

Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre"

Marco Buralassi • Università degli Studi Roma Tre - marco.buralassi@uniroma3.it

Valeria Biasi • Università degli Studi Roma Tre - valeria.biasi@uniroma3.it

Rosa Capobianco • Università degli Studi Roma Tre - rosa.capobianco@uniroma3.it

Giovanni Moretti • Università degli Studi Roma Tre - giovanni.moretti@uniroma3.it

The phenomenon of Early College Leavers. A case study on the graduate programs of the Department of Education of "Roma Tre" University

The paper presents the results of early abandonment research conducted on students enrolled in 2013-2014 to degree courses of the Department of Education of "Roma Tre" University.

The research was conducted with the use of a structured questionnaire and two standardized scales of measurement. The questionnaire, designed to detect the main traits of the university experience of respondents, it was administered using the CATI procedure universe of students who have left and to a representative sample of students who have continued their studies. The measurement scales concern the Self-efficacy perceived and the motivational profile of the students. They were administered by CAWI procedure to a self-selected sample of participants.

The results emerging from the sectoral analysis of intervening variables in early drop out, which are compared with the findings in the literature specification, are then supplemented by a unique reference to the role that in the issue have the orientation deficits of students.

Keywords: early college leaver, guidance, motivation, risk factors, self-efficacy, university

Il contributo presenta i risultati di una ricerca sull'abbandono precoce svolta sugli studenti immatricolati nel 2013-2014 ai corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione della Università Roma Tre. La ricerca è stata condotta con l'impiego di un questionario strutturato e di due scale di misurazione standardizzate. Il questionario, destinato a rilevare i tratti principali della esperienza universitaria degli intervistati e il giudizio che su di essa viene espresso, è stato somministrato con procedura CATI all'universo degli studenti che hanno abbandonato e ad un campione rappresentativo degli studenti che hanno proseguito negli studi. Le scale di misurazione dell'autoefficacia percepita e dell'assetto motivazionale sono state somministrate con procedura CAWI ad un campione autoselezionato di studenti a cui era stato somministrato il questionario. I risultati che emergono dall'analisi settoriale delle variabili intervenienti nell'abbandono precoce, che vengono messi a confronto con i riscontri presenti nella letteratura disciplinare, sono quindi integrati da un univoco richiamo al ruolo che nella questione riveste il deficit di orientamento formativo degli studenti.

Parole chiave: abbandono universitario precoce, autoefficacia, fattori di rischio, motivazione, orientamento, università

105

ricerche

Il paragrafo 1 è stato redatto da M. Buralassi e G. Moretti; il paragrafo 2 da R. Capobianco (2.1) e da M. Buralassi, G. Moretti e V. Biasi (2.2); il paragrafo 3 da M. Buralassi (3.1 e 3.2) e G. Moretti (3.3); il paragrafo 4 da V. Biasi; il paragrafo 5 da M. Buralassi, G. Moretti e V. Biasi.

Il fenomeno dell'abbandono universitario precoce. Uno studio di caso sui corsi di laurea del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre"

1. Introduzione

Il sistema universitario italiano si caratterizza per un livello di dispersione studentesca estremamente elevato che costituisce un suo specifico tratto di criticità (Ballarino, 2011; Triventi & Trivellato, 2015). Nel panorama nazionale, infatti, le vicende della irregolarità negli studi e del loro abbandono – i due itinerari con cui prende corpo la dispersione universitaria – si rivelano con una consistenza tutt'altro che fisiologica e assai superiore a quella che si registra nelle principali nazioni del continente. In particolare, per ciò che concerne la irregolarità negli studi i dati disponibili segnalano che la quota di studenti i quali conseguono il titolo entro la durata legale del corso di laurea si colloca poco al di sopra del 30% degli iscritti, a fronte di un valore medio europeo attestato a circa il 40% (ANVUR, 2013; OCSE, 2014). Per l'abbandono, invece, le rilevazioni statistiche indicano un livello di mancato completamento del ciclo degli studi che per l'Italia si aggira intorno al 40% degli iscritti mentre nei paesi dell'Europa occidentale oscilla tra il 21% e il 28% (OCSE, 2013; Quinn, 2013).

L'abbandono universitario si determina prevalentemente nel corso del primo anno di studio e questo aspetto del fenomeno rappresenta un oggetto di studio diffusamente trattato nella letteratura internazionale di settore (Harvey, Drew & Smith, 2006; Larsen, Sommersel & Larsen, 2013). La interpretazione dell'abbandono assume spesso come riferimento lo *student integration model* e il concetto di *person-environment fit* proposti e a più riprese rielaborati dal sociologo statunitense Vincent Tinto (1975; 1987). La sua tesi secondo cui la decisione di abbandonare è un esito processuale correlato al deficit di riconoscimento/condivisione dei valori, delle regole e delle aspettative proprie del contesto accademico rappresenta infatti un *topos* largamente presente nella riflessione contemporanea (Braxton & Hirschy, 2005). Al quadro di derivazione tintiana, tuttavia, si sono poi aggiunte ulteriori prospettive interpretative che hanno messo a fuoco anche la rilevanza che nelle vicende dell'interruzione del percorso formativo rivestono le caratteristiche organizzative dell'istituzione universitaria (Berger & Braxton, 1998; Light & Strayer, 2000).

A differenza di quanto è avvenuto altrove, nel contesto italiano la ricerca sull'abbandono precoce per lungo tempo non ha conosciuto un particolare sviluppo. Solo di recente – e non di rado in una prospettiva comparata sulla situazione prima e dopo la riforma del 3+2 introdotta nel 1999 – gli studiosi hanno infatti cominciato a porre attenzione alle dimensioni e alle cause del fenomeno. Le riflessioni sono state svolte in taluni casi utilizzando riscontri statistici già disponibili, derivanti da rilevazioni nazionali e internazionali o da banche dati amministrative del ministero e degli atenei, e in altri casi facendo riferimento ai risultati di indagini di campo condotte in ambito locale.



1.1. Sull'abbandono precoce in Italia: lo stato dell'arte

Per inquadrare il fenomeno dell'abbandono precoce in Italia è opportuno fare il punto su due questioni: da un lato sulla sua consistenza quantitativa; dall'altro lato sull'orientamento degli studi che hanno inteso individuarne le cause o i fattori di rischio.

Per ciò che concerne la sua consistenza quantitativa, il dato da tenere presente è che ogni anno abbandona gli studi universitari appena intrapresi circa 1 immatricolato su 7. Si tratta, evidentemente, di una quota importante di studenti (circa 30.000), che comunque negli ultimi tre lustri, periodo nel quale è andata a regime e si è poi consolidata la riforma del 3+2, ha registrato un progressivo declino (Fig. 1). La spiegazione di una tale dinamica, tuttavia, non è univoca: se per un certo tempo il calo del drop out è stato infatti considerato come un effetto positivo dei contenuti della revisione ordinamentale degli studi universitari, di recente è stato fatto rilevare che la discesa delle interruzioni al termine del primo anno di corso può essere anche attribuita ad un processo di selezione negli accessi correlato con gli effetti della crisi finanziaria del 2008 (Ghignoni, 2015).

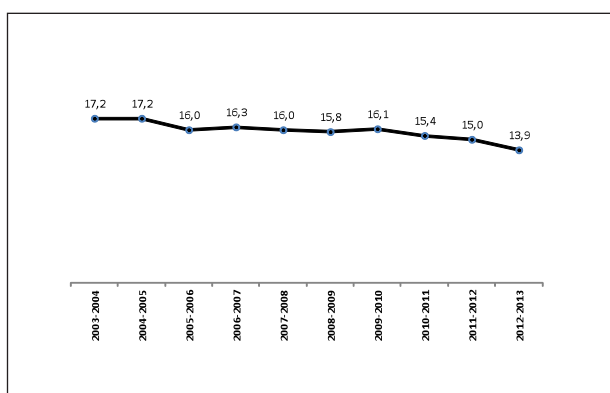


Fig. 1: Andamento degli abbandoni nelle lauree triennali durante il primo anno di corso

Per ciò che concerne invece lo studio delle cause che determinano o favoriscono l'abbandono precoce, una parte considerevole delle indagini condotte ha preso in esame i *requisiti socio-anagrafici* degli studenti al momento dell'ingresso nel contesto universitario (status socioeconomico, carriera scolastica pregressa) verificando che, come già emerso in altri contesti nazionali, anche nella realtà italiana esiste un significativo grado di correlazione tra la condizione della famiglia di origine e la probabilità di ritiro (Boero, Laureti & Taylor, 2005; Broccolini, 2005; Ghignoni, 2015). Una peculiarità del quadro locale è però risultata essere la rilevanza dello specifico fattore di rischio rappresentato dal basso livello di istruzione posseduto dai genitori dello studente e in specie dalla madre (Cingano & Cipollone, 2007; Aina, 2013).

Pur collocandosi in analoghe prospettive d'indagine, altre ricerche hanno ampliato il set delle variabili prese in considerazione inserendovi sia quelle relative alla tipologia del percorso universitario intrapreso e alle vicende di avvio di tale carriera sia quelle inerenti le competenze e le capacità di cui lo studente dispone nel momento in cui accede al sistema di istruzione terziaria (Fasanella & Tanucci, 2006; Fasanella, Benvenuto & Salerno, 2010; Carci, 2011; Zotti, 2015). Un ulteriore

itinerario di riflessione, infine, si è orientato verso l'analisi di una gamma ancor più articolata e composita di possibili cause, intendendo in tal modo verificare se e come il processo di interruzione degli studi possa dipendere non soltanto da circostanze di natura individuale ma altresì da ragioni di rilievo *organizzativo-istituzionale* (Schizzerotto & Denti, 2005; Caserini & Denti, 2009).

Nel complesso, lo scenario della riflessione sull'abbandono universitario condotta in Italia si segnala dunque incentrato principalmente sull'analisi delle tradizionali determinanti di natura sociale. Il ricorso a chiavi di lettura di diverso orientamento con l'approfondimento di variabili di natura *motivazionale o meta-cognitiva* – una prassi peraltro significativamente presente nella letteratura di settore – non sembra infatti aver finora trovato nel contesto nazionale un particolare seguito. Sul versante della ricerca psicologica, per esempio, accanto ad un consolidato interesse per i meccanismi di attribuzione, la percezione di autoefficacia e i convincimenti personali che appaiono rilevanti per il successo formativo (Amann Gainotti, Vecchio & Biasi, 2013; Moliterni, De Stasio & Carboni, 2011), si rileva la necessità di approfondire ulteriormente il ruolo delle componenti motivazionali di una vicenda peculiare nella casistica dell'insuccesso formativo come è quella dell'abbandono precoce (D'Alessio, Laghi & Pallini, 2004; Demetriou & Schmitz-Sciborski, 2011). La riflessione educativo-pedagogica, invece, da un lato ha dedicato un limitato interesse alla questione dell'interruzione degli studi nel corso del primo anno di università (Benvenuto & Carci, 2010), ma dall'altro lato ha avviato interessanti linee di sviluppo di ricerca dedicate alle strategie ritenute più efficaci per prevenire e contrastare l'abbandono precoce, spesso focalizzate sull'orientamento o sul tutoring (Petruccelli, Verrastro & D'Amario 2008; Zago, Giraldi & Clerici, 2014; Da Re, 2014; Giuliani, Moretti & Morini, 2015), sul tutorato e *placement* (Pastore, Manuti, Falcicchio, Rossini & Gemma, 2015), sulle strategie di apprendimento e sull'utilizzo del *formative feedback* (Moliterni, Di Stasio & Carboni, 2011; Moretti, Giuliani & Morini, 2015).



1.2. *L'abbandono precoce nei corsi di laurea del DSF*

Il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) della Università Roma Tre ha una struttura dell'offerta formativa che consente di potersi immatricolare a 4 corsi di laurea di primo livello (SDE Scienze dell'Educazione, EPC Educatore Professionale di Comunità, FSRU Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane, SERSS Servizio sociale e Sociologia) e a un corso di laurea magistrale a ciclo unico (SFP Scienze della Formazione Primaria). Il corso di laurea SFP è sottoposto ad una programmazione degli accessi determinata in sede ministeriale mentre il corso di laurea SERSS ha una programmazione degli accessi su base locale.

Nel periodo compreso tra gli anni accademici 2010-2011 e 2012-2013 il tasso di abbandono precoce degli studenti immatricolati ai corsi di laurea del DSF è andato tendenzialmente calando (Tab. 1). Malgrado ciò, il dato relativo ai corsi di laurea triennale è rimasto comunque abbastanza elevato (intorno al 20%) e si è collocato ad un livello superiore sia rispetto al dato medio nazionale complessivo (15,4%) sia rispetto al dato medio nazionale relativo ai corsi di laurea di ambito educativo e sociale (18,4%) (ANVUR 2013, pp. 79-80). Assai più contenuto è stato invece il tasso di abbandono nel corso di laurea SFP, che si è attestato sull'ordine di grandezza del valore medio nazionale relativo ai percorsi formativi con programmazione ministeriale degli accessi.

	2010-2011	2011-2012	2012-2013
EPC	32,8%	32,8%	24,1%
FSRU	32,9%	33,7%	28,6%
SDE	27,3%	25,3%	25,2%
SERSS	29,6%	31,2%	19,3%
SFP	nd	25,5%	11,9%

Tab. 1: Andamento degli abbandoni al termine del primo anno nei corsi di laurea triennali e a ciclo unico del DSF (aa.aa. 2010-2011/2012-2013, fonte: Ufficio Statistico Roma Tre)

Nell'a.a. 2013-2014 l'abbandono al termine del primo anno di corso è invece tornato a crescere. All'avvio delle attività accademiche i corsi di laurea triennali e quinquennale a ciclo unico del DSF avevano infatti registrato 1221 studenti immatricolati mentre nell'autunno del 2014, alla scadenza dei termini per il pagamento delle relative tasse, risultavano essersi iscritti al secondo anno di corso soltanto 937 studenti. Il tasso di abbandono al termine del primo anno è stato dunque del 23,3%.



	numero immatricolati	immatricolati sul totale del DSF	tasso di abbandono
EPC	196	16,0%	27,0%
FSRU	79	6,5%	34,2%
SDE	625	17,0%	22,8%
SERSS	114	51,2%	28,9%
SFP	207	9,3%	15,9%
TOTALE	1221	100%	23,3%

Tab. 2: Immatricolati e tasso di abbandono precoce nei corsi di laurea triennali e a ciclo unico del DSF nell'a.a. 2013-2014

2. Obiettivi, impianto e metodologia della ricerca

2.1. Gli obiettivi e l'impianto della ricerca

Lo studio dell'abbandono precoce nei corsi di laurea del DSF è stato effettuato con un approccio multidisciplinare. La scelta di tale approccio ha tenuto conto delle evidenze sin qui raccolte nei vari ambiti di ricerca, che convergono nel considerare l'interruzione precoce degli studi universitari come un fenomeno nel quale intervengono molteplici fattori e dinamiche di diversa natura che possono rinforzarsi tra loro. Con la ricerca sono stati indagati, nello specifico contesto del DSF, i diversi aspetti di natura sociale, cognitiva e metacognitiva, organizzativo-istituzionale e motivazionale che possono configurarsi come fattori di rischio per la interruzione degli studi nel corso del primo anno. L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare la rilevanza dei diversi fattori nei processi di abbandono precoce e di identificarne le reciproche implicazioni. La ricerca è stata condotta sull'universo degli studenti immatricolati nel 2013-2014 che nel successivo anno accademico non risultavano iscritti al secondo anno del corso di laurea in ragione di una rinuncia formale agli studi, di un passaggio/trasferimento ad altro contesto formativo o semplicemente del mancato pagamento delle tasse. Tale

universo è risultato costituito da 284 soggetti, che nel 90,5% dei casi erano fuoriusciti dal sistema universitario mentre per il restante 9,5% avevano optato per altri itinerari formativi o per stop temporanei. Soltanto per 282 studenti, tuttavia, è stato possibile reperire i contatti telefonici necessari per procedere nella rilevazione empirica. Dato il numero non elevato di studenti che non proseguono, ai fini conoscitivi del fenomeno dell'abbandono si è ritenuto utile procedere ad una rilevazione censuaria. La Tab. 3 riporta la distribuzione degli studenti che hanno abbandonato gli studi per corso di laurea.

corso di laurea	non iscritti (valori assoluti)	non iscritti (valori percentuali)
EPC	51	18,09
FSRU	27	9,57
SDE	33	11,70
SERSS	138	48,94
SFP	33	11,70
TOTALE	282	100,00

Tab. 3: Distribuzione degli studenti che non hanno proseguito gli studi

Come si evince dal confronto dei valori percentuali degli immatricolati (Tab. 2) con quelli di chi prosegue gli studi (Tab.3), le distribuzioni per corso di laurea degli studenti sono pressoché omogenee.

Per sviluppare la riflessione anche nella prospettiva del caso-controllo, l'indagine è stata altresì condotta su un campione di 282 studenti della stessa coorte regolarmente iscritti al secondo anno e selezionati in modo da risultare rappresentativi del relativo universo composto da 937 soggetti. Questa operazione ha consentito di poter disporre di informazioni utili a comparare le condizioni e le dinamiche che determinano la fuoriuscita precoce con quelle che invece promuovono una regolare prosecuzione degli studi universitari.

La ricerca è stata condotta seguendo tre distinti percorsi. In primo luogo sono stati acquisite tutte le informazioni sugli studenti della coorte interessata presenti nella banca dati d'ateneo, acquisendo in questo modo non solo i recapiti necessari per l'indagine di campo ma anche una serie di notizie relative alla carriera scolastica (studi superiori, voto di diploma) e universitaria (corso di laurea di immatricolazione, CFU conseguiti, votazione media) della popolazione studentesca di riferimento. Successivamente è stata realizzata la campagna di rilevazione, che per un verso intendeva raccogliere un ampio e articolato spettro di informazioni sulle caratteristiche e sull'esperienza accademica di tale popolazione e per altro verso intendeva approfondire gli aspetti psicologici e motivazionali dell'atteggiamento degli intervistati nei confronti dello studio. Infine il quadro si è completato con la acquisizione delle matrici dati relative ai risultati dei test di ammissione della stessa popolazione, dalle quali è stato possibile recuperare i punteggi individuali conseguiti nelle prove di verifica delle competenze culturali di base.

L'indagine sul campo, di tipo quantitativo, è stata effettuata utilizzando due modalità di raccolta dei dati. Da una parte vi è stata la somministrazione con procedura CATI (agevolata però da una operazione preventiva di invio della versione cartacea dello strumento) di un questionario strutturato le cui domande sono state rivolte all'universo degli studenti che risultavano non aver rinnovato l'iscrizione al termine del primo anno del corso di laurea e al campione di studenti iscritti al secondo anno. Dall'altra parte vi è stata una rilevazione con procedura CAWI ba-



sata sull'impiego di due strumenti di misurazione – uno relativo alla autoefficacia accademica percepita, l'altro alla motivazione allo studio universitario – le cui modalità di autocompilazione venivano comunicate al termine del colloquio telefonico. Dei 564 soggetti verso i quali è stato effettuato il tentativo di somministrazione del questionario ne sono stati utilmente raggiunti 384, di cui 158 dell'universo degli studenti che risultano aver abbandonato il corso di laurea al termine del primo anno e 226 del campione degli studenti che risultano iscritti al secondo anno. Il numero di coloro che hanno poi compilato anche gli strumenti di misurazione proposti online è stato invece più modesto: soltanto 226 soggetti hanno dato seguito alla rilevazione con procedura CAWI.

	popolazione	questionari somministrati	tasso di risposta	schede compilate online	tasso di risposta
universo degli abbandoni	282	158	56,0%	63	22,3%
campione di iscritti al II anno	282	226	80,1%	163	57,8%
		384		226	

Tab. 4: Tasso di risposta alla somministrazione degli strumenti di rilevazione

Al termine della rilevazione si è ritenuto sufficiente il numero di questionari somministrati perché le distribuzioni per corso di laurea sia di coloro che hanno abbandonato gli studi sia di quelli regolarmente iscritti sono risultate molto simili e omogenee alla stratificazione dell'universo degli studenti (Tab. 5). Seppur con qualche scarto percentuale superiore al 2% anche il campione ottenuto con la rilevazione CAWI è risultato in buona misura omogeneo all'universo.



	Rilevazione CATI		Rilevazione CAWI	
	abbandoni valori assoluti e percentuali	iscritti al II anno valori assoluti e percentuali	abbandoni valori assoluti e percentuali	iscritti al II anno valori assoluti e percentuali
SDE	75 (47,47%)	103 (45,58%)	26 (42,62%)	73 (44,79%)
EPC	29 (18,35%)	37 (16,37%)	10 (16,39%)	23 (14,11%)
FSRU	16 (10,12%)	26 (11,50%)	5 (8,20%)	22 (13,50%)
SERSS	19 (12,03%)	33 (14,60%)	13 (21,31%)	24 (14,72%)
SFP	19 (12,03%)	27 (11,95%)	7 (11,48%)	21 (12,88%)
TOTALE	158 (100%)	226 (100%)	63 (100%)	163 (100%)

Tab. 5: Distribuzione degli intervistati per corso di laurea

2.2. Gli strumenti di rilevazione

I due percorsi di rilevazione sul campo sono stati condotti utilizzando strumenti diversi. In un caso è stato impiegato un questionario strutturato con domande a risposta chiusa inerenti un ampio spettro di questioni relative al profilo degli intervistati e alla loro vicenda universitaria; nell'altro caso scale di misurazione dell'autoefficacia percepita e dell'attitudine motivazionale¹.

1 Gli strumenti di rilevazione utilizzati nella ricerca sono consultabili al seguente indirizzo: <http://formazione.uniroma3.it/BachecaDocente.aspx?code=000305&fmid=1098>

Il questionario somministrato con procedura CATI – unico per entrambi i target della ricerca salvo una sezione sulla fuoriuscita dal percorso formativo presente soltanto in quello destinato a coloro che avevano sperimentato tale evento – era strutturato in 6 sezioni. La prima sezione riguardava le ragioni e i processi con i quali era maturata la scelta universitaria. La seconda indagava la condizione lavorativa dell'intervistato, distinguendo tra la situazione prima dell'avvio dell'università, durante il primo anno di studio e al momento della rilevazione. La terza sezione fotografava nel dettaglio il profilo della vicenda universitaria, soffermandosi sia sugli aspetti di natura istituzionale-organizzativa sia sulle condizioni di utilizzo delle risorse e delle opportunità disponibili sia infine sulle modalità di gestione delle relazioni (con i docenti, con la struttura, con i pari) e delle pratiche (metodologie di studio, regolazione degli impegni) che segnano l'excursus accademico. La quarta sezione indagava la personale valutazione dell'esperienza effettuata nel primo anno di università mentre la successiva rilevava le opinioni riguardo alla importanza della formazione universitaria e alla sua rilevanza per il futuro dell'intervistato. L'ultima consentiva di completare il quadro delle informazioni raccolte integrandolo con i dati sulla condizione socioeconomica familiare, sui consumi culturali e sull'impegno sociale del soggetto.

Le scale di misurazione degli atteggiamenti e delle motivazioni allo studio che gli studenti hanno potuto compilare in procedura CAWI sono state: la scala di Autoefficacia Accademica Percepita (CPSE: adattata da Bandura, 1990; Pastorelli et al., 2001) che misura le convinzioni di efficacia nell'autoregolazione dell'apprendimento universitario e nell'organizzazione dello studio; la Academic Motivation Scale (AMS: Vallerand et al., 1992; adattamento italiano di Alivernini, Lucidi, 2008), composta da 28 item riconducibili a 5 sottodimensioni della motivazione. L'utilizzo delle due scale era finalizzato ad indagare la relazione tra successo/insuccesso accademico, la motivazione allo studio, i livelli di autoefficacia nell'autoregolazione dell'apprendimento.



3. Analisi dei dati socio-educativi

3.1. *Le caratteristiche dello studente che abbandona*

Gli studi sulle carriere universitarie hanno oramai verificato che l'abbandono precoce è un fenomeno che si associa in modo ricorrente a specifici tratti socio-anagrafici degli studenti. In particolare, le caratteristiche personali individuate come rilevanti nelle vicende di accesso e rapida fuoriuscita dal percorso formativo universitario sono l'età, il background socioculturale, il tipo di istruzione pregressa e il carico familiare e lavorativo (Checchi, 2000; Di Pietro, 2004; CNVSU 2009). Tali caratteristiche personali degli studenti, com'è ovvio, non determinano necessariamente l'abbandono, ma costituiscono dei tratti tipici delle situazioni potenzialmente più esposte ad un esito del genere (Caserini & Denti 2009).

Le caratteristiche socio-anagrafiche che più di frequente sono associate all'abbandono precoce si ritrovano anche nel profilo degli studenti che al termine del primo anno lasciano i corsi di laurea del DSF. Confrontando l'identikit di coloro i quali hanno abbandonato con quello di chi ha invece proseguito, infatti, emerge anzitutto che tra i primi vi è un sovradimensionamento della componente con età più avanzata (gli ultra30enni sono il 10,5% dell'universo di riferimento ma quasi il 16% del sottouniverso degli abbandoni; e l'età media di chi lascia è 25,3 anni a fronte dei 23,1 anni di chi prosegue) e con una meno favorevole condizione red-

dituale della famiglia di origine (a parità di composizione del nucleo familiare, il reddito medio annuo di chi abbandona risulta pari a 13.730 euro mentre quello di chi prosegue è di 18.633 euro).

Per ciò che concerne la correlazione tra il rischio di abbandono e il livello di istruzione dei genitori, i dati relativi ai corsi di laurea del DSF confermano una peculiarità tutta italiana ben nota in letteratura (Aina 2013; Quinn 2013): è il possesso o meno di un diploma superiore da parte della madre a incidere significativamente sul destino universitario dello studente. I figli di donne con basso grado di istruzione rappresentano infatti il 42,4% di chi abbandona e il 35,4% di chi prosegue; quelli di donne con diploma superiore costituiscono il 44,9% di chi abbandona e il 52,2% di chi prosegue; quelli di donne con laurea sono presenti in modo equivalente nei due sottouniversi (11,4% tra gli abbandoni e 11,9% tra le prosecuzioni).

Dal punto di vista del percorso scolastico effettuato, la presenza di diplomati in istituti superiori di tipo professionale, tecnico o artistico risulta assai più consistente tra gli studenti che hanno abbandonato che non tra quelli che hanno proseguito, mentre la situazione si inverte considerando il possesso di un diploma di liceo scientifico. Inoltre, seppur con uno scarto minimo, il voto di diploma di chi abbandona è inferiore a quello di chi prosegue. Per ciò che concerne gli aspetti relativi al carico familiare e lavorativo, infine, i dati evidenziano che la consistenza di coloro i quali hanno coniuge e figli è sensibilmente più elevata nel sottouniverso degli abbandoni, all'interno del quale sono presenti in modo assai cospicuo anche gli studenti con una occupazione continuativa e a tempo pieno (ha un impegno di questo tipo il 24,7% di chi abbandona a fronte di un 10,2% di chi prosegue).



	Studenti che abbandonano	Studenti che proseguono
Età media al termine del 1° anno	25,3	23,1
Reddito medio del nucleo familiare	13.720	18.633
Occupazione stabile e a tempo pieno	24,7%	10,2%
Coniugato	11,4%	4,0%
Ha figli	13,9%	4,4%
Basso titolo di studio della madre	42,4%	35,4%
Diploma superiore di tipo professionale/tecnico	22,8%	17,2%

Tab. 6: Le condizioni socio-anagrafiche degli studenti che abbandonano e degli studenti che proseguono

Al di là degli aspetti relativi ai tratti socio-anagrafici degli studenti, altre circostanze ancora di natura personale possono comunque risultare rilevanti nelle vicende dell'abbandono precoce. L'indagine sui corsi di laurea del DSF, infatti, evidenzia che ulteriori fattori di rischio possono risiedere nelle ragioni da cui è scaturita la scelta del percorso formativo universitario e nelle modalità con cui tale percorso viene affrontato.

Per quel che concerne il versante della cosiddetta motivazione in ingresso, ossia della ragione che determina la scelta del corso di studio, ciò che emerge è la significativa correlazione che l'abbandono presenta con una bassa attitudine vocazionale. I riscontri della ricerca mostrano infatti che la motivazione vocazionale – il desiderio di un lavoro utile per gli altri, aspirazione tipica per coloro i quali scelgono le scienze della formazione (Amann, Pallini & Pulicani, 2004; Amann Gainotti, Vecchio & Biasi, 2013) – costituisce un buon deterrente nei confronti dell'abbandono (è associata al 26,6% degli abbandoni e al 40,7% delle prosecuzioni).

Riguardo alle modalità con cui l'esperienza universitaria viene affrontata, l'abbandono precoce si associa in modo forte ad una scarsa propensione alla frequenza universitaria. Circa il 40% di coloro che hanno lasciato il corso di laurea durante il primo anno, infatti, risulta non aver mai preso parte alle lezioni programmate o di averlo fatto solo nelle settimane di avvio del semestre, a fronte di una quota inferiore al 20% di coloro che hanno proseguito negli studi. È un dato controintuitivo, invece, che il 34,8% degli studenti con esito di abbandono abbia frequentato in modo continuativo per l'intero primo anno, un riscontro che in parte può trovare spiegazione con l'intento di non sprecare l'opportunità di conseguire qualche CFU magari nella prospettiva di poterlo poi valorizzare in un diverso contesto universitario (1/4 degli studenti che rinuncia formalmente nel successivo anno accademico risulta essersi iscritto ad un altro corso di laurea) ma che in buona misura evidenzia come solo al momento degli esami prenda corpo la consapevolezza circa una adeguata/inadeguata disposizione rispetto all'impegno richiesto dagli studi universitari.



3.2. Come e perché si consuma l'abbandono

Nei corsi di laurea del DSF il fenomeno dell'abbandono precoce si distribuisce lungo l'intero anno accademico, con due passaggi di maggiore consistenza tra la sessione di esame dei mesi di gennaio/febbraio e l'inizio del secondo semestre di lezione. Nel 56,3% dei casi, infatti, è in quel lasso di tempo che risulta essere maturata la decisione di interrompere gli studi, con un 29,1% che ha scelto di lasciare al momento degli esami e un 27,2% nel periodo immediatamente successivo. Lo snodo critico rispetto alla scelta tra *in* e *out* sembra dunque collocarsi allorché lo studente deve rendere conto – a se stesso e agli altri – dei risultati concreti del proprio impegno. Una quota di quasi il 20% degli abbandoni, tuttavia, si registra già durante le prime settimane di lezione, quasi che la scelta di iscriversi alla università in certi casi fosse semplicemente un dovere da assolvere e poi risolvere in fretta oppure una decisione così poco meditata da apparire da subito sbagliata. Questa tipologia di abbandono iperprecoce sembra insomma derivare da una condizione di estrema debolezza motivazionale in entrata e denota un problema legato al quadro dell'orientamento formativo (nel senso in cui l'espressione è proposta in Domenici 2009).

Le ragioni che inducono ad interrompere il percorso formativo durante il primo anno possono essere di vario genere ma tre sembrano essere le circostanze che in modo prevalente determinano un esito del genere. In più di 4 casi su 10 la causa di abbandono sono i problemi di natura personale, che possono prendere la forma di sopravvenuti impegni lavorativi o di impegni familiari che si rivelano inconciliabili con la condizione di studente universitario; e questo tipo di ragioni determinano quasi sempre la decisione di interrompere il percorso universitario senza valutare almeno nel breve periodo soluzioni alternative – il tipico drop out. In 3 casi su 10, invece, la causa dell'abbandono risiede nella sopravvenuta consapevolezza di aver commesso un errore nella scelta del percorso di studi ossia nell'orientamento universitario e professionale: il corso di studio prescelto non si è rivelato adeguato alle prospettive personali e diventa necessario agire di conseguenza. Le alternative che prendono forma da questa causa di abbandono risultano quindi essere: per circa il 20% degli studenti la migrazione verso un altro corso di studio senza alcuna interruzione formale nella carriera universitaria ma spesso ponendosi già in una condizione di ritardo (si tratta dei classici passaggi o trasferimenti); per

un ulteriore 25% la presentazione della domanda di rinuncia agli studi con la successiva iscrizione ad altro corso di laurea (la rinuncia consente di transitare verso alcuni corsi di laurea sostanzialmente senza perdere l'anno); per la restante quota una fuoriuscita – quantomeno momentanea – dai ranghi di un percorso formativo avanzato. Una terza causa di abbandono, infine, è riconducibile alle difficoltà che la realtà accademica sembra proporre alle matricole e che evidentemente hanno un forte impatto su una parte degli studenti: quasi il 10% di coloro che hanno abbandonato, infatti, attribuiscono la loro decisione a problemi di ambientamento che riguardano la organizzazione del contesto universitario e le relazioni con gli altri studenti o con i docenti.

3.3. Preparazione in ingresso e sviluppo delle competenze all'Università

La capacità dello studente di adattarsi all'ambiente universitario rappresenta uno dei fattori che può contribuire in modo significativo al successo universitario, ma anche all'abbandono precoce laddove le difficoltà incontrate permangano nel tempo. Dagli esiti della ricerca emerge un elemento di criticità individuabile nella tendenza da parte delle università a caratterizzare sempre di più l'ambiente formativo, nei suoi vari aspetti (organizzativi, amministrativi e soprattutto didattico-curricolari), come spazio formativo aperto e flessibile, che mette a disposizione degli studenti percorsi di studio sempre più ricchi e articolati nella loro strutturazione. Si tratta di un ambiente che cerca di valorizzare negli studenti la gestione autonoma del proprio percorso di crescita e di studio (ad esempio: selezionare le discipline da studiare in base ai propri interessi; avvalersi o meno di modalità di studio online; frequentare o meno le lezioni in presenza). Gli esiti dell'esperienza di flessibilità nell'ambiente universitario rappresentati nella Tab.7 mostrano che sono maggiormente gli studenti che proseguono gli studi ad avvantaggiarsene: si sentono più responsabili nelle decisioni che prendono (54.4%), sono stimolati a riflettere su di sé e sui propri interessi (42%), si sentono protagonisti attivi del percorso di formazione (40.7%). Gli studenti che abbandonano gli studi sembrano trarre minori benefici dall'esperienza di flessibilità e contestualmente sono più disorientati (18.3%) e portati a diminuire il proprio impegno nello studio (13.2%).



	Studenti che abbandonano	Studenti che proseguono
reso più responsabile nelle decisioni che prendo	37,97%	54,42%
disorientato dalla realtà universitaria	18,35%	5,75%
stimolato a riflettere su di me e sui miei interessi	31,65%	42,04%
portato a diminuire l'impegno nello studio (es. non frequentando le lezioni)	13,29%	6,64%
permesso di essere protagonista attivo del mio percorso di formazione	26,58%	40,71%
non risponde	4,43%	10,18%

Tab. 7: Esiti dell'esperienza di flessibilità dell'ambiente universitario per gli studenti

La questione dell'adattamento all'ambiente universitario diventa ancora più urgente se teniamo conto che il livello di competenze in entrata nei corsi universitari è spesso carente e che per un'alta percentuale di studenti è inferiore al livello atteso dal corso di laurea di riferimento (Giuliani, Moretti & Morini, 2015). Nel caso del DSF la verifica della preparazione iniziale delle matricole si pone l'obiettivo di atte-

stare alcune conoscenze e competenze di base e trasversali quali «la comprensione della lettura, le abilità logico-linguistiche e logico-matematiche». Lo strumento scelto per la verifica è un test orientativo e non selettivo, costituito da 80 quesiti a scelta multipla, di cui: 40 riguardano l'area di competenza Comprensione della lettura (interpretazione critica del testo e scomposizione e ricomposizione del testo), 20 si riferiscono all'area Decodifica di grafici e tabelle e 20 concernono l'area Analisi deduttiva e situazioni problematiche. L'analisi delle performance al test orientativo d'ingresso dei corsi triennali relativa all'a.a 2013-14 (Tab. 8) mostra valori più alti ottenuti dagli studenti iscritti rispetto a chi abbandona gli studi: per il corso di laurea SDE il punteggio medio degli iscritti è significativamente maggiore del punteggio di chi abbandona ($\alpha = 0,01$). Per SFP, corso quinquennale, con test selettivo, i dati hanno un andamento opposto a quelli delle lauree triennali: chi ottiene punteggi medi più alti sono più a rischio di abbandono.



Corso di Laurea	Studenti che abbandonano			Studenti che proseguono		
	media	mediana	dev.st	media	mediana	dev.st
SDE	44,28	45,00	7,12	47,25	48,00	9,19
EPC	44,56	41,00	8,35	46,62	47,00	10,17
FSRU	48,88	49,50	12,25	51,60	52,00	9,78
SerSS	39,17	40,00	9,36	40,70	41,25	10,99
SFP	69,16	69,75	7,66	66,13	66,38	5,60

Nota 1. I punteggi al test di ingresso sono espressi attraverso numeri decimali per i corsi di laurea SerSS e SFP. Per tale motivo, si è preferito distinguere i punteggi medi ai test per ogni corso di laurea

Nota 2. Accorpendo i test di ingresso dei corsi di laurea SDE, EPC, FSRU Il punteggio medio degli iscritti allo SDE è significativamente maggiore del punteggio degli abbandoni ($\alpha = 0,01$)

Tab. 8: Performance al test di ingresso (aa. 2013-2014)

Dagli esiti della prova di accesso emerge che l'adattamento all'ambiente universitario è riferito in gran parte ad aspetti concernenti la capacità di studio, l'abilità di perseverare nella ricerca di fonti e dati, di comprendere gli argomenti trattati e di collegarli gli uni con gli altri. Gli esiti delle prove di accesso rispecchiano in parte quelli registrati in uscita dalla scuola secondaria superiore: il voto medio di diploma di chi abbandona gli studi (72,90) è di poco inferiore al voto medio di chi prosegue (75,17) (Tab. 9). Tra le medie dei due gruppi non vi è una differenza statistica significativa; tali evidenze confermano la debole relazione tra titolo di studio precedente, risultati ottenuti nelle prove di accesso e carriera universitaria (ad esempio: Di Iorio, Notti, & Tammaro, 2014).

Studenti che abbandonano			Studenti che proseguono		
media	mediana	dev.st	media	mediana	dev.st
72,90	70	11,97	75,17	74	10,90

Tab. 9: Voto medio di diploma di maturità

Le difficoltà incontrate nello studio o nel processo di adattamento all'ambiente universitario non impediscono agli studenti di avviare positive dinamiche motivazionali e provare gratificazioni nel superare con soddisfazione gli esami e acquisire in questo modo crediti formativi universitari spendibili. Tuttavia la capacità di fronteggiare le sfide concernenti lo studio e l'organizzazione della vita universitaria e contestualmente di riuscire a sostenere esami, non caratterizza tutti gli studenti, ma distingue nettamente coloro che abbandonano gli studi al primo anno da chi invece decide di proseguire. La Tab. 10 mostra che il numero medio di crediti maturati dagli iscritti nel primo anno di corso (44 CFU) è significativamente maggiore ($\alpha = 0,01$) rispetto ai crediti maturati da chi abbandona (16 CFU)². Degli studenti che abbandonano gli studi nel primo anno di corso, il 59,5 % non ha sostenuto esami e non ha maturato alcun CFU.

Studenti che abbandonano			Studenti che proseguono		
media	mediana	dev.st	media	mediana	dev.st
16	15	12,49	44	45	14,15

Tab. 10: Crediti maturati nel primo anno di corso



Molte sedi universitarie pur essendo impegnate a ridefinire l'offerta formativa e organizzare in modo flessibile la didattica, contestualmente, dedicano particolare attenzione allo sviluppo di un'ampia gamma di servizi per gli studenti a livello di Ateneo (ad esempio: Centro Linguistico d'Ateneo; servizi bibliotecari, Counselling psicologico) o di Dipartimento (ad esempio: Servizio Tutorato Matricole, Servizio Studi Obblighi Formativi Aggiuntivi, Prestito portatili, Individuazione docenti tutor). Tali servizi si propongono in particolare di garantire quelle condizioni che possono aiutare gli studenti nello studio o che possono consentire loro di adattarsi all'ambiente universitario.

Gli studenti del DSF che abbandonano gli studi dichiarano di avvalersi spesso della Segreteria didattica (17,2%), della Piazza telematica (14,6%), della biblioteca di Dipartimento (9,5%), del servizio tutorato matricole (4,4%) e, con la stessa frequenza (3,8%), del Servizio Studi Obblighi Formativi Aggiuntivi, del prestito computer portatili e dell'orario di ricevimento docenti; gli studenti che proseguono gli studi utilizzano spesso la piazza telematica (22,6%), la biblioteca di Dipartimento (15,0%), la Segreteria didattica (13,7%), il Centro linguistico di Ateneo (10,2%), il prestito computer portatili (6,6%). Nel complesso emerge dall'indagine uno scarso utilizzo dei servizi da parte degli studenti nel corso del primo anno con particolare riferimento a chi decide di interrompere gli studi.

Il DSF, così come molti Dipartimenti di altre sedi universitarie, da una parte rileva che gli studenti hanno scarsa conoscenza dei servizi, dall'altra comprende l'esigenza di operare affinché gli studenti maturino la consapevolezza dell'aiuto effettivo di cui potrebbero beneficiare ricorrendo ai servizi didattici, di orientamento e tutorato. La difficoltà rilevata di accesso alle informazioni e di utilizzo dei servizi rivolti agli studenti messi a punto dalle università è in linea con gli esiti emersi da altre ricerche empiriche condotte nel contesto italiano (ad esempio: Marzano, 2012).

- Il confronto tra il numero medio di crediti conseguiti è stato eseguito applicando un test per il confronto tra medie per popolazioni indipendenti ed eteroschedastiche. Il valore $\alpha = 0,01$ è il p-value corrispondente alla statistica test.

4. Il peso dell'assetto motivazionale e delle convinzioni di autoefficacia come fattori di rischio nell'abbandono precoce degli studi universitari

Per indagare le variabili di atteggiamento e di motivazione allo studio sono stati utilizzati due strumenti che di seguito vengono presentati nel dettaglio:

- a) Scala di Autoefficacia Accademica Perceptiva (CPSE: adattata da Bandura, 1990; Pastorelli et al., 2001), composta da 10 item che misurano le convinzioni di efficacia nell'autoregolazione dell'apprendimento universitario e nell'organizzazione dello studio. Gli item erano preceduti dall'espressione "Quanto sei capace di..." e il formato di risposta era a 4 passi senza posizione intermedia, da 1 = "per nulla capace" a 5 = "del tutto capace";
- b) la Academic Motivation Scale, composta da 28 item riconducibili a 5 sottodimensioni: motivazione intrinseca, identificata, introiettata, estrinseca e amotivazione. Gli item erano preceduti dalla domanda "Perché frequenti l'università?" e il formato di risposta era a 7 passi, da 1 = "non corrisponde per niente" a 7 = "corrisponde esattamente". Questa scala rappresenta un adattamento per studenti universitari della scala di motivazione accademica originariamente sviluppata da Vallerand e collaboratori (Vallerand et al., 1992) adattata e validata nel contesto italiano della scuola superiore da Alivernini & Lucidi (2008).



Il campione autoselezionato di studenti che ha partecipato alla rilevazione compilando gli strumenti resi disponibili online si è distribuito tra abbandoni e prosecuzioni in modo sostanzialmente corrispondente al quadro dell'universo: 23,7% dei primi e 76,3% dei secondi

4.1. *Attendibilità e validità degli strumenti utilizzati per la valutazione dell'assetto motivazionale e delle convinzioni di autoefficacia*

4.1.1. Scala sull'Autoefficacia nello studio

I risultati dell'analisi confermativa (Fig. 2) svolta sui dati raccolti hanno confermato la struttura bifattoriale della scala di autoefficacia, evidenziando un fattore legato all'autoregolazione dello studio e un fattore legato all'uso delle risorse universitarie. Le analisi confermano le proprietà psicometriche della scala di autoefficacia su un campione di studenti universitari e suggeriscono che essa può essere uno strumento adatto all'uso in questo contesto.

L'attendibilità è stata calcolata in termini di coerenza interna attraverso l'indice alpha di Cronbach e considerando i 2 fattori risultati dall'analisi fattoriale confermativa. I risultati indicano una buona coerenza interna (Kline, 2000) per la sottoscala sull'autoregolazione dello studio ($\alpha = 0.70$) e una coerenza interna accettabile per la sottoscala sull'utilizzo delle risorse universitarie ($\alpha = 0.629$).

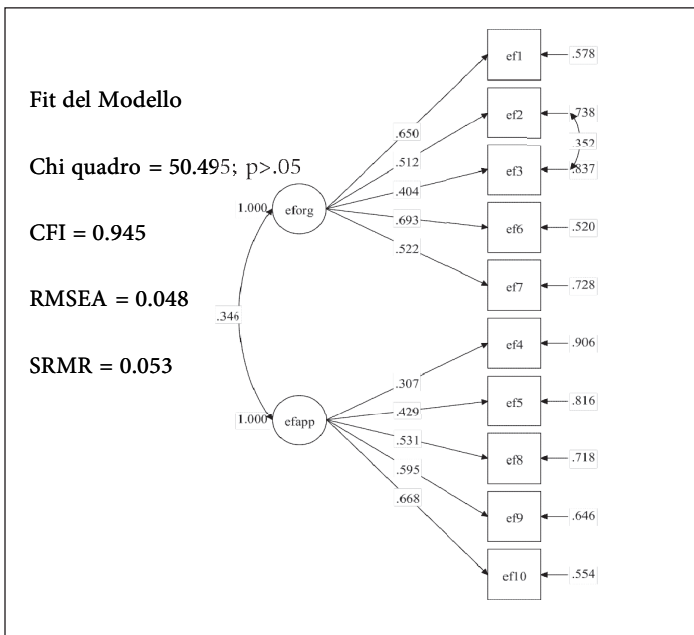


Fig. 2: Risultati dell'analisi fattoriale confermativa sulla scala di autoefficacia

4.1.2. Scala di Motivazione allo studio

Deci e Ryan (1985, 2002) indicano il concetto di autoregolazione come determinante dal punto di vista motivazionale (*Self Determination Theory*). L'autoregolazione si riferisce al controllo dei risultati che via via si ottengono durante lo svolgimento di un'attività, gestendo le varie fasi del processo: la pianificazione, il controllo e la valutazione del proprio comportamento rivolto a uno scopo. La *regolazione esterna* riguarda la ricerca di rinforzi positivi (ad esempio: premi) o l'evitamento dei negativi (ad esempio: minacce di punizione); la scelta dell'individuo è strumentale a qualcos'altro (risposte tipiche possono essere: "studio per prendere un bel voto" oppure "studio per trovare un lavoro pagato bene"). La *regolazione introiettata* consiste nel mettere in atto un comportamento con autocontrollo, senza che ancora venga sentito come mosso dall'interno (risposta proto tipica: "studio per mostrare agli altri quanto valgo"). La *regolazione per identificazione* richiama valori personali nel perseguire un obiettivo (risposta proto tipica: "studio per trovare un lavoro che mi piace"). La *regolazione interiorizzata* si ha quando l'attività viene svolta come espressione del sé, legata a motivi interni, vi è percezione del locus of control interno (risposta proto tipica: "studio perché mi piace").

È stata inoltre individuata la cosiddetta *motivazione*, che concerne sostanzialmente uno stato di assenza d'intenzione all'azione. Persone che sono amotivate risultano prive di regolazione (non-regolazione), manca loro un senso di efficacia o un senso di controllo rispetto ai risultati desiderati (risposta proto tipica: "non so perché frequento l'Università" oppure "mi sembra di perdere tempo nello studio").

La Scala di Motivazione allo studio, basata sui suddetti costrutti e articolata in 5 fattori, è stata anch'essa sottoposta a verifica con analisi fattoriale confermativa (Fig. 3).

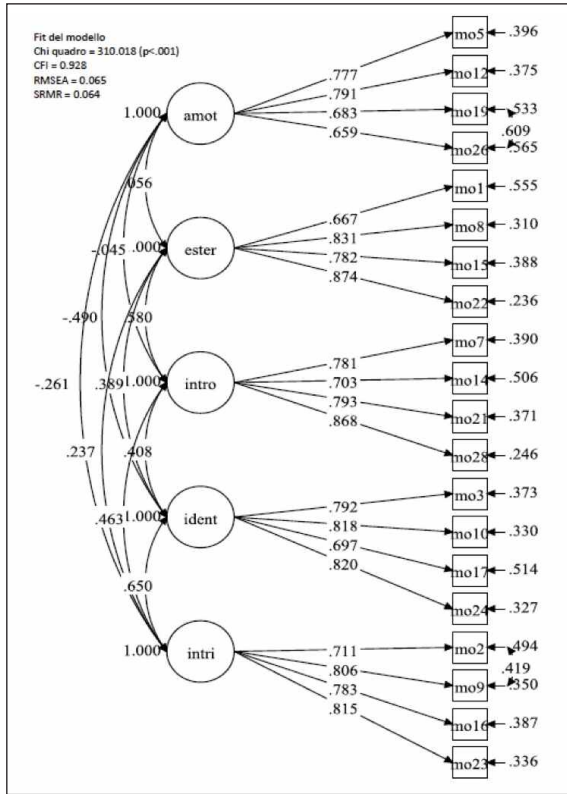


Fig. 3: Risultati dell'analisi fattoriale confermativa sulla scala di motivazione allo studio

Lattendibilità è stata calcolata in termini di coerenza interna attraverso l'indice alpha di Cronbach e considerando i 5 fattori risultati dall'analisi fattoriale confermativa. I risultati sono illustrati nella tabella seguente. Tutte le scale mostrano un buon livello di consistenza interna (Kline, 2000) (Tab. 11).

Sottoscala	Alpha di Cronbach
Amotivazione	0,829
Motivazione Esterna	0,866
Motivazione Introiettata	0,867
Motivazione Identificata	0,854
Motivazione Intrinseca	0,876

Tab.11: Indice alpha di Cronbach per ciascuna delle sottoscale della scala di motivazione

Complessivamente i risultati delle analisi svolte confermano la struttura a 5 fattori della scala di autoefficacia, ciascuno legato alle 5 tipologie di motivazione previste dalla letteratura di riferimento e della struttura teorica alla base dello sviluppo della scala originaria. Le analisi confermano le proprietà psicometriche della scala di motivazione su un campione di studenti universitari e indicano quindi che tale strumento risulta adatto all'uso in questo contesto.

4.2. Risultati

Per ogni partecipante è stato calcolato un punteggio di scala relativo all'autoefficacia nella regolazione dello studio ed un secondo punteggio relativo all'utilizzo delle risorse universitarie. Per la scala di motivazione sono stati regolarmente calcolati i 5 punteggi relativi ai fattori sottostanti (amotivazione, motivazione esterna, introiettata, identificata e intrinseca). È stato inoltre calcolato il cosiddetto Indice RAI (Relative Autonomy Index; Vallerand & Ratelle, 2002) attribuendo dei pesi a ciascuna tipologia di motivazione. Questo indice è considerato un indicatore dell'orientamento motivazionale complessivo individuale, i cui punteggi positivi rappresentano una regolazione maggiormente autonoma, mentre punteggi negativi rappresentano una regolazione esterna, edeterodiretta. Si riporta in figura 4 il confronto tra i punteggi medi ottenuti per le due tipologie di autoefficacia per lo studio ottenuti dagli studenti che proseguono gli studi (in blu con indicatore romboidale) rispetto agli studenti che hanno abbandonato gli studi (in rosso con indicatore quadrato).

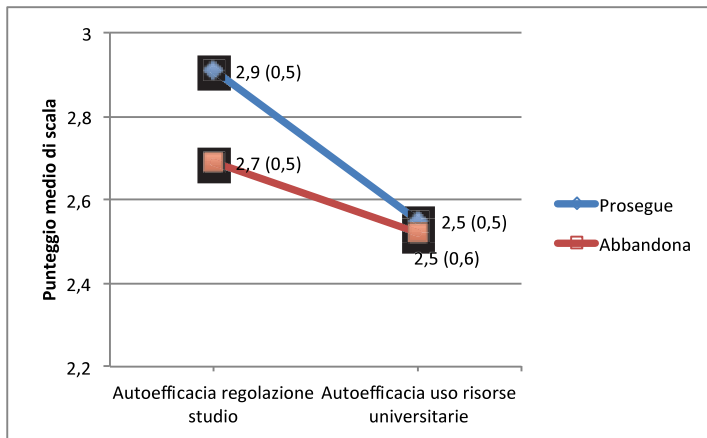


Fig. 4: Punteggi medi registrati per le scale di autoefficacia nello studio dagli studenti che proseguono (indicatore romboidale) o abbandonano (indicatore quadrato) l'Università. Per ciascun gruppo di studenti è riportata il punteggio medio e la deviazione standard tra parentesi

L'analisi della varianza evidenzia la presenza di un livello di autoefficacia nella regolazione dello studio in media significativamente maggiore ($F = 8,4$; $p < 0,01$) negli studenti che hanno proseguito gli studi, rispetto agli studenti che hanno abbandonato. Non si registrano invece differenze significative tra i due gruppi per quanto riguarda l'autoefficacia nell'uso delle varie risorse universitarie ($F = 0,1$; $p = 0,7$).

Le analisi della varianza svolte su ciascuna scala di motivazione mostrano l'assenza di differenze statisticamente significative tra gli studenti che hanno proseguito gli studi rispetto a coloro che hanno abbandonato (Fig. 4; amotivazione $F = 0,1$, $p = 0,7$; motivazione esterna $F = 1,5$, $p = 0,2$; motivazione introiettata $F = 0,1$, $p = 0,9$; motivazione identificata $F = 3,5$, $p = 0,6$; motivazione intrinseca $F = 1,2$, $p = 0,3$).

	Amotivazione	Esterna	Introiettata	Identificata	Intrinseca
Studenti che proseguono	1,6 (0,9)	3,6 (1,6)	4,1 (1,6)	5,3 (1,4)	5,1 (1,3)
Studenti che abbandonano	1,6 (1,1)	3,9 (1,4)	4,1 (1,5)	5,7 (1,2)	5,3 (1,1)

Tab. 12: Punteggio medio e deviazione standard (tra parentesi) su ciascuna scala di motivazione per i 2 gruppi di studenti.

Coerentemente con questi risultati, anche l'analisi della varianza svolta sull'indice RAI non evidenzia differenze significative tra i due gruppi di studenti ($F = 0,4$; $p = 0,5$). La media ottenuta su questo indice è pari a 8,8 (d.s. = 4,4) per gli studenti che proseguono gli studi, e di 9,2 (d.s. = 4,5) per gli studenti che abbandonano gli studi

Analizziamo infine il rapporto esistente tra i livelli di autoefficacia e di motivazione allo studio e i risultati di apprendimento ottenuti in termini di CFU acquisiti, chiaramente da parte degli studenti che hanno continuato il percorso di studi. Sono state considerate 4 fasce di apprendimento espresse in CFU: fino a 20 crediti; da 21 a 40 crediti; da 41 a 59 crediti; 60 o più crediti. Confrontando i punteggi di autoefficacia nella regolazione dello studio ottenuti dagli studenti appartenenti alle suddette rispettive fasce di apprendimento, si registrano differenze significative (Fig. 5) a vantaggio degli studenti che hanno raggiunto almeno 60 CFU ($p < 0,5$).

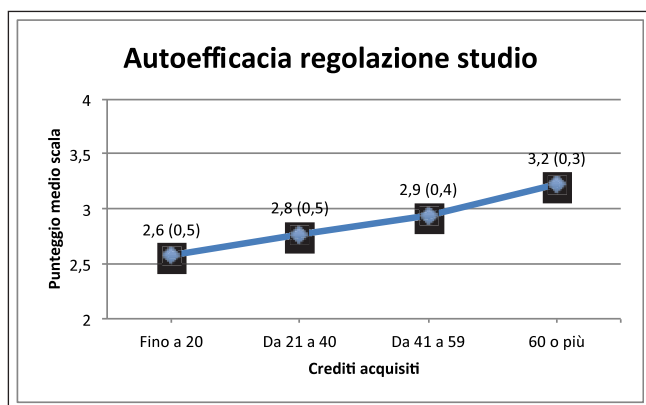


Fig. 5: Punteggio medio di autoefficacia nella regolazione dello studio per gli studenti che hanno proseguito gli studi, in funzione dei crediti universitari acquisiti. Per ciascun gruppo di studenti è riportata il punteggio medio e la deviazione standard tra parentesi.

In particolare si evidenzia il fatto che gli studenti che hanno raggiunto almeno 60 CFU registrano un livello di autoefficacia significativamente maggiore rispetto a tutti gli altri gruppi; inoltre gli studenti che rientrano nella fascia dai 41 ai 59 crediti hanno un livello di autoefficacia significativamente maggiore rispetto a coloro che hanno conseguito al massimo 20 CFU; non si riscontrano differenze significative tra gli altri gruppi.

La variabile relativa all'autoefficacia percepita nell'uso delle risorse universitarie non registra differenze significative rispetto alle fasce di apprendimento considerate ($F = 0,715$; $p = 0,5$). I punteggi medi ottenuti nei diversi gruppi di studenti sono stati: fino a 20 crediti $m = 2,4$ (d.s. = 0,6); da 21 a 40 CFU $m = 2,6$ (d.s. = 0,5); da 41 a 59 CFU $m = 2,6$ (d.s. = 0,5); 60 CFU e oltre $m = 2,5$ (d.s. = 0,5).

Conclusioni e prospettive di sviluppo

La ricerca sull'abbandono precoce nei corsi di laurea del DSF ha analizzato il fenomeno nella sua globalità mediante una prospettiva multidisciplinare, e ha quindi posto sotto osservazione l'ampio ventaglio delle sue possibili cause. I risultati emersi dall'approccio sociologico alla questione hanno segnalato che una serie di elementi connessi con i tratti socio-anagrafici e con lo status personale-familiare dello studente costituiscono aspetti di evidente rilievo rispetto all'esito del primo anno di studi. Il fenomeno dell'abbandono precoce si determina soprattutto tra gli studenti di modesta estrazione sociale, che di solito vivono e si formano in contesti culturalmente poco attrezzati e stimolanti. Anche le modalità e il tipo di approccio con cui si realizzano l'avvicinamento e l'ingresso nel sistema d'istruzione terziaria, però, risultano essere fattori che rivestono un ruolo significativo nella fase iniziale del percorso. Le indicazioni che derivano dall'analisi delle variabili di natura educativa hanno mostrato il rilievo che nel fenomeno riveste la presenza di inadeguate competenze in ingresso rispetto a quelle attese dai corsi di laurea. Durante il primo anno di corso, peraltro, tali carenze si sommano alle difficoltà che gli studenti incontrano nella gestione dello studio. L'adattamento al nuovo contesto accademico, che offre esperienze flessibili di studio e ricerca, per molti studenti rappresenta quindi un processo lungo e difficile, sul quale non sembra incidere in modo efficace l'azione di sostegno messa in campo dalle strutture didattiche. Le elaborazioni dei dati scaturiti dalle scale di misurazione dell'efficacia nello studio e della motivazione allo studio hanno mostrato il modesto rilievo che le variabili legate all'utilizzo delle risorse universitarie e alle differenze motivazionali rivestono nel co-determinare l'abbandono precoce. Dal punto di vista psicologico, la variabile predittiva più efficace è infatti risultata essere l'autoefficacia percepita nella regolazione dello studio. I dati raccolti hanno inoltre evidenziato l'importanza dei meccanismi di scelta del percorso di studi (adeguatezza e corrispondenza alle personali attitudini).

Gli esiti della ricerca permettono di delineare alcune azioni d'intervento che, a nostro avviso, potrebbero essere efficaci sia nella prevenzione sia nella riduzione del fenomeno dell'abbandono precoce. In particolare riteniamo che sarebbe utile intervenire attraverso: il potenziamento delle iniziative di orientamento formativo in ingresso, da svolgere in stretto collegamento con le scuole secondarie superiori; la generalizzazione delle azioni di accertamento delle competenze in ingresso da effettuare in funzione autovalutativa e orientativa; lo sviluppo dei servizi di orientamento in itinere, di recupero e tutorato didattico, soprattutto nel corso del primo anno di studi; l'intensificazione delle azioni informative rivolte agli studenti per aiutarli a conoscere più approfonditamente i servizi e ad avvalersene in modo continuativo e consapevole, anche al fine di adattarsi al contesto universitario e trarre il massimo dei benefici dalle esperienze di flessibilità e coinvolgimento attivo proposte; la predisposizione di specifici interventi di prevenzione del drop out finalizzati sia all'acquisizione di un adeguato metodo di studio sia allo sviluppo di un atteggiamento resiliente basato su una maggiore autostima e fiducia in sé.


Un'indicazione di rilievo generale che scaturisce dalla ricerca è la funzione strategica svolta dalle azioni di orientamento universitario per contrastare l'abbandono precoce degli studi. I diversi co-fattori che possono alimentare il fenomeno sembrano, infatti, avere un comune terreno di coltura nel complessivo deficit di orientamento formativo (Domenici, 2009) e nella conseguente debolezza – culturale, strumentale e motivazionale – con cui parte degli studenti si presenta fin dall'ingresso nel sistema d'istruzione terziaria. Il tema dell'orientamento, in in-



gresso, in itinere e in uscita, rappresenta dunque uno snodo cruciale nella costruzione di strategie di contrasto dei fenomeni di abbandono precoce.

Per approfondire il lavoro avviato occorre considerare l'opportunità di consolidare e ampliare la base dati disponibile orientandosi verso una rilevazione longitudinale e prevedendo una somministrazione degli strumenti sia al momento di avvio del percorso universitario sia al termine del primo anno. Tali accorgimenti consentirebbero di raccogliere le informazioni necessarie per fare confronti stabili e attendibili sulle dinamiche che accompagnano l'esperienza dello studente e possono influenzarne l'esito. Ulteriori spunti di riflessione, inoltre, potrebbero derivare da sviluppi di natura comparativa alimentati con basi dati provenienti da altri contesti universitari.

Riferimenti bibliografici

- 
- Aina C. (2013). Parental background and university drop out in Italy. *Higher Education*, 65, 437-456.
- 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.
- Amann Gainotti M., Pallini S., Pulicani S. (2004). La scelta della Facoltà di studenti romani di Scienze della Formazione e di Psicologia. *Magellano. Rivista per l'orientamento*, 19, 21-30.
- Amann Gainotti M., Vecchio G. M., & Biasi V. (2013). Fattori che influenzano il successo nell'apprendimento delle discipline psicologiche in un corso di laurea in scienze dell'educazione. In D. Boerchi et al. (eds.), *XVI Congresso AIP. Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Preatti* (pp. 114-115). Milano: Vita e Pensiero.
- ANVUR (2014). *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma.
- Ballarino G. (2011). Le politiche per l'università. In U. Ascoli (ed.), *Il welfare in Italia* (pp.197-224). Bologna: il Mulino.
- Bandura A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Benvenuto G., Carci G. (2010). Passaggi di corso degli studenti e orientamento all'università: uno studio sull'Università Sapienza di Roma. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (4), 9-20.
- Berger J. B., Braxton J. M. (1998). Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. *Research in Higher education*, 39(2), 103-119.
- Bratti M., Broccolini C., Staffolani S. (2007). Mass tertiary education, higher education standard and university reform: A theoretical analysis. *Quaderni di Ricerca Dipartimentale di Economia*, 277. Ancona: Università degli Studi di Ancona.
- Braxton J. M., Hirschy A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. *College student retention: Formula for student success*, 3, 61-87.
- Broccolini C. (2005). Una prima valutazione degli effetti della riforma universitaria: il caso dell'Università Politecnica delle Marche. *Quaderni di ricerca*, n. 244, Università Politecnica delle Marche.
- Carci G. (2011). *Cambiare corso universitario: dispersione o riorientamento*. Lecce: Libellula.
- Caserini A., Denti F. (2009). *Addio agli studi. L'impatto dei fattori sociali e delle motivazioni sulla scelta di abbandonare l'Università*. Rapporto di ricerca Università Bicocca Milano.
- Cecchi D. (2000). University education in Italy. *International Journal of Manpower*, 21, (3-4), 177-205.

- Cingano F., Cipollone P. (2007). University dropout: the case of Italy. *Economic Working Papers*, 616, 1-27.
- CNVSU (2009). *Studio della variabilità dei percorsi studenteschi per la definizione dei vincoli rimuovibili di sistema e di ambiente formativo*. Roma.
- Da Re L. (2014). “Tutor junior” e qualità della didattica. L’esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (9), 120-133.
- D’Alessio M., Laghi F., Pallini S. (2004). Lo studio della indecisione accademica in un intervento di orientamento universitario. *Orientamenti Pedagogici*, 51, 1049-1062.
- Deci E., Ryan R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, Plenum Press.
- Deci E., Ryan R. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Demetriou C., Schmitz-Sciborski A. (2011). Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In R. Hayes (ed.), *Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention* (pp. 300-312). Norman: University of Oklahoma.
- Di Iorio P., Notti A. M., Tammaro R. (2014). Le prove d’ingresso all’università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (8), 59-73.
- Di Pietro G. (2004). The determinants of university dropout in Italy; a bivariate probability model with sample selection. *Applied Economics Letters*, 11(3), 187-192.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Fasanella A., Tanucci G. (2006). *Orientamento e carriera universitaria. Ingressi e abbandoni in cinque facoltà dell’Università di Roma «La Sapienza» nel nuovo assetto didattico*. Milano: Franco Angeli.
- Fasanella A., Benvenuto G., Salerno A. (2010). Un modello longitudinale per l’analisi della dispersione degli studi nell’Ateneo «Sapienza» di Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(1), 143-159.
- Giuliani A., Moretti G., Morini A. (2015). Servizi di tutorato didattico e Obblighi Formativi Aggiuntivi, un’indagine empirica esplorativa: il caso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 15, 63-77.
- Ghignoni E. (2015). *Family background and university dropouts during the crisis: the case of Italy*. DEP Sapienza Università di Roma, wp 169, pp. 1-39.
- Harvey L., Drew S., Smith M. (2006). *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*. York: The Higher Education Academy.
- Larsen M. R., Sommersel H. B., Larsen M. S. (2013). *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research.
- Light A., Strayer W. (2000). Determinants of college completion: School quality or student ability? *Journal of Human Resources*, 299-332.
- Marzano A. (2012). L’organizzazione universitaria: una ricerca sulla percezione degli studenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, numero speciale, 130-144.
- Moliterni P., De Stasio S., Carboni M. (2011). *Studiare all’università. Strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Moretti G., Giuliani A., Morini A. (2015). *Flexible and dialogic instructional strategies and formative feedback: an observational research on the Efficacy of Assessment practices in Italian High Schools* (pp. 8229-8236). In ICERI 2015: 8th International Conference of Education, Research and Innovation 18-20 November, 2015 Seville, Spain.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- Pastore S., Manuti A., Falcicchio G., Rossini V., Gemma C. (2015). Interventi di recupero studenti fuori corso e inattivi. Riflessioni a margine di un progetto pilota. *Orientamenti Pedagogici*, 62, 2, 339-350.
- Pastorelli C., Caprara G.V., Barbaranelli C., Rola J., Rozsa S., Bandura A. (2001). Structure



of children's perceived self-efficacy: A crossnational study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.

- Petruccielli F., Verrastro V., D'Amario B. (eds.). (2008). *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e metodi. Ricerche e percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Quinn J. (2013). *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-represented Groups*. Bruxelles: NESET.
- Robins et al. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 2, 261-288.
- Schizzerotto A. (2002). Dinamiche e motivazioni dell'abbandono degli studi universitari: l'esperienza di Milano Bicocca. In L. Modica (ed.). *Valutazione dell'università, accreditamento del processo, misurazione del prodotto* (pp. 83-94). Milano: Franco Angeli.
- Schizzerotto A., Denti F. (2005). Perduti e in ritardo. L'esperienza dell'abbandono e dell'irregolarità degli studi in cinque leve di immatricolati all'ateneo di Milano-Bicocca. Rapporto di ricerca. *Rapporto di ricerca*.
- Tinto V. (1975). Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Tinto V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Triventi M., Trivellato P. (eds.). (2015). *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*. Roma: Carocci.
- Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Brière N. M., Senécal C., Vallières E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- 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). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Zago G., Giraldo A., Clerici R. (eds.). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: Il Mulino.
- Zotti R. (2015). *Should i stay or should i go? Dropping out from university: an empirical analysis of students' performances*, AlmaLaurea, wp 70, pp. 1-26.

