano da un minimo di efficacia per la strategia di ripetizione a un massimo per quelle di attenzione e concentrazione. L'analisi dei moderatori ha messo in luce, inoltre, l'effetto positivo di alcune caratteristiche degli interventi proposti, come la ricezione di *feedback*, il ricorso all'apprendimento cooperativo e l'utilizzo dei cosiddetti protocolli di apprendimento. Il ruolo della predisposizione di *feedback* ha assunto carattere rilevante, proprio perché in grado di fornire allo studente informazioni sui suoi obiettivi e sull'andamento delle sue *performance*, oltre che suggerimenti su come adattare le strategie di apprendimento al contesto e colmare il divario tra obiettivi e prestazioni (Hattie & Timperley, 2007; Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020)¹.

Un altro elemento messo in luce riguarda la centralità dei protocolli o

¹ Il *feedback* è un tema di grande interesse nell'ambito della ricerca educativa e può essere genericamente definito come un'informazione ricevuta su alcuni aspetti della propria prestazione o su alcuni processi attivati durante l'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007). In particolare, si deve al lavoro di Hattie e Timperley (2007) la distinzione del *feedback* in tre categorie principali: 1) *feed-up*, inteso come confronto tra lo stato attuale e uno stato *target*, che fornisce informazioni sugli obiettivi di apprendimento da raggiungere; 2) *feed-back*, basato sul confronto tra lo stato attuale e uno stato precedente, che agisce offrendo informazioni su ciò che è stato realizzato rispetto ad alcuni standard attesi o prestazioni precedenti; 3) *feed-forward*, che consiste nel fornire informazioni su come migliorare il proprio apprendimento. A tal proposito, uno studio di Theobald e Bellhäuser (2022) ha esaminato gli effetti delle tre diverse forme di *feedback* sull'autoregolazione dell'apprendimento, sulla motivazione e sulla *performance* accademica, mostrando gli effetti positivi di tutte le forme di *feedback* sia sull'autoregolazione che sui risultati accademici. Anche nel corso del terzo capitolo sull'orientamento è stata esaminata, ad esempio, la rilevanza di predisporre *feedback* immediati sui risultati conseguiti dagli studenti ad appositi strumenti di valutazione come strumento per facilitare il processo di riflessione critica sulle strategie di apprendimento, promuovendo la presa di consapevolezza delle proprie risorse e competenze.

“diari” di apprendimento, che svolgono un ruolo determinante nella promozione del monitoraggio dei propri obiettivi e della riflessione sui propri processi di apprendimento, incoraggiando gli studenti a valutare il loro ricorso alle strategie di apprendimento, i loro tempi di studio o i loro obiettivi con andamento regolare (ad esempio, giornalmente o settimanalmente) (Dignath-van Ewijk, Fabriz, & Büttner, 2015; Panadero, Klug, & Järvelä, 2016; Schmitz & Perels, 2011; Schmitz & Wiese, 2006).

Anche gli interventi basati sull'apprendimento cooperativo si sono mostrati occasioni efficaci di condivisione di idee e pensieri tra pari: in un contesto di gruppo gli studenti possono infatti confrontarsi, riflettere e discutere sull'efficacia di specifiche strategie di autoregolazione, favorendo la riflessione metacognitiva e al tempo stesso incoraggiando le strategie cognitive riconosciute come più efficaci nella vita quotidiana (Bail, Zhang, & Tachiyama, 2008; Rosário et al., 2015).

In sintesi, i risultati della meta-analisi e delle principali revisioni della letteratura (Hattie et al., 1996; de Bruijn-Smolters, Timmers, Gawke, Schoonman, & Born, 2016; Jansen et al., 2019; Theobald, 2021) sembrano confermare l'efficacia degli interventi centrati sull'autoregolazione dell'apprendimento, sia per quel che concerne la promozione delle strategie cognitive che per quanto riguarda gli aspetti motivazionali e l'autoefficacia. In particolare, gli interventi che si mostrano particolarmente efficaci sono quelli che si concentrano su tutti gli aspetti dell'autoregolazione, che incoraggiano l'insegnamento di strategie multiple e che si articolano in diversi incontri (Dignath & Büttner, 2008; Reeves & Stich, 2011).

La messa in atto di interventi centrati sullo sviluppo delle competenze metacognitive riposa del resto su un vasto consenso empirico e l'orientamento può ben inserirsi come strumento operativo che, accompagnando l'individuo lungo l'arco dell'esperienza formativa, contribuisce alla promozione di un comportamento attivo e potenzia le sue capacità di autoregolazione e le strategie cognitive e motivazionali funzionali allo studio (Biasi, 2018, 2019; La Marca, 2015; Margottini & Rossi, 2017). Nel promuovere il profilo di uno studente “strategico”, l'orientamento concorre infine a facilitare la riflessione su di sé e sui propri processi e a sostenere l'*empowerment* (Loiodice, 2007; Dato, 2020), stimolando lo sviluppo di competenze metacognitive utili per pianificare e valutare il proprio apprendimento.

Riportando la ricerca presentata in questo volume sul piano applicativo, proveremo ad analizzare nel dettaglio un micro-contesto formativo – quello del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre – con riferimento in particolare ai temi del *dropout* e della *retention* e al possibile impiego di strategie di promozione e intervento centrate sull'autoregolazione dell'apprendimento. Dopo aver esaminato i dati più recenti relativi all'abbandono degli studi nei corsi di laurea afferenti al Dipartimento, illustreremo una iniziativa di orientamento *in itinere* già attiva, tesa a incoraggiare il successo negli studi attraverso la prospettiva teorica dell'orientamento diacronico-for-

mativo. Formuleremo quindi una proposta incentrata sulla valutazione e sulla promozione di strategie cognitive e assetti motivazionali funzionali, volta a integrare le soluzioni già implementate.

5.2 Il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre: numeri e dimensioni del *drop-out* accademico²

Il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) prevede la possibilità di iscrizione a quattro differenti corsi di laurea di primo livello, tre corsi di laurea magistrale e un corso di laurea magistrale a ciclo unico. Presenteremo qui i dati sul numero degli immatricolati e i relativi tassi di abbandono dei quattro corsi di laurea triennale *Educatori di nido e dei servizi per l'infanzia* (EduNido), *Scienze dell'educazione prevalentemente a distanza* (Sde online), *Scienze dell'educazione per educatori e formatori* (EduForm) e *Servizio sociale e sociologia* (SERSS) e del corso di laurea magistrale a ciclo unico *Scienze della Formazione Primaria* (SFP), l'unico a numero programmato nazionale con possibilità di iscrizione previo superamento della prova di accesso³. Tali dati fanno riferimento agli anni accademici 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021 e sono distinti per i differenti corsi di studio riportati precedentemente⁴. Come si osserva dalla Tabella 5.1, nel periodo compreso tra gli anni accademici 2018/2019 e 2020/2021 il tasso di *drop-out*⁵ è sostanzialmente aumentato in tutti i corsi triennali e nel corso a ciclo unico in *Scienze della Formazione Primaria*. Unica eccezione è il caso del corso in *Scienze dell'educazione prevalentemente a distanza*, in cui nell'anno 2019/2020 il tasso di abbandono è diminuito rispetto all'anno accademico precedente, salvo poi tornare a crescere nell'anno 2020/2021. Più contenuto rispetto agli altri corsi di studio è il tasso di abbandono del corso a ciclo unico in *Scienze della formazione primaria*.

Da segnalare, comunque, che il numero di immatricolati è cresciuto negli

² Tutti i dati relativi al numero di immatricolati e al tasso di abbandono nei diversi anni accademici sono stati forniti dall'Ufficio Statistico di Ateneo.

³ Si è scelto in questa sede di presentare i dati sui tassi di abbandono degli studenti iscritti ai corsi di laurea triennali e a ciclo unico – e non di quelli iscritti ai corsi magistrali – proprio per le caratteristiche peculiari di tali studenti, che si trovano ad accedere all'università con il titolo di studio di diploma secondario e non, come nel caso dei corsi magistrali, con un titolo di studio universitario di primo livello.

⁴ Nel corso dei diversi anni accademici l'offerta formativa era sostanzialmente sovrapponibile a quella attuale e qui riportata, eccezion fatta per il corso di laurea in "Scienze dell'educazione prevalentemente a distanza" che negli anni precedenti non prevedeva la denominazione "prevalentemente a distanza".

⁵ Il criterio impiegato per valutare la permanenza/abbandono all'interno di un corso di studio è quello adoperato dall'ANVUR. Nella fattispecie, lo studente immatricolato in un determinato anno accademico deve aver provveduto a rinnovare l'iscrizione per l'anno accademico successivo entro il 31/12; in caso contrario, viene classificato come abbandono. Gli studenti che hanno successivamente abbandonato (per rinuncia, trasferimento, ecc.) sono stati classificati comunque come abbandoni, anche se un'iscrizione al 2° anno nello stesso corso di studi è stata registrata.

anni per i corsi di laurea *Educatori di nido e dei servizi per l'infanzia*, *Scienze dell'educazione a distanza* e *Servizio sociale e sociologia*.

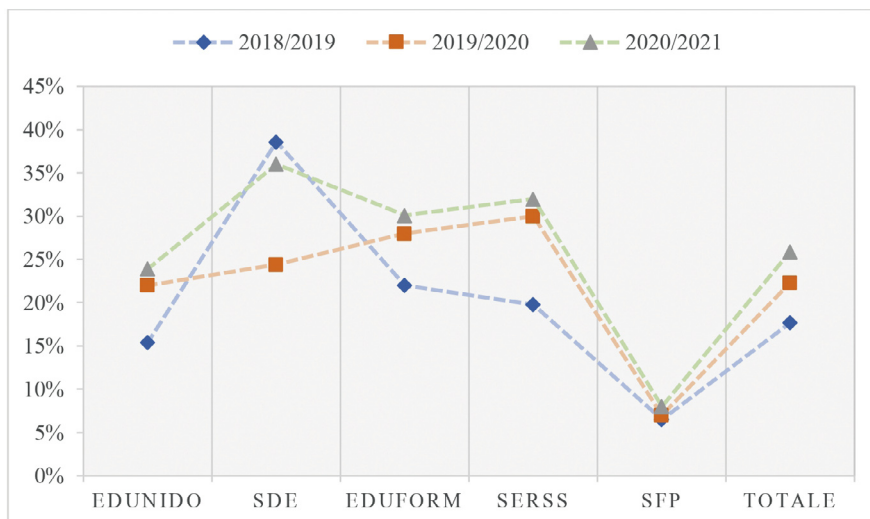
Tabella 5.1 – Numero di iscritti e tassi di abbandono nei diversi anni accademici

	2018/2019		2019/2020		2020/2021	
	Imma- tricolati	Abban- doni[n(%)]	Imma- tricolati	Abban- doni[n(%)]	Imma-tri- colati	Abban- doni[n(%)]
EduNido	280	43 (15,4)	372	82 (22,0)	427	102 (23,9)
Sde	44	17 (38,6)	45	11 (24,4)	75	27 (36,0)
EduForm	223	49 (22,0)	243	68 (28,0)	226	68 (30,1)
SERSS	81	16 (19,8)	70	21 (30,0)	181	58 (32,0)
SFP	123	8 (6,5)	128	9 (7,0)	112	9 (8,0)
Totale	751	133 (17,7)	858	191 (22,3)	1021	264 (25,9)

Legenda: EduNido: Educatori di nido e dei servizi per l'infanzia; Sde: Scienze dell'educazione modalità prevalentemente a distanza; EduForm: Scienze dell'educazione per educatori e formatori; SERSS: Servizio sociale e sociologia; SFP: Scienze della Formazione Primaria.

Il tasso di abbandono è andato dunque aumentando nel corso degli anni (si veda la Figura 5.1 per un'illustrazione grafica dell'andamento) e il dato totale del *drop-out* può considerarsi abbastanza elevato, con un tasso aggregato che si attesta al 25,9%. Tale percentuale si situa ad un livello superiore rispetto al dato nazionale riportato nell'ultimo rapporto ANVUR del 2018, secondo cui il tasso di abbandono negli anni accademici 2016/2017 è risultato pari a poco più del 12% per i corsi triennali e pari al 7,5% per quelli a ciclo unico (ANVUR, 2018).

Figura 5.1 – Andamento tasso di abbandono negli anni



Legenda: EduNido: Educatori di nido e dei servizi per l'infanzia; Sde: Scienze dell'educazione modalità prevalentemente a distanza; EduForm: Scienze dell'educazione per educatori e formatori; SERSS: Servizio sociale e sociologia; SFP: Scienze della Formazione Primaria.

Uno studio precedente di Burgalassi, Biasi, Capobianco, e Moretti (2016) ha riportato per lo stesso DSF i dati relativi all'abbandono degli studi nel periodo compreso tra gli anni accademici 2010/2011 e 2013/2014, mettendo in luce un tasso di abbandono totale pari al 23,3%, quasi analogo a quello qui riportato. Pur considerando che in questo studio l'analisi degli autori faceva riferimento a corsi di studio e a un'offerta formativa diversa da quella attuale, sembra comunque che l'andamento si ponga in linea di continuità con quello più recente, riflettendo in qualche modo le caratteristiche del *drop-out* peculiari al Dipartimento. In questa prospettiva, tra le iniziative a sostegno degli studi, è stato progettato un servizio di *Counselling* per l'Orientamento a cui avrebbero avuto accesso tutti gli studenti immatricolati che si trovavano in una condizione di difficoltà nel loro percorso di studi. Il servizio nasceva con l'obiettivo di promuovere le capacità di autoregolazione degli studenti e la consapevolezza rispetto ai propri atteggiamenti verso lo studio, nell'ottica di sostenere il successo accademico e prevenire il rischio di *drop-out*, favorendo al tempo stesso l'integrazione degli studenti all'interno dell'ambiente accademico (per una descrizione analitica degli obiettivi e delle modalità operative del servizio si rimanda a Biasi, 2019).

Attraverso il colloquio di orientamento e la restituzione ragionata dei risultati relativi ai profili cognitivi e motivazionali, l'obiettivo da perseguire mirava

a facilitare la consapevolezza del soggetto rispetto alle proprie disposizioni promuovendo una riflessione attiva sui propri processi di apprendimento (Biasi, 2019; Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2021; De Vincenzo, 2022; Margottini & Rossi, 2019).

Il *counselling* di orientamento può essere considerato, in linea generale, uno strumento che attribuisce un ruolo centrale alla relazione tra consulente e studente. Il consulente, stimolando lo studente a riflettere sulle strategie di studio adoperate, lo supporta nella creazione di una modalità personalizzata di studio che tenga conto degli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali e contestuali dell'apprendimento (Pedditzi, 2011).

5.3 Una proposta di intervento preventivo di orientamento

La scelta di rivolgersi a un servizio di *counselling* presuppone un qualche grado di consapevolezza da parte dello studente circa le criticità che ostacolano il raggiungimento dei propri obiettivi formativi. Tale consapevolezza si associa verosimilmente a un percorso di riflessione maturato nel tempo che non può essere dato per scontato, e pertanto la ricerca attiva di un percorso individuale di orientamento potrebbe essere appannaggio solo di una quota ristretta di studenti in difficoltà. Inoltre, la scelta di rivolgersi a un servizio dedicato potrebbe in molti casi rappresentare la risposta ad un'esperienza di insuccesso già vissuta, ponendo di fatto il servizio nella condizione di agire più in termini di riparazione che non di prevenzione e promozione⁶.

Per queste ragioni e al fine di favorire azioni che possano incidere preventivamente sul rischio di abbandono degli studi, un servizio di *counselling* potrebbe essere integrato con alcune iniziative ad ampio raggio che qui presenteremo in forma di proposte operative.

In particolare, gli strumenti di valutazione delle strategie cognitive e dei profili motivazionali illustrati nel corso del quarto capitolo potrebbero essere proposti alla popolazione studentesca del Dipartimento nel momento iniziale del percorso formativo, al termine del primo semestre, dando la possibilità, agli studenti, di fare le prime esperienze di confronto con la realtà universitaria e con nuovi metodi di studio. Un'operazione di questo tipo contribuirebbe a indirizzare gli studenti che mostrano delle difficoltà in entrata verso appositi interventi preventivi di orientamento; consentirebbe altresì di raccogliere dati utili per il monitoraggio longitudinale delle determinanti dell'abbandono e del successo formativo dei corsi di studi del Dipartimento; rappresenterebbe,

⁶ Va tenuto in considerazione anche il fatto che l'accesso a un servizio di questo tipo può essere associato a una moltitudine di variabili, inclusa la propensione alla richiesta di aiuto e la capacità di accedere e reperire informazioni sulla disponibilità di servizi di supporto nel proprio contesto accademico. In questa prospettiva, una bassa integrazione nel contesto accademico – che, come si è visto, si associa a un più elevato rischio di *drop-out* – potrebbe rappresentare una barriera rispetto all'accesso a servizi di orientamento.

in altri termini, un primo momento di riflessione sulla rilevanza degli aspetti metacognitivi legati allo studio e sulla propria motivazione rispetto al percorso universitario intrapreso. Nella fattispecie, alle matricole che dovessero riportare un basso impiego di strategie cognitive, una bassa motivazione autonoma, oppure una bassa autoefficacia percepita negli studi⁷ potrebbe essere proposto un percorso di gruppo finalizzato alla promozione di strategie cognitivo-motivazionali funzionali nello studio.

In Tabella 5.2 riportiamo una descrizione sintetica degli strumenti proposti per il percorso di gruppo e già presentati nel quarto capitolo.

Tabella 5.2 – Questionari proposti per la valutazione degli aspetti cognitivi e motivazionali

Questionari di valutazione proposti	
Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti Università (SARA-U)	
Estrazione della conoscenza Collegamento della conoscenza Allenamento della conoscenza Critica della conoscenza Monitoraggio della conoscenza	
Scala della Motivazione Accademica (ASM)	
Amotivazione	
Motivazione esterna Motivazione introiettata	} Orientamento motivazionale controllato
Motivazione identificata Motivazione intrinseca	} Orientamento motivazionale autonomo
Autoefficacia scolastica percepita	

Nel paragrafo che segue, coerentemente con le finalità fin qui sintetizzate, illustriamo un formato flessibile di intervento di orientamento di gruppo.

5.3.1 Format dell'intervento

Una volta identificati gli studenti interessati a prendere parte all'intervento di orientamento in gruppo sulla base della valutazione iniziale si potranno realizzare due incontri della durata di 90 minuti circa che coinvolgeranno 15-20

⁷ Si potrà fare riferimento in questo caso alle fasce di punteggio individuate nel quarto capitolo oppure a un punteggio inferiore alla media di 1,5 deviazioni standard.

studenti e saranno condotti da consulenti opportunamente formati. L'organizzazione delle attività in gruppo, come sopra riportato a proposito dell'apprendimento cooperativo, permetterà di facilitare la condivisione e la riflessione tra pari.

Coerentemente con il modello di Cleary & Zimmerman (2004), ciascun incontro si concentrerà principalmente su un tema specifico, con una prima sessione più incentrata sulle strategie cognitive di autoregolazione e sui metodi di studio e una seconda sessione focalizzata sulla motivazione allo studio e sul ruolo dell'autoefficacia, ferma restando la possibilità di privilegiare di volta in volta le tematiche che dovessero emergere dal confronto con gli studenti, anche in risposta a richieste mirate (si veda la Tabella 5.3 per una sintesi).

Tabella 5.3 – Argomenti affrontati negli incontri

	Argomenti affrontati
Primo incontro	
Definizione di obiettivi	Importanza di porsi obiettivi specifici da perseguire prima di studiare e di valutarne il raggiungimento in corso d'opera
Illustrazione delle principali strategie e scelta delle strategie in funzione degli obiettivi	Analisi delle diverse strategie cognitive richiamando la SARA-U. Criteri per la decisione della strategia da adoperare in funzione del contesto (modalità di esame, tempo a disposizione) e delle preferenze individuali Flessibilità nel ricorso a differenti strategie
Autovalutazione	Criteri per valutare i risultati di apprendimento Modifica delle strategie inefficaci e/o rimodulazione degli obiettivi se i risultati non sono raggiunti
Secondo incontro	
Tipologie di motivazione accademica	Riflessione sulle diverse motivazioni verso lo studio e su come poter incrementare la propria motivazione
Autoefficacia	Il ruolo delle convinzioni di autoefficacia rispetto al raggiungimento di esiti (più si crede di riuscire ad ottenere un risultato, migliori sono gli esiti). Discussione su modalità per aumentare l'autoefficacia
Attribuzioni causali	Riflessione sulle cause (interne/esterne) a cui si attribuiscono i propri risultati
Soddisfazione	Domandarsi quanto si è soddisfatti dei propri risultati

In linea generale, nel primo incontro si partirà da un'illustrazione introduttiva delle principali strategie cognitive e metacognitive di autoregolazione dello

studio, richiamando le dimensioni del questionario SARA-U come riferimenti. Verrà posta l'enfasi sull'importanza di un'integrazione flessibile tra le varie strategie in funzione dei diversi contesti e degli obiettivi da perseguire. I partecipanti verranno invitati a condividere in gruppo le proprie esperienze individuali, con riferimento in particolare ai metodi di studio che prediligono e a quelli che ritengono di non padroneggiare.

Si potrà ricorrere anche all'illustrazione esplicita delle diverse strategie cognitive e al *modelling* delle stesse tramite esperienze concrete. Per esempio, se uno studente non fa ricorso alla strategia cognitiva "pensiero critico" si può procedere a illustrare la sua importanza con alcuni suggerimenti su come promuovere l'utilizzo di questa strategia, anche ricorrendo alle esperienze di altri partecipanti e valorizzando il confronto tra pari.

Si esamineranno le strategie che sono considerate maggiormente efficaci dagli studenti per il raggiungimento dei loro obiettivi e gli altri eventuali metodi a cui ricorrono, valutando la loro utilità percepita e gli esiti raggiunti. In questa fase verrà posta attenzione anche a ulteriori strategie non esplicitamente esaminate dai modelli di riferimento che possono essersi dimostrate efficaci nell'esperienza di ciascuno (ad esempio, la richiesta di aiuto).

Questi momenti rappresenteranno la base per un approfondimento del ruolo del monitoraggio nei processi di apprendimento, con la presentazione di due modalità centrali dell'autoregolazione: la pianificazione di attività di apprendimento e la definizione di obiettivi, e il conseguente monitoraggio dei propri risultati.

A conclusione del primo incontro verrà introdotta la funzione del *feedback* interno ed esterno e verranno proposti alcuni esercizi pratici per la definizione di obiettivi di apprendimento (*goal setting*). In vista del successivo incontro, verranno sintetizzati e ripresi i contenuti affrontati e i contributi emersi nel corso della sessione.

Il secondo incontro si focalizzerà principalmente sull'importanza della motivazione allo studio per il raggiungimento del successo accademico. Si farà riferimento alla teoria dell'auto-determinazione per identificare i principali assetti motivazionali e come ciascuno di essi possa aver influenzato la scelta di iscriversi a un determinato corso di studi. Verrà introdotto il concetto di autoefficacia in relazione al valore delle esperienze di padronanza nella persecuzione di obiettivi di apprendimento.

Sarà stimolata, inoltre, una riflessione condivisa sulle diverse strategie a sostegno della motivazione con esempi emersi dalla discussione in gruppo e verranno passate in rassegna alcune possibili soluzioni individuate dalla ricerca di settore (alcune strategie per la regolazione della motivazione durante lo studio sono state identificate da Wolters, 1998 e sono riportate sinteticamente in Tabella 5.4).

Tabella 5.4 – Strategie per regolare la motivazione per i principali assetti motivazionali (tratto e adattato da Wolters, 1998)

	Possibili strategie
Motivazione estrinseca	Sostenere gli obiettivi di <i>performance</i> , facendo leva sul proprio desiderio di riuscire agli esami o darsi delle ricompense dopo aver raggiunto un obiettivo per sostenere la motivazione estrinseca
Motivazione intrinseca	Cercare di rendere il materiale più interessante, utile e raggiungibile dallo studente per incrementare la motivazione intrinseca
Altre strategie	Modificare le strategie cognitive, cercare aiuto da parte di altri quando si è in difficoltà, modificare gli aspetti ambientali e regolare lo stato emotivo

Alla fine dell'incontro, si tornerà sulla definizione di obiettivi e sotto-obiettivi, tenendo in considerazione il ruolo che ricoprono in questo processo le motivazioni, le strategie di regolazione, la percezione di controllo e l'autoefficacia.

La Tabella 5.5 illustra alcune possibili strategie operative che possono essere discusse trasversalmente all'interno del gruppo per facilitare il monitoraggio, la definizione di obiettivi, l'autoefficacia e la motivazione.

Tabella 5.5 – Strategie operative da adoperare nei gruppi per affrontare i diversi focus tematici degli incontri

Focus	Possibili strategie
Pianificazione di obiettivi	Si illustra l'importanza di pianificare degli obiettivi di apprendimento, di definire le priorità e di includere del tempo di recupero per eventuali imprevisti al fine di gestire in modo efficace il proprio tempo
Monitoraggio	Ci si sofferma sull'importanza di dedicare del tempo a una riflessione attenta sulla comprensione di quanto studiato, valutando se sono stati raggiunti o meno gli obiettivi che ci si era prefissati. Durante lo studio, ci si dovrebbe chiedere se davvero si sta capendo quello che si sta studiando, ponendosi delle domande critiche o provando a spiegare il contenuto a qualcun altro. Questa messa alla prova della conoscenza serve sia a valutare se non si è capito qualcosa sia a consolidare le conoscenze nella memoria.
Motivazione	<p>Gli studenti sono spronati a fissare obiettivi di padronanza.</p> <p>Una strategia possibile è l'autoistruzione: per esempio, può essere importante chiarire a sé stessi per quale motivo si sta studiando, se per acquisire maggiore conoscenza in modo da aumentare la motivazione intrinseca, oppure per superare bene l'esame e aumentare quella estrinseca.</p> <p>Gli studenti sono incoraggiati a porsi obiettivi positivi ("Voglio andare bene all'esame perché sarebbe importante per me") e non obiettivi che possono ostacolare la motivazione ("Devo fare bene per non mettermi in imbarazzo all'esame o per non fare peggio dei miei compagni") e a dividere gli obiettivi in sotto-obiettivi.</p>
Autoefficacia	Si incoraggiano gli studenti a dividere gli obiettivi in sotto-obiettivi, in modo da far apparire le sfide maggiori come maggiormente affrontabili. Viene evidenziato come il raggiungimento di obiettivi, anche se piccoli, sia motivante per l'apprendimento.

Al di là della specificità dei contenuti degli incontri, un'iniziativa così strutturata e collocata nel momento notoriamente critico del passaggio agli studi universitari si pone come un'occasione di raccordo utile a favorire l'*engagement* e l'integrazione nell'ambiente universitario, favorendo anche la familiarizzazione con i servizi universitari disponibili a sostegno degli studenti. In conclusione, un intervento di questo tipo potrebbe consentire di individuare studenti con particolari esigenze di orientamento già nella fase iniziale del percorso universitario, offrendo una prima risposta tesa a incoraggiare la riflessione sui propri processi cognitivi e motivazionali e lo sviluppo di obiettivi e strategie di studio volte a promuovere il successo formativo.

Considerazioni conclusive

Strategie cognitivo-motivazionali nell'apprendimento, abbandono degli studi universitari e orientamento hanno rappresentato i nuclei concettuali che hanno guidato la riflessione critica e la stesura di questo volume.

Abbiamo esaminato come la rilevazione delle strategie cognitive e degli orientamenti motivazionali verso lo studio possano essere strumenti utili per favorire il successo accademico e come interventi di orientamento centrati sulla promozione di tali aspetti possano rappresentare una strategia operativa per far fronte al problema dell'abbandono degli studi universitari.

I capisaldi teorici su cui si è impostato il lavoro sono stati essenzialmente tre:

1. le teorie sull'autoregolazione dell'apprendimento, che mettono in risalto il ruolo attivo dello studente nel proprio apprendimento e la funzione degli aspetti metacognitivi nei processi di apprendimento;
2. i modelli teorici sul *drop-out*, che analizzano i fattori associati all'abbandono degli studi, attribuendo centralità all'interazione tra fattori di tipo individuale e fattori correlati all'appartenenza ad una determinata istituzione universitaria;
3. gli studi sull'orientamento, e in particolare l'orientamento universitario *in itinere*, che rendono operativa la funzione dell'orientamento come strumento in grado di promuovere le strategie cognitivo-motivazionali e prevenire l'abbandono degli studi.

La ricerca descritta nel capitolo empirico, partendo da questi presupposti e in continuità con la letteratura di settore (es. Bernardo et al., 2019; 2022; Biasi et al., 2017; 2019; 2021), ha analizzato le determinanti dell'intenzione di *drop-out* e del successo accademico, offrendo uno sguardo ravvicinato sulla complessa rete di relazioni esistente tra strategie cognitive adoperate nello studio, disposizioni motivazionali, autoefficacia percepita, integrazione nel contesto universitario, intenzione di abbandono degli studi e rendimento accademico.

In particolare, si è potuto osservare come le strategie di autoregolazione e gli orientamenti motivazionali siano associati al successo accademico e al *drop-out* sia in modo diretto che indiretto, sostenendo l'ipotesi che entrambi gli aspetti svolgano un ruolo determinante nella definizione di un profilo di studente "strategico", che si caratterizza per un ricorso più frequente alle strategie di autoregolazione cognitiva e per un orientamento motivazionale autonomo. In altre parole, uno studente autoregolato utilizza tutte le diverse strategie nel suo studio, e in particolare organizza il materiale di studio attraverso mappe, diagrammi o riassunti; ricerca un collegamento tra informazioni nuove e conoscenze già acquisite; ripete il materiale studiato per consolidare l'apprendimento; mette in discussione ciò che impara; monitora il proprio

apprendimento. In aggiunta a tutto ciò, uno studente autoregolato si caratterizza anche per una motivazione accademica più autonoma, in cui la scelta del corso di laurea è determinata principalmente dall'interesse e dal piacere che trae dallo studio. Questi aspetti nel loro insieme promuovono il senso di autoefficacia e la percezione dello studente di sentirsi parte del contesto universitario, contribuendo alla riduzione del rischio di abbandono.

Sul piano applicativo, simili riscontri incoraggiano il ricorso a uno strumento come l'orientamento che, proprio in virtù delle sue caratteristiche distintive, può promuovere nel soggetto la riflessione critica sulle proprie competenze, strategie di studio e orientamenti motivazionali, tutti elementi che rivestono una funzione cruciale nel favorire la prosecuzione degli studi.

D'altra parte, è proprio nell'orientamento che è possibile individuare il filo conduttore di questo lavoro. Il passaggio all'università può configurarsi come una fase di transizione accompagnata da numerosi cambiamenti nello stile di vita e nel metodo di studio e l'orientamento può svolgere un ruolo determinante in questa fase in particolare, in un momento storico in cui il numero di studenti che accedono a cicli di istruzione superiore è in costante aumento e i *background* formativi e professionali in entrata sono sempre più eterogenei.

Riprendendo il *Memorandum* del 2000 l'orientamento può accompagnare il percorso di vita dell'individuo diacronicamente in tutte le sue tappe, anche assumendo un carattere più ricorsivo che in passato:

«[...] In passato, il passaggio dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro era un evento unico nell'esistenza delle persone, che accadeva quando i giovani lasciavano la scuola o l'università per trovare un lavoro, eventualmente aver forse seguito uno o più periodi di formazione professionale. Oggi, può succedere a chiunque di noi di aver bisogno di informazioni e consigli sulla "strada da prendere" in diversi momenti della nostra vita e in maniera pressoché imprevedibile [...]» (p.19).

L'orientamento dunque può essere uno strumento a cui accedere in diversi momenti e fasi del proprio percorso e può essere utile per sostenere la costruzione di un proprio progetto di vita e promuovere la consapevolezza delle proprie competenze e abilità.

Allo stesso modo, anche il riconoscimento del ruolo attivo del soggetto nel dirigere e guidare il proprio processo di apprendimento e il contributo che le componenti non unicamente cognitive rivestono nel successo accademico legittima il ricorso a pratiche di orientamento come

«[...] attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali

di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate». (MIUR, 2014, p.4).

L'università può rispondere a tali esigenze implementando e arricchendo le iniziative di orientamento già esistenti. La proposta presentata nel corso di questo volume potrebbe allora inserirsi tra gli strumenti utili a promuovere quell'insieme di competenze trasversali volte a dirigere e orientare il proprio apprendimento, a favorire la consapevolezza delle proprie risorse e strategie e a sostenere il processo di riflessione.

La rilevazione delle strategie cognitive adoperate e degli orientamenti motivazionali verso lo studio può rivelarsi utile anche nell'offrire agli studenti un'occasione di riflessione sul proprio metodo di studio e sulle ragioni che hanno portato alla scelta di un determinato corso. Una valutazione effettuata su tutta la popolazione studentesca in un momento precoce del percorso universitario può consentire agli studenti di riflettere e confrontarsi con le sfide di un nuovo contesto e con il conseguente cambiamento nel proprio metodo di studio. Tale valutazione iniziale può essere arricchita con un'offerta formativa che prevede la partecipazione a un percorso di orientamento svolto all'interno di un piccolo gruppo, in un clima di condivisione e riflessione tra pari.

Un'iniziativa di orientamento così concepita ben si coniugherebbe con i principi dell'autoregolazione dell'apprendimento che sono stati più volte richiamati, che sostengono l'immagine di uno studente attivo e protagonista dei propri processi di apprendimento, in grado di definire in autonomia i propri obiettivi e il proprio percorso di apprendimento. Gli Atenei, d'altra parte, rappresentano uno dei contesti in cui l'esigenza di orientamento può risultare particolarmente saliente, al punto da essere investiti di una esplicita funzione di orientamento.

In definitiva, l'implementazione di iniziative di orientamento mirate e la valorizzazione delle strategie cognitivo-motivazionali possono contribuire non solo a migliorare il percorso di apprendimento degli studenti e a ridurre il tasso di abbandono universitario, ma anche ad acquisire competenze e consapevolezza necessarie per affrontare con successo le sfide accademiche e più estesamente i propri progetti di vita.

Riferimenti bibliografici

- AGENZIA NAZIONALE DI VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO E DELLA RICERCA (ANVUR). (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*. Disponibile da https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/07/Sintesi_Rapporto2018_WEB.pdf
- AINA, C., BAICI, E., CASALONE, G., & PASTORE, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. doi: 10.1016/j.seps.2021.101102
- ALIVERNINI, F., & LUCIDI, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- ALIVERNINI, F., & LUCIDI, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. doi: 10.1080/00220671003728062
- ARIAS, A., LINARES-VÁSQUEZ, M., & HÉNDEZ-PUERTO, N.R. (2023). Undergraduate Dropout in Colombia: A Systematic Literature Review of Causes and Solutions. *Journal of Latinos and Education*, 1-16. doi: 10.1080/15348431.2023.2171042
- BAIL, F. T., ZHANG, S., & TACHIYAMA, G.T. (2008). Effects of a Self-Regulated Learning Course on the Academic Performance and Graduation Rate of College Students in an Academic Support Program. *Journal of College Reading and Learning*, 39(1), 54-73. doi: 10.1080/10790195.2008.10850312
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- BANDURA, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation, Vol. 38. Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation* (pp. 69-164). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- BARDACH, L., LÜFTENEGGER, M., OCZLON, S., SPIEL, C., & SCHÖBER, B. (2020). Context-related problems and university students' dropout intentions – The buffering effect of personal best goals. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 477-493. doi: 10.1007/s10212-019-00433-9
- BARROSO, P.C., OLIVEIRA, I.M., NORONHA-SOUSA, D., NORONHA, A., MATEUS, C.C., VÁZQUEZ-JUSTO, E., & COSTA-LOBO, C. (2022). Dropout factors in higher education: A literature review. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26, e228736. doi: 10.1590/2175-35392022228736t

- BATINI, F. (2015). *Costruire futuro a scuola. Che cos'è, come e perché fare orientamento nel sistema di istruzione*. Torino: Loescher editore.
- BATINI, F., & GIUSTI, S. (2023). Orientamento formativo e Linee Guida: un'occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti (a cura di), *Costruire storie insieme*, (pp.19-22). Lecce: PensaMultimedia.
- BEAN, J.P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291-320. doi: 10.1007/BF00977899
- 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. doi: 10.3102/00028312022001035
- BEHR, A., GIESE, M., TEGUIM KAMDJOU, H.D., & THEUNE, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652. doi: 10.1002/rev3.3202
- BERNARDO, A.B., ESTEBAN, M., CERVERO, A., CEREZO, R., & HERRERO, F.J. (2019). The Influence of Self-Regulation Behaviors on University Students' Intentions of Persistence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2284. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02284
- BERNARDO, A.B., ESTEBAN, M., FERNÁNDEZ, E., CERVERO, A., TUERO, E., & SOLANO, P. (2016). Comparison of Personal, Social and Academic Variables Related to University Drop-out and Persistence. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01610
- BERNARDO, A.B., GALVE-GONZÁLEZ, C., NÚÑEZ, J.C., & ALMEIDA, L.S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement. *Sustainability*, 14(3), 1057. doi: 10.3390/su14031057
- BERTAGNA, G., & PURICELLI, E. (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Rubbettino.
- BETSY, L.L.N., LIU, W.C., & WANG, J.C.K. (2016). Student Motivation and Learning in Mathematics and Science: A Cluster Analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(7), 1359-1376. doi: 10.1007/s10763-015-9654-1
- BETTINGER, E.P., & LONG, B.T. (2018). Mass Instruction or Higher Learning? The Impact of College Class Size on Student Retention and Graduation. *Education Finance and Policy*, 13(1), 97-118. doi: 10.1162/edfp_a_00221
- BIASI, V. (2018). Il fenomeno del drop-out universitario: Rilevazioni empiriche sulle variabili emotive, motivazionali e cognitive. Disagio individuale e costo sociale. In V. Biasi & M. Fiorucci (A cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 187-206). RomaTrE-Press. Recuperato da <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2019/05/form-bmfi.pdf>
- BIASI, V. (a cura di). (2019). *Counselling universitario e orientamento: Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED Edizioni Universitarie.

- BIASI, V., DE VINCENZO, C., & FAGIOLI, S. (2021). The evaluation of individual and relational factors in university drop-out through a statistical analysis model of mediation. *QTimes – webmagazine*, 13, 205-218.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., FAGIOLI, S., MOSCA, M., & PATRIZI, N. (2019). Evaluation of Predictive Factors in the Drop-Out Phenomenon: Interaction of Latent Personal Factors and Social-Environmental Context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103. doi: 10.2478/jesr-2019-0059
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., & PATRIZI, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., & PATRIZI, N. (2018). Cognitive Strategies, Motivation to Learning, Levels of Wellbeing and Risk of Drop-out: An Empirical Longitudinal Study for Qualifying Ongoing University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 79-91. doi: 10.2478/jesr-2018-0019
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., & PATRIZI, N. (2021). Auto-valutazione su piattaforma digitale per un efficace Orientamento Universitario in itinere. *QTimes webmagazine*, XIII(1), 193-205.
- BIASI, V., PATRIZI, N., DE VINCENZO, C., & MOSCA, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: Una indagine sperimentale. *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 215-228. doi: 10.7358/ecps-2017-015-bias
- BIDJERANO, T. (2005). *Gender Differences in Self-Regulated Learning*. Kerhonkson, NY.
- BIGGS, J., KEMBER, D., & LEUNG, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149. doi: 10.1348/000709901158433
- BOEKAERTS, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction*, 1(1), 1-17. doi: 10.1016/0959-4752(91)90016-2
- BOEKAERTS, M. (1992). The Adaptable Learning Process: Initiating and Maintaining Behavioural Change. *Applied Psychology*, 41(4), 377-397. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x
- BOEKAERTS, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00015-1
- BOEKAERTS, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00014-2
- BOEKAERTS, M. (2010). Motivation and self-regulation: Two close friends. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (Vol. 16, pp. 69-108). Emerald Group Publishing Limited. doi: 10.1108/S0749-7423(2010)000016B006

- BOEKAERTS, M., & CASCALLAR, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210. doi: 10.1007/s10648-006-9013-4
- BOEKAERTS, M., & CORNO, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- BOEKAERTS, M., MAES, S., & KAROLY, P. (2005). Self-regulation across domains of applied psychology: Is there an emerging consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 149-154.
- BOEKAERTS, M., & NIEMIVIRTA, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA, US: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50042-1
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R., & ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier.
- BONELLI, R., & DA RE, L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *Studium Educationis*, (1), 88-101. doi: 10.7346/SE-012022-09
- BROADBENT, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32. doi: 10.1016/j.iheduc.2017.01.004
- BROADBENT, J., & FULLER-TYSZKIEWICZ, M. (2018). Profiles in self-regulated learning and their correlates for online and blended learning students. *Educational Technology Research and Development*, 66(6), 1435-1455. doi: 10.1007/s11423-018-9595-9
- BROADBENT, J., & POON, W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. doi: 10.1016/j.iheduc.2015.04.007
- BROUSE, C.H., BASCH, C.E., LEBLANC, M., MCKNIGHT, K.R., & LEI, T. (2010). College students' academic motivation: Differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1), 1-10.
- BROWN, D. (1996). Brown's Values-Based, Holistic Model of Career and Life-Role Choices and Satisfaction. In D. Brown & L. Brooks, and Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- BROWN, S.D., RYAN KRANE, N.E., BRECHEISEN, J., CASTELINO, P., BUDISIN, I., MILLER, M., & EDENS, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411-428. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- BURGALASSI, M., BIASI, V., CAPOBIANCO, R., & MORETTI, G. (2016). Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre". *Italian Journal of Educational Research*, (17), 105-126.

- BUTLER, D.L., & WINNE, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. doi: 10.3102/00346543065003245
- CALLAN, G.L., MARCHANT, G.J., FINCH, W.H., & GERMAN, R.L. (2016). Metacognition, Strategies, Achievement, and Demographics: Relationships Across Countries. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1485-1502. doi: 10.12738/estp.2016.5.0137
- CASANOVA, J., GOMES, A., MOREIRA, M.A., & ALMEIDA, L.S. (2022). Promoting Success and Persistence in Pandemic Times: An Experience with First-Year Students. *Frontiers in Psychology*, 13, 815584. doi: 10.3389/fpsyg.2022.815584
- CASANOVA, J.R., VASCONCELOS, R., BERNARDO, A.B., & ALMEIDA, L.S. (2021). University Dropout in Engineering: Motives and Student Trajectories. *Psicothema*, 33(4), 595-601. doi: 10.7334/psicothema2020.363
- CASTRO-LOPEZ, A., CERVERO, A., GALVE-GONZÁLEZ, C., PUENTE, J., & BERNARDO, A.B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 628-646. doi: 10.1080/07294360.2021.1877631
- CHIAPPELLI, M., LO COCO, G.L., GULLO, S., BENSI, L., & PRESTANO, C. (2008). The Outcome Questionnaire 45.2. Italian validation of an instrument for the assessment of psychological treatments. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 17(2), 152-161. doi: 10.1017/S1121189X00002852
- CLEARY, T.J., & ZIMMERMAN, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. doi: 10.1002/pits.10177
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- COHEN, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. doi: 10.1111/1467-8721.ep10768783
- COLBERT, A.E., & KWON, I.G. (2000). Factors Related to The Organizational Commitment of College and University Auditors. *Journal of Managerial Issues*, XII (4), 484-501.
- COLOMBO, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.
- CREDÉ, M., & PHILLIPS, L.A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346. doi: 10.1016/j.lindif.2011.03.002
- DA RE, L. (2018). Favorire il successo accademico: Il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento*, XVI (3), 185-199.

- DA RE, L., & CLERICI, R. (2017). Abandono, rendimento académico y tutoría: Una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35, 139. doi: 10.6018/j/298551
- DATO, D. (2020). Crisi, emergenza, orientamento. La sfida del possibile. In D. Dato, S. Cardone, & F. Mansolillo (a cura di), *E-guidance: Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari* (pp. 1-13). Bari: Progedit.
- DATO, D., CARDONE, S., & MANSOLILLO, F. (A cura di). (2020). *E-guidance: Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Bari: Progedit.
- DE BOER, H., DONKER, A.S., KOSTONS, D.D.N.M., & VAN DER WERF, G.P.C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 98-115. doi: 10.1016/j.edurev.2018.03.002
- DE BRUIJN-SMOLDERS, M., TIMMERS, C.F., GAWKE, J.C.L., SCHOONMAN, W., & BORN, M.P. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139-158. doi: 10.1080/03075079.2014.915302
- DE VINCENZO, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (23), 10. doi: 10.7358/ecps-2021-023-devi
- DE VINCENZO, C. (2022). Valutazione delle strategie cognitivo-motivazionali per la promozione del successo formativo: Principali strumenti standardizzati. In C. Angelini & C. La Rocca (A cura di), *Collana Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione: Vol. 1. La Serie del Dottorato TRES* (pp. 15-23). Roma: RomaTrE-Press.
- DE VINCENZO, C. (2023). Valutazione di strategie cognitivo-motivazionali nella prevenzione del drop-out accademico: Il ruolo dell'orientamento in itinere. In G. Moretti, A. La Marca, & I. Vannini (a cura di), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia* (pp. 144-161). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- DECI, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Boston, MA: Plenum Press. doi: 10.1007/978-1-4613-4446-9
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA: Springer US. doi: 10.1007/978-1-4899-2271-7
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- DENT, A.L., & KOENKA, A.C. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. doi: 10.1007/s10648-015-9320-8

- DI FABIO, A. (1999). *Counseling: Dalla teoria all'applicazione*. Firenze: Giunti.
- DI RIENZO, P., & SERRERI, P. (2015). Biografie adulte in transizione. *Pedagogia Oggi*, 231-253.
- DÍAZ MÚJICA, A., PÉREZ VILLALOBOS, M.V., BERNARDO GUTIÉRREZ, A.B., FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN, A.C., & GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429-436. doi: 10.7334/psicothema2019.124
- DIGNATH, C., & BÜTTNER, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264. doi: 10.1007/s11409-008-9029-x
- DIGNATH-VAN EWIJK, C., FABRIZ, S., & BÜTTNER, G. (2015). Fostering Self-Regulated Learning Among Students by Means of an Electronic Learning Diary: A Training Experiment. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 77-97. doi: 10.1891/1945-8959.14.1.77
- DINSMORE, D.L., ALEXANDER, P.A., & LOUGHLIN, S.M. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409. doi: 10.1007/s10648-008-9083-6
- DISETH, Å., & KOBBELTVEDT, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687. doi: 10.1348/000709910X492432
- DOMENICI, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma: Laterza.
- DOMENICI, G. (2017) (A cura di). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative, Vol. 1-2* (Voll. 1-2). Roma: Armando.
- DONKER, A.S., DE BOER, H., KOSTONS, D., DIGNATH VAN EWIJK, C.C., & VAN DER WERF, M.P.C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. doi: 10.1016/j.edurev.2013.11.002
- DUNCAN, T.G., & MCKEACHIE, W.J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. doi: 10.1207/s15326985ep4002_6
- DUNLOSKY, J., RAWSON, K.A., MARSH, E.J., NATHAN, M.J., & WILLINGHAM, D.T. (2013). Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. doi: 10.1177/1529100612453266
- DURKHEIM, E. (1897). *Suicide: A Study in Sociology*.
- ECCLES, J. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches* (pp. 75-146). San Francisco: CA Freeman.

- EFKLIDES, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001
- EFKLIDES, A. (2008). Metacognition: Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287. doi: 10.1027/1016-9040.13.4.277
- EFKLIDES, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. doi: 10.1080/00461520.2011.538645
- ENTWISTLE, N., & MCCUNE, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345. doi: 10.1007/s10648-004-0003-0
- FASANELLA, A., BENVENUTO, G., & SALERNI, A. (2010). Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo "Sapienza" di Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 143-159.
- FIORETTI, S. (2015). Orientamento e competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 268-280.
- FLAVELL, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.906
- FOLSOM, B., PETERSON, G.W., REARDON, R.C., & MANN, B.A. (2004). Impact of a Career Planning Course on Academic Performance and Graduation Rate. *Cover Image Journal of College Student Retention*, 6(4), 461-473. doi: 10.2190/4WJ2-CJL1-V9DP-HBMF
- FORBES-MEWETT, H., & SAWYER, A.-M. (2016). International Students and Mental Health. *Journal of International Students*, 6(3), 661-677. doi: 10.32674/jis.v6i3.348
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., DIALLO, T., POTVIN, P., & ROYER, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583. doi: 10.1007/s10212-012-0129-2
- FORTIN, L., MARCOTTE, D., POTVIN, P., ROYER, É., & JOLY, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. doi: 10.1007/BF03173508
- FROILAND, J.M., & WORRELL, F.C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336. doi: 10.1002/pits.21901
- GARCÍA-PÉREZ, D., FRAILE, J., & PANADERO, E. (2021). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 533-550. doi: 10.1007/s10212-020-00488-z

- GIACOMANTONIO, A., & MARTINIELLO, L. (2022). Inclusion and reproduction. The association between habitus and perceived mastery of strategic competences. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(2). doi: 10.32043/gsd.v6i2.656
- GIANNETTI, T. (2006). Autoregolazione dell'apprendimento e tecnologie didattiche. *Journal of Educational Technology*, 14(1), 51-56.
- GOETZ, T., NETT, U.E., & HALL, N.C. (2013). Self-regulated learning. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, Motivation, and Self-regulation: A Handbook for Teachers* (pp. 123-166). Emerald Group Publishing Limited.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D., ARIAS-CORONA, M., CÁRDENAS-CRUZ, A., & VICENTE-BÚJEZ, A. (2023). The impact of academic dropout at the University of Granada and proposals for prevention. *Frontiers in Education*, 8, 1110491. doi: 10.3389/feduc.2023.1110491
- GOVERNO ITALIANO. (2021). *Piano Nazionale di ripresa e resilienza "Italia domani"*. Recuperato da <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- GUICHARD, J., & HUTEAU, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- HADWIN, A., JÄRVELÄ, S., & MILLER, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 65-84). New York, NY, US: Routledge.
- HADWIN, A., JÄRVELÄ, S., & MILLER, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D.H. Schunk & J.A. Greene (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. (pp. 83-106). New York: Routledge.
- HAKAN, K., & MÜNIRE, E. (2014). Academic Motivation: Gender, Domain and Grade Differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 708-715. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.469
- HANSEN, J.M., JACKSON, A.P., & PEDERSEN, T.R. (2017). Career Development Courses and Educational Outcomes: Do Career Courses Make a Difference? *Journal of Career Development*, 44(3), 209-223. doi: 10.1177/0894845316644984
- HARDRE, P.L., & REEVE, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.347
- HATFIELD, D.R., & OGLES, B.M. (2004). The Use of Outcome Measures by Psychologists in Clinical Practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(5), 485-491. doi: 10.1037/0735-7028.35.5.485
- HATTIE, J., BIGGS, J., & PURDIE, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136. doi: 10.3102/00346543066002099
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

- HAYES, A.F. (2017). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Second Edition: A Regression-Based Approach*. Guilford Publications.
- HEIKKILÄ, A., NIEMIVIRTA, M., NIEMINEN, J., & LONKA, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: A person-oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529. doi: 10.1007/s10734-010-9346-2
- HOLLAND, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45. doi: 10.1037/h0040767
- HOLLAND, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham, Mass., Blaisdell Pub. Co.
- HOLLAND, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- HUGHES, K.L., & KARP, M.M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*. doi: 10.7916/D8SX6B8G
- JACOBS, J.E., & PARIS, S.G. (1987). Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278. doi: 10.1080/00461520.1987.9653052
- JANSEN, R.S., VAN LEEUWEN, A., JANSSEN, J., JAK, S., & KESTER, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292. doi: 10.1016/j.edurev.2019.100292
- JÄRVELÄ, S., & HADWIN, A.F. (2013). New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39. doi: 10.1080/00461520.2012.748006
- JOHNSON, M.P. (1973). Commitment: A Conceptual Structure and Empirical Application. *The Sociological Quarterly*, 14(3), 395-406. doi: 10.1111/j.1533-8525.1973.tb00868.x
- JUSTICE, E.M., & DORNAN, T.M. (2001). Metacognitive Differences Between Traditional-Age and Nontraditional-Age College Students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-249. doi: 10.1177/07417130122087269
- KEHM, B.M., LARSEN, M.R., & SOMMERSEL, H.B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147-164. doi: 10.1556/063.9.2019.1.18
- KNAPSTAD, M., SIVERTSEN, B., KNUDSEN, A.K., SMITH, O.R.F., AARØ, L.E., LØNNING, K.J., & SKOGEN, J.C. (2021). Trends in self-reported psychological distress among college and university students from 2010 to 2018. *Psychological Medicine*, 51(3), 470-478. doi: 10.1017/S0033291719003350
- KOESTNER, R., OTIS, N., POWERS, T.A., PELLETIER, L., & GAGNON, H. (2008). Autonomous Motivation, Controlled Motivation, and Goal Progress. *Journal of Personality*, 76(5), 1201-1230. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00519.x

- KOMARRAJU, M., & NADLER, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. doi: 10.1016/j.lindif.2013.01.005
- KOTERA, Y., ALEDEH, M., BARNES, K., RUSHFORTH, A., ADAM, H., & RISWANI, R. (2022). Academic Motivation of Indonesian University Students: Relationship with Self-Compassion and Resilience. *Healthcare*, 10(10), 2092. doi: 10.3390/healthcare10102092
- KRYSHKO, O., FLEISCHER, J., WALDEYER, J., WIRTH, J., & LEUTNER, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences*, 82, 101912. doi: 10.1016/j.lindif.2020.101912
- KUSURKAR, R.A., TEN CATE, TH. J., VOS, C.M.P., WESTERS, P., & CROISSET, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57-69. doi: 10.1007/s10459-012-9354-3
- LA MARCA, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 115-137.
- LA ROCCA, C. (2015). ePortfolio: L'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 157-174.
- LA ROCCA, C., MARGOTTINI, M., & CAPOBIANCO, R. (2014). Ambienti digitali per lo sviluppo delle competenze trasversali nella didattica universitaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (10), 245-283.
- LAMBERT, M.J., BURLINGAME, G.M., UMPHRESS, V., HANSEN, N.B., VERMEERSCH, D.A., CLOUSE, G.C., & YANCHAR, S.C. (1996). The Reliability and Validity of the Outcome Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 249-258. doi: 10.1002/(SICI)1099-0879(199612)3:4<249::AID-CPP106>3.0.CO;2-S
- LAMBERT, M.J., GREGERSEN, A.T., & BURLINGAME, G.M. (2004). The Outcome Questionnaire-45. In M. E. Maruish (Ed.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment: Instruments for adults* (pp. 191-234). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LARSEN, M.S., KORNBECK, K.P., KRISTENSEN, R.M., LARSEN, M.R., & SOMMERSEL, H.B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research. Recuperato da Danish Clearinghouse for Educational Research website: https://pure.au.dk/portal/files/55033432/Evidence_on_dropout_from_universities_technical_report_May_2013_1_.pdf
- LENT, R.W., BROWN, S.D., & HACKETT, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027

- LO COCO, G., CHIAPPELLI, M., BENSI, L., GULLO, S., PRESTANO, C., & LAMBERT, M.J. (2008). The factorial structure of the outcome questionnaire-45: A study with an Italian sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(6), 418-423. doi: 10.1002/cpp.601
- LOIODICE, I. (2007). Formazione e orientamento degli adulti: Il ruolo delle università. In A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, & I. Loiodice (a cura di), *Adulti e università. Sfide ed innovazioni nella formazione universitaria e continua* (pp. 136-145). Milano: Franco Angeli.
- LOIODICE, I., & DATO, D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: Strategie innovative. Volume secondo: Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 76-117). Roma: Armando Editore.
- LORENZO-QUILES, O., GALDÓN-LÓPEZ, S., & LENDÍNEZ-TURÓN, A. (2023). Factors contributing to university dropout: A review. *Frontiers in Education*, 8. doi: 10.3389/educ.2023.1159864
- LUCANGELI, D., MIRANDOLA, A., GASPERI, M.D., ROTA, G., VANIN, C., & ZAGO, P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (A cura di), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138). CLEUP.
- LUCISANO, P., DE LUCA, M.A., MAGNI, C., RENDA, E., & ZANAZZI, S. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mondo del lavoro attraverso l'uso delle "Comunicazioni Obbligatorie" del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: Strategie innovative. Volume secondo: Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 188-256). Roma: Armando Editore.
- MAGUIRE, M., & KILLEEN, J. (2003). *Outcomes from career information and guidance services*. OECD. Recuperato da <https://www.oecd.org/education/innovation-education/2495163.pdf>
- MANGANELLI, S., ALIVERNINI, F., MALLIA, L., & BIASI, V. (2015). The Development and Psychometric Properties of the "Self-Regulated Knowledge Scale-University" (SRKS-U). *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, (12), 235-254. doi: 10.7358/ecps-2015-012-mang
- MANGANELLI, S., CAVICCHIOLO, E., MALLIA, L., BIASI, V., LUCIDI, F., & ALIVERNINI, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology*, 39(4), 470-488.
- MANSOLILLO, F. (2020). Strumenti e metodi per orientarsi, sviluppare le soft skills e raggiungere un benessere consapevole: I percorsi «POT/4 Ingegneria» e «Smart». In D. Dato, S. Cardone, & F. Mansolillo (a cura di), *E-guidance. Percorsi online di orientamento formativo di gruppo per studenti universitari*. Progedit.
- MARGOTTINI, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: Una questione di carattere formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(3), 27-32.

- MARGOTTINI, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università: Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- MARGOTTINI, M. (2022). Competenzestrategiche.it: Un ambiente on line per orientare e orientarsi. *Rassegna CNOS*, 38(3), 135-148.
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento The role of cognitive, motivational and temporal dynamics in learning processes. *Formazione & Insegnamento*, XV (2), 499-511. doi: 107346/-fei-XV-02-17_4
- MARGOTTINI, M., & ROSSI, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Italian Journal of Educational Research*, 223-240.
- MARTON, F., & SALJO, R. (1984). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- MASHBURN, A.J. (2000). A Psychological Process of College Student Dropout. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 2(3), 173-190. doi: 10.2190/U2QB-52J9-GHGP-6LEE
- MAZZETTI, G., PAOLUCCI, A., GUGLIELMI, D., & VANNINI, I. (2020). The Impact of Learning Strategies and Future Orientation on Academic Success: The Moderating Role of Academic Self-Efficacy among Italian Undergraduate Students. *Education Sciences*, 10(5), 134. doi: 10.3390/educsci10050134
- McKENZIE, K., & GOW, K. (2004). Exploring the first-year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences*, 14(2), 107-123. doi: 10.1016/j.lindif.2003.10.002
- MEGA, C., RONCONI, L., & DE BENI, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131. doi: 10.1037/a0033546
- MILES, J.R., & STINE-MORROW, E.A.L. (2004). Adult Age Differences in Self-Regulated Learning from Reading Sentences. *Psychology and Aging*, 19(4), 626-636. doi: 10.1037/0882-7974.19.4.626
- MIUR. *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. (2014). Recuperato da https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf
- MOTLOVA, V., & HONSOVA, P. (2021). The effects of a 13-week career development programme on career-adapting thoughts and behaviours. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(3), 571-588. doi: 10.1007/s10775-020-09454-z
- MUIJS, D., & BOKHOVE, C. (2020). *Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation. Recuperato da Education Endowment Foundation website: https://bep.education/wp-content/uploads/2020/05/Metacognition_and_self-regulation_review.pdf

- NELSON, T.O. (1990). Metamemory: A Theoretical Framework and New Findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of Learning and Motivation* (Vol. 26, pp. 125-173). Academic Press. doi: 10.1016/S0079-7421(08)60053-5
- NEMTCAN, E., SÆLE, R.G., GAMST-KLAUSSEN, T., & SVARTDAL, F. (2020). Drop-Out and Transfer-Out Intentions: The Role of Socio-Cognitive Factors. *Frontiers in Education*, 5, 606291. doi: 10.3389/educ.2020.606291
- NICOLETTI, M.D.C. (2019). Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52-64. doi: 10.5539/hes.v9n3p52
- NUNNALLY, J.C., & BERNSTEIN, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). New York: McGraw-Hill.
- OCCHINI, L. (2018). Orientamento universitario in entrata: Misurare l'efficacia. *ECPS – Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, 75-98. doi: 10.7358/ecps-2018-018-occh
- OECD. (2004a). *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers*. OECD. doi: 10.1787/9789264015210-en
- OECD. (2004b). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperato da <https://doi.org/10.1787/9789264105669-en>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/3197152b-en
- ORGANIZZAZIONE DELLE NAZIONI UNITE. (2015). *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015 – Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Recuperato da <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- PAJARES, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125. doi: 10.1207/s15430421tip4102_8
- PALLANT, J. (2020). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using IBM SPSS*. McGraw-Hill Education.
- PANADERO, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- PANADERO, E., & ALONSO-TAPIA, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- PANADERO, E., KLUG, J., & JÄRVELÄ, S. (2016). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735. doi: 10.1080/00313831.2015.1066436
- PARK, C.L., EDMONDSON, D., & LEE, J. (2012). Development of Self-regulation Abilities as Predictors of Psychological Adjustment Across the First Year of College. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49. doi: 10.1007/s10804-011-9133-z

- PASCARELLA, E.T. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595. doi: 10.3102/00346543050004545
- PASTORELLI, C., & PICCIONI, L. (2001). Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita. In G. V. Caprara (A cura di), *La valutazione dell'autoefficacia* (pp. 87-104). Trento, Italia: Erickson.
- PEDDITZI, M.L. (2011). L'orientamento universitario: Modelli e percorsi a confronto. In D. Zucca (A cura di), *Counseling e orientamento nel contesto universitario. Esperienze e ricerche*. EDES.
- PEDRELLI, P., NYER, M., YEUNG, A., ZULAUF, C., & WILENS, T. (2015). College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. *Academic Psychiatry*, 39(5), 503-511. doi: 10.1007/s40596-014-0205-9
- PELLERER, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- PIAZZA, R., & RIZZARI, S. (2020). Navigare il cambiamento. Un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 81-92.
- PINTRICH, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi: 10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- PINTRICH, P.R., & DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- PINTRICH, P.R., & ZUSHO, A. (2002). The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 249-284). San Diego: CA: Academic. doi: 10.1016/B978-012750053-9/50012-7
- PINTRICH, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, M. Zeidner, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Elsevier. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3
- PINTRICH, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi: 10.1007/s10648-004-0006-x
- PINTRICH, P.R., & DE GROOT, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- PINTRICH, P.R., SMITH, D.A.F., GARCIA, T., & MCKEACHIE, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. (Technical Report Fasc. 91). University of Michigan. Recuperato da <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- PINTRICH, P.R., SMITH, D.A.F., GARCIA, T., & MCKEACHIE, W.J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024

- PINTRICH, P.R., WOLTERS, C.A., & BAXTER, G.P. (2000). Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 43-97). Buros Institute of Mental Measurements.
- PLANT, P. (2001). *Quality in careers guidance*. OECD. Recuperato da <https://www.oecd.org/education/innovation-education/2698228.pdf>
- POMBENI, M.L. (1999). *Il colloquio di orientamento* (3. ristampa). Roma: Carocci.
- PORRU, F., ROBROEK, S.J.W., BÜLTMANN, U., PORTOGHESE, I., CAMPAGNA, M., & BURDORF, A. (2021). Mental health among university students: The associations of effort-reward imbalance and overcommitment with psychological distress. *Journal of Affective Disorders*, 282, 953-961. doi: 10.1016/j.jad.2020.12.183
- PREACHER, K.J., & HAYES, A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731. doi: 10.3758/BF03206553
- RADOVAN, M. (2010). The influence of self-regulated learning and age on success in studying. *Journal Of Contemporary Educational Studies*, 5, 102-124.
- REARDON, R.C., MELVIN, B., MCCLAIN, M.-C., PETERSON, G.W., & BOWMAN, W.J. (2015). The Career Course as a Factor in College Graduation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(3), 336-350. doi: 10.1177/1521025115575913
- REEVES, T.D., & STICH, A.E. (2011). Tackling Suboptimal Bachelor's Degree Completion Rates Through Training in Self-Regulated Learning (SRL). *Innovative Higher Education*, 36(1), 3-17. doi: 10.1007/s10755-010-9152-x
- 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. doi: 10.1037/a0026838
- ROBBINS, S.B., LAUVER, K., LE, H., DAVIS, D., LANGLEY, R., & CARLSTROM, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- ROBERTSON, P.J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(3), 254-266. doi: 10.1080/03069885.2013.773959
- RODRÍGUEZ-ARCE, J., LARA-FLORES, L., PORTILLO-RODRÍGUEZ, O., & MARTÍNEZ-MÉNDEZ, R. (2020). Towards an anxiety and stress recognition system for academic environments based on physiological features. *Computer Methods and Programs in Biomedicine*, 190, 105408. doi: 10.1016/j.cmpb.2020.105408

- ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J.C., TRIGO, L., GUIMARÃES, C., FERNÁNDEZ, E., CEREZO, R., FUENTES, S., ORELLANA, M., SANTIBÁÑEZ, A., FULANO, C., FERREIRA, A. & FIGUEIREDO, M. (2015). Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 173-187. doi: 10.1080/07294360.2014.935932
- ROSENSHINE, B., MEISTER, C., & CHAPMAN, S. (1996). Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221. doi: 10.3102/00346543066002181
- ROTH, G., ASSOR, A., KANAT-MAYMON, Y., & KAPLAN, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- ROZENDAAL, J.S., MINNAERT, A., & BOEKAERTS, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289. doi: 10.1016/S1041-6080(03)00016-5
- RYAN, A.M., & PINTRICH, P.R. (1997). «Should I ask for help?» The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341. doi: 10.1037/0022-0663.89.2.329
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- SANSONE, C., WEIR, C., HARPSTER, L., & MORGAN, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 379-390. doi: 10.1037/0022-3514.63.3.379
- SARSTEDT, M., & MOOI, E. (2019). Cluster Analysis. In M. Sarstedt & E. Mooi (Eds.), *A Concise Guide to Market Research: The Process, Data, and Methods Using IBM SPSS Statistics* (pp. 301-354). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-662-56707-4_9
- SCHMITZ, B., & PERELS, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behaviour using standardized diaries. *Metacognition and Learning*, 6(3), 255-273. doi: 10.1007/s11409-011-9076-6

- SCHMITZ, B., & WIESE, B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64-96. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.02.002
- SCHNEIDER, M., & PRECKEL, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. doi: 10.1037/bul0000098
- SCHUNK, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- SCHUNK, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- SCHUNK, D.H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. doi: 10.1207/s15326985ep4002_3
- SCHUNK, D.H., & ZIMMERMAN, B.J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY, US: Guilford Publications.
- SCHUNK, D.H., & ZIMMERMAN, B.J. (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Application*. New York: Routledge.
- SCHWINGER, M., & STIENSMEIER-PELSTER, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35-47. doi: 10.1016/j.ijer.2012.07.005
- SNOW, R., CORNO, L., & JACKSON, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 243-310). New York: Macmillan.
- SOARES, J., CARVALHO, C., & SILVA, A.D. (2022). A systematic review on career interventions for university students: Framework, effectiveness, and outcomes. *Australian Journal of Career Development*, 31(2), 81-92. doi: 10.1177/10384162221100460
- SPADY, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. doi: 10.1007/BF02214313
- SPADY, W.G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62. doi: 10.1007/BF02282469
- SPURK, D., HIRSCHI, A., WANG, M., VALERO, D., & KAUFFELD, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior*, 120, 103445. doi: 10.1016/j.jvb.2020.103445
- SUPER, D.E. (1994). A life span, life space perspective on convergence. In M. L. Savikas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA, US: CPP Books.
- SUPER, D.E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N., & JORDAAN, J.P. (1963). *Career development; Self-concept theory*. New York, NY, US: College Entrance Examination Board.

- TARANTO, D., & BUCHANAN, M.T. (2020). Sustaining Lifelong Learning: A Self-Regulated Learning (SRL) Approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 5-15. doi: 10.2478/dcse-2020-0002
- TAYLOR, G., JUNGERT, T., MAGEAU, G.A., SCHATTKKE, K., DEDIC, H., ROSENFELD, S., & KOESTNER, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
- TE WIERIK, M.L.J., BEISHUIZEN, J., & VAN OS, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947-1961. doi: 10.1080/03075079.2014.914905
- THEOBALD, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. doi: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
- THEOBALD, M., & BELLHÄUSER, H. (2022). How am I going and where to next? Elaborated online feedback improves university students' self-regulated learning and performance. *The Internet and Higher Education*, 55, 100872. doi: 10.1016/j.iheduc.2022.100872
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review Of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- TINTO, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College*. Chicago: University of Chicago Press.
- TORRE, E.M.T. (2015). Bilancio di Competenze e portfolio tra formazione, orientamento e valutazione. In M. Striano & R. Capobianco (a cura di), *Il bilancio di competenze all'Università: Esperienze a confronto* (pp. 87-109). Napoli: Fridericiana editrice Universitaria.
- VALLERAND, R.J., & BLSSONNETTE, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620. doi: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x
- 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. doi:10.1037/0022-3514.72.5.1161
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M., SENEAL, C., & VALLIERES, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M., SENEAL, C., & VALLIERES, E.F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172. doi: 10.1177/0013164493053001018

- VALLERAND, R.J., & RATELLE, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63).
- VALTO, P., & NUORA, P. (2019). The role of guidance in student engagement with chemistry studies. *Lumat: International Journal of Math, Science and Technology Education*, 7(1), 165-182. doi: 10.31129/LUMAT.7.1.402
- VAN GENNEP, A. (1909). *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press. (*Trad italiana*: I riti di passaggio. Boringhieri Torino 1981).
- VANSTEENKISTE, M., SIERENS, È., SOENENS, B., LUYCKX, K., & LENS, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. doi: 10.1037/a0015083
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3
- WEINSTEIN, C., HUSMAN, J., & DIERKING, D.R. (2000). Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 727-747). Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50051-2
- WEINSTEIN, C.E., & MAYER, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- WEINSTEIN, C.E., & MEYER, D.K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 1991(45), 15-26. doi: 10.1002/tl.37219914505
- WHISTON, S.C., BRECHEISEN, B.K., & STEPHENS, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 390-410. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00050-7
- WIGFIELD, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78. doi: 10.1007/BF02209024
- WILLIAMS, G.A., & KIBOWSKI, F. (2015). Latent Class Analysis and Latent Profile Analysis. In L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.), *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research* (pp. 143-152). Oxford University Press. doi: 10.1093/med:psych/9780190243654.003.0015
- WILLIAMS, G.C., GROW, V.M., FREEDMAN, Z.R., RYAN, R.M., & DECI, E.L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126. doi: 10.1037/0022-3514.70.1.115
- WINNE, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90022-9
- WINNE, P.H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 39-410. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.397

- WINNE, P.H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 15-32). New York: Routledge.
- WINNE, P.H., & HADWIN, A. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In D.J. Hacker, & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- WINNE, P., & PERRY, N. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts & P.R. Pintrich (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. Academic Press.
- WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., & HATTIE, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03087
- WOLTERS, C.A. (1998). Self-Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0663.90.2.224
- YORK, T.T., GIBSON, C., & RANKIN, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5). Recuperato da: <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- ZEEGERS, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132. doi: 10.1348/000709901158424
- ZIMMERMAN, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. doi: 10.1016/0361-476X(86)90027-5
- ZIMMERMAN, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- ZIMMERMAN, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY, US: Guilford Publications.
- ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50031-7
- ZIMMERMAN, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. doi: 10.3102/00028312023004614

- ZIMMERMAN, B.J., & SCHUNK, D.H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- ZUCCA, D. (2011). *Counseling e orientamento nel contesto universitario. Esperienze e ricerche*. EDES.
- ZUCCOLI, F. (2020). Il tutoraggio matricole come percorso di orientamento tra pari nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 187-195.

Le strategie cognitive adoperate nello studio e gli orientamenti motivazionali rivestono una funzione strategica nella promozione di un apprendimento di successo, ponendosi come specifici obiettivi di interventi di orientamento realizzati nel corso degli studi universitari per prevenire il rischio di drop-out. Il volume presenta i risultati di un'indagine sulle relazioni tra strategie cognitive impiegate durante lo studio, assetti motivazionali, rischio di abbandono degli studi e rendimento accademico in un campione di studenti universitari. Il dato empirico è un punto di partenza per una riflessione sul valore applicativo dell'orientamento in itinere come iniziativa da implementare nel corso degli studi universitari per promuovere le strategie metacognitive e ridurre il rischio di drop-out.

CONNY DE VINCENZO

È attualmente assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove ha conseguito il dottorato in Teoria e ricerca educativa. I suoi interessi di ricerca rientrano nell'ambito della pedagogia sperimentale e in particolare si concentrano sul ruolo delle strategie metacognitive nei processi di apprendimento e sulla costruzione e validazione di questionari e strumenti di valutazione.