

Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out

Valeria Biasi • Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – valeria.biasci@uniroma3.it
Conny De Vincenzo • Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – conny.dv@gmail.com
Nazarena Patrizi • Dipartimento di Scienze della Formazione, Università "Roma Tre" – nazarena.patrizi@uniroma3.it

Relationships between self-regulation of learning, motivations and academic success of students. Identifying predictive factors of drop-out risk

Il presente contributo indaga le relazioni tra motivazione accademica, strategie cognitive e autoefficacia scolastica, al fine di esaminare gli effetti di queste variabili sul rendimento accademico degli studenti e sulle eventuali ricadute nel loro percorso universitario in termini di possibile rischio di drop-out.

Al campione, composto da 2328 studenti dell'Ateneo "Roma Tre" che hanno preso parte ad un ampio sondaggio online, è stato richiesto di compilare una batteria di strumenti per poter acquisire informazioni, non solo di tipo anagrafico e socio-culturale, ma anche relative all'auto-regolazione degli apprendimenti, alla motivazione accademica, all'autoefficacia scolastica percepita e al rischio di drop-out.

I risultati che emergono dall'analisi dei dati indicano che le strategie cognitive adottate, la tipologia di motivazione e la percezione di auto-efficacia influenzano le capacità di apprendimento dello studente. Essi ci mostrano altresì che il rendimento accademico correla ma non costituisce un fattore predittivo per il rischio di drop-out, per il quale risultano invece statisticamente significativi i fattori dell'a-motivazione e dell'autoefficacia scolastica.

Parole chiave: Autoefficacia scolastica, Autoregolazione dell'apprendimento, Drop-out, Motivazione, Orientamento, Università

This paper investigates the relationship between academic motivation, cognitive strategies and self-efficacy, in order to examine the effects of these variables on the academic performance of students and to discover possible repercussions in their academic career, and to determine the level of drop-out risk.

The sample is composed of 2.328 students by "Roma Tre" University. They took part in an extensive online survey, they has been asked to complete a battery of tools to gather not only informations concerning socio-cultural data, but also related to self-regulation of learning, academic motivation, school self-efficacy and perceived risk of drop-out.

The results emerging from the analysis of the data indicate that the cognitive strategies adopted, the type of motivation, and the perception of self-efficacy affect student learning skills.

They also show that academic performance correlates but does not constitute a predictive factor for the risk of drop-out, on the contrary factors as a-motivation and school self-efficacy are statistically significant.

Keywords: Self-regulation of learning, Drop-out, Motivation, Guidance, Self-efficacy, University

181

ricerche

* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori, in particolare l'Introduzione è stata redatta da Nazarena Patrizi; il paragrafo 1 e i sottoparagrafi 1.1., 1.2., 1.3. sono stati redatti da V. Biasi; il paragrafo 2 è stato redatto da C. De Vincenzo.

Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out

Introduzione

L'apprendimento può essere definito come un processo complesso che comprende componenti sia cognitive sia motivazionali, e le cui dinamiche riguardano anche le modalità attraverso le quali l'allievo raggiunge in modo autonomo gli obiettivi formativi. Gli studenti capaci di autoregolare il proprio apprendimento risultano in genere capaci di modulare i processi motivazionali in modo da migliorare il proprio rendimento scolastico medesimo (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004; Fenollar, Romana, Cuestas, 2007; Diseth, Kobbeltvedt, 2010; Heikkila, Niemivirta, Nieminen, Lonka, 2011; Richardson, Abraham, Bond, 2012).

Come dimostrato dalla letteratura specialistica, le convinzioni di autoefficacia percepita agiscono sui processi cognitivi, motivazionali e affettivi, influenzando lo sviluppo cognitivo stesso. A tale proposito, uno studio di Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, (1996) condotto su un campione di ragazzi dagli 11 ai 14 anni, ha evidenziato la rete di influenze psicosociali attraverso le quali le credenze di efficacia accademica sia dei genitori sia dei figli influenzano il successo scolastico di questi ultimi. L'indagine ha mostrato come la convinzione di saper regolare il proprio apprendimento e di essere all'altezza di quanto richiesto dalle normali attività scolastiche sia determinante nel favorire il successo scolastico e nel promuovere comportamenti prosociali nel corso dello sviluppo.

Come sappiamo il raggiungimento del successo accademico rappresenta un problema diffuso nel nostro Paese (cfr. Rapporto Anvur 2016), infatti il sistema universitario italiano rispetto agli altri sistemi europei registra uno dei più alti tassi di abbandono precoce degli studi.

Abbiamo in proposito sviluppato la presente indagine al fine di cercare di individuare il *peso relativo di possibili co-fattori predittivi del drop-out universitario*, indagando variabili quali la motivazione, le strategie cognitive e l'auto-efficacia che, come è noto, incidono sul successo scolastico.

L'autoregolazione della motivazione è stata ampiamente studiata nel quadro teorico della Teoria dell'Autodeterminazione (Self-Determination Theory, SDT). Questa teoria è focalizzata sulla qualità della motivazione e distingue tra due tipi di motivazione allo studio: la *motivazione autonoma* e la *motivazione controllata*, ciascuna comprende a sua volta due *tipi di regolazione*.

La motivazione autonoma consiste in un tipo di motivazione caratterizzata dal piacere della scelta personale (Ryan & Deci, 2000, 2008). Si distinguono due componenti di *motivazione autonoma*: la *motivazione intrinseca*, quando gli studenti si impegnano in un'attività di apprendimento fine a sè stessa cioè proprio per il piacere di apprendere, e la *regolazione identificata*, quando gli studenti si impegnano in attività di apprendimento in base all'importanza percepita e attribuita a tale attività.

La *motivazione controllata*, invece, è accompagnata da un senso di pressione e coercizione. Le due componenti della motivazione controllata sono: la *regolazione esterna*, la quale si riferisce al fatto di impegnarsi in un'attività di apprendimento



per contingenze e pressioni “esterne” (costituite per esempio da premi o da punizioni), e la *regolazione introiettata*, che fa riferimento all’impegnarsi in un’attività di apprendimento in base a contingenze o pressioni cosiddette “interne”, volte per esempio ad evitare sentimenti di colpa e vergogna.

Diversi studi hanno dimostrato che la *motivazione autonoma*, rispetto a quella *controllata*, è positivamente associata all’uso di specifiche strategie cognitive (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, Lens, 2009) e ad un approccio più profondo all’apprendimento (Baeten, Kyndt, Struyven, Dochy, 2010; Kusrkar, Croiset, 2015).

Principio fondamentale in questo quadro teorico risulta essere la capacità cognitiva di autoregolazione dell’apprendimento, riferita alle attività mentali ed i processi che gli studenti adottano con l’obiettivo di acquisire la conoscenza, la comprensione e le competenze (Pintrich, 2004). L’autoregolazione della conoscenza è così il frutto dell’insieme delle strategie cognitive e metacognitive che gli individui adottano al fine di modificare i propri modelli di pensiero e raggiungere i propri obiettivi di apprendimento.

Anche Zimmermann (2010) si concentra sul ruolo della *metacognizione* negli studenti e sottolinea come l’apprendimento autoregolato dipenda sia dalle componenti metacognitive, sia da quelle motivazionali e comportamentali.

Le strategie di elaborazione cognitiva sono definite come quelle attività messe in atto per elaborare i contenuti di apprendimento i quali portano direttamente a risultati di apprendimento in termini di conoscenza, comprensione e abilità (Vermunt, 1998). Molteplici studi hanno dimostrato che l’autoregolazione della conoscenza influenza positivamente i risultati accademici degli studenti (Pellerey, 2006) e tende a prevenire il fenomeno del drop-out universitario (De Marco & Albanese, 2009).



1. La ricerca esplorativa condotta presso l’Ateneo “Roma Tre”

1.1 Obiettivi, metodo, procedura, partecipanti

Il presente studio mira a individuare il peso relativo di fattori predittivi del successo scolastico degli studenti universitari, quali la motivazione, le strategie cognitive, l’autoefficacia scolastica e la loro reciproca interazione. Si intende quindi identificare un insieme di cosiddetti fattori di rischio che possono co-determinare il ritardo negli studi e il fenomeno del drop-out.

Vengono di seguito descritti metodo, procedura, strumenti e risultati di uno studio empirico condotto su un campione autoselezionato di studenti iscritti presso i vari Corsi di Laurea dell’Ateneo “Roma Tre”.

Per analizzare l’esperienza accademica sono state prese in esame le risposte fornite da 2328 studenti iscritti ai vari Corsi di Laurea dell’Ateneo “Roma Tre” i quali hanno accettato di partecipare ad un ampio sondaggio *online* promosso dal Servizio Universitario di Orientamento.

Attraverso la piattaforma Survey Monkey è stato appunto allestito in modalità on-line un ampio Questionario costituito da molteplici strumenti (cfr. paragrafo 2.2.) e tramite un messaggio e-mail tale questionario è stato distribuito alla popolazione studentesca dell’Ateneo “Roma Tre” nel mese di marzo del 2016.

L’età media degli studenti partecipanti è di 25 anni e 1 mese ($SD = 7.34$), il 71.3% degli studenti è di genere femminile (1660) e il 28.7% di genere maschile (668).

L’età media dei maschi è di 25 anni e 5 mesi ($SD=8.03$), quella delle femmine di 24 anni e 9 mesi ($SD=7.04$). Il 95.3% degli studenti sono di nazionalità italiana, il rimanente 4.7% sono stranieri.

Il 78.6% degli studenti partecipanti riferiscono di aver frequentato come scuola secondaria superiore un liceo, il 14.1% un istituto tecnico, il 4.5% un istituto professionale.

Il voto medio riportato all'esame di maturità è di 80/100 (SD= 11.98).

Il 61.4% degli studenti (1430) è iscritto ad un corso di laurea triennale, mentre il 38.5% ad un corso di laurea magistrale o a ciclo unico (898). Gli studenti rispondenti afferiscono a tutte le Facoltà o i Dipartimenti dell'Ateneo "Roma Tre" secondo le seguenti percentuali: il 4.6% degli studenti provengono dal Dipartimento di *Architettura* (106); il 7.8% da *Economia*, l'8.3% da *Giurisprudenza*, il 10.6% da *Ingegneria*, il 10.3% svolge *Studi Umanistici*, il 9.6% proviene dal Dipartimento di *Lingue e letterature straniere*, il 6.7% da *Scienze Politiche*, il 27.8% da *Scienze della Formazione*, 0.5% da *Fisica*, 0.8% da *Matematica*, 1.8% da *Scienze Biologiche*, 0.9% da *Scienze Geologiche*, 2.4% da *Scienze della Comunicazione*, il 5.5% dal *DAMS, cinema o giornalismo*; 0.4% da *Ottica*; 1.9% da *Sociologia*.

Il 78.2% degli studenti dichiara di essere "in corso" (1821), 21.8% invece di essere "fuori corso" (507). La maggioranza degli studenti dichiara di non lavorare (56.9%), il 27.4% di svolgere un lavoro part-time, ed il 15.7% full-time.

La media dei voti conseguiti agli esami universitari già conseguiti da parte dell'intero campione degli studenti intervistati è pari a 25.61 (DS=3.12).

In relazione al numero di ore dedicato allo studio (Tabella 1) si evince che la maggior parte del campione intervistato riferisce di dedicare da una a sei ore al giorno allo studio.



	f	%
Meno di un'ora al giorno	272	11.7
1-2 ore al giorno	625	26.8
3-4 ore al giorno	765	32.9
5-6 ore al giorno	456	19.6
7-8 ore al giorno	156	6.7
Più di 8 ore al giorno	54	2.3

Tab. 1: Numero di ore dedicato allo studio

Per quanto riguarda, invece, la frequenza alle lezioni (Tabella 2), la maggior parte del campione intervistato riferisce di aver frequentato dal 25 al 100% delle ore di lezione.

	f	%
0% delle ore	273	11.7
Circa il 25% delle ore	379	16.3
Circa il 50% delle ore	375	16.1
Circa il 75% delle ore	869	37.3
Il 100% delle ore	432	18.6

Tab. 2: Frequenza delle lezioni

Rispetto al numero degli esami previsti dal corso di studi fino al giorno di compilazione del Questionario on-line (cfr. Tabella 3), il 28.9% degli studenti dichiara

di averli sostenuti tutti, il 29.9% quasi tutti, l'11.9% molti, il 9.8% alcuni, l'8.7% pochi, e il 10.7% nessuno (249).

Precisiamo che le categorie suddette corrispondono a percentuali espressive del numero di esami sostenuti rispetto al totale previsto nel relativo curriculum i cui è impegnato lo studente, come qui indicato: “Quasi tutti” corrisponde ad aver sostenuto l'80% circa degli esami complessivi; “Molti” al 60% circa; “Alcuni” al 40% circa; “Pochi” al 20% circa; chiaramente la voce “Tutti” comprende il 100% degli esami previsti e “Nessuno” lo 0%. Il calcolo percentuale ha permesso di comparare percorsi di studio che, in base ai rispettivi regolamenti didattici, prevedono un diversificato numero di esami annuali da sostenere. Si è reso quindi necessario considerare il dato in modo proporzionale, attraverso il calcolo percentuale degli esami sostenuti rispetto al totale degli esami previsti fino al momento della compilazione del questionario.

	f	%
Tutti	673	28.9
Quasi tutti	697	29.9
Molti	277	11.9
Alcuni	229	9.8
Pochi	203	8.7
Nessuno	249	10.7
Totale	2328	100.0

Tab. 3: Distribuzione delle frequenze percentuali in base al numero di esami sostenuto rispetto al curriculum previsto



Come già anticipato, gli studenti sono stati invitati, con garanzia dell'anonimato, a partecipare al sondaggio online tramite una e-mail, in cui venivano descritti gli obiettivi dell'indagine.

Nella compilazione del questionario, vi è stato un abbandono del compito soltanto nel 9% dei casi.

1.2 Le misure

Gli strumenti di misura utilizzati sono confluiti in un'ampia batteria di questionari che – oltre ad indagare le informazioni socio-anagrafiche, il background culturale, il numero di esami sostenuti rispetto al curriculum previsto e la votazione media conseguita, come sopra già illustrato a titolo descrittivo e illustrativo delle caratteristiche del gruppo intervistato – hanno incluso l'analisi di diversi costrutti come di seguito specificato:

a) **Self-regulated knowledge (Strategie cognitive/di studio) / “Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università” (SARA-U)**

La Self-Regulated Knowledge Scale – University (SRKS-U; traduzione italiana “Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università” (SARA-U) è stata sviluppata sulla base della teoria dell'apprendimento autoregolato di Pintrich (2004) e validata in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015). La scala

è stata utilizzata per misurare la frequenza con cui gli studenti mettono in atto diverse strategie cognitive, su una scala a 5 passi (1= Mai, 2= Raramente, 3= Qualche volta, 4= Spesso, 5= Sempre o quasi). Le buone proprietà psicometriche sono state accertate attraverso una recente analisi condotta su un ampio campione di studenti universitari italiani, il coefficiente di Cronbach per la sotto-scala SRK variava in questo studio da 0.80 (estrazione della conoscenza) a 0.70 (monitoraggio della conoscenza) (Manganelli et al., 2015).

La SARA-U è costituita da cinque sotto scale, ciascuna composta da tre item che sono le risposte alla domanda “Quando studi, quanto spesso fai le seguenti cose?”.

Le cinque sotto scale rilevano l'utilizzo dei seguenti processi cognitivi: *estrazione della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti selezionano le informazioni che considerano più importanti); *collegamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono); *allenamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti mettono in pratica la loro conoscenza); *critica della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti si pongono domande e criticano quanto appreso, formandosi una propria idea); *monitoraggio della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze).



b) Scala della Motivazione Accademica (SMA)

La Scala è stata sviluppata nell'ambito della Self-Determination Theory (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, Vallieres, 1992, 1993) e validata in Italia da Alivernini e Lucidi (2008). La versione italiana della scala ha dimostrato buone proprietà psicometriche, il coefficiente di Cronbach per le sotto scale SMA varia da 0.91 (regolazione esterna) a 0.73 (a-motivazione).

La scala si compone di cinque sotto scale, ciascuna composta da quattro item che sono risposte alla domanda “Perché Frequenti Il Corso di laurea al Quale sei iscritto?”.

Le cinque sotto scale misurano: la *mancaza di motivazione*: (risposte tipo sono: “Onestamente”, “non lo so”; “sento che sto sprecando il mio tempo a scuola”); *regolazione esterna* (“Per ottenere un maggior prestigio lavorativo più tardi”); *regolazione introiettata* (“A causa del fatto che quando riesco a scuola mi sento importante”); *regolazione identificata* (“Perché penso che una formazione di scuola superiore mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto”); *regolazione intrinseca* (“Perché sperimento piacere e soddisfazione dall’ imparare cose nuove”).

Le scelte di risposta per ciascun item sono espresse su una scala a 11 punti che va da 0 (per niente vero) a 10 (del tutto vero).

c) Intenzione di drop-out

Le intenzioni degli studenti di continuare, o al contrario di abbandonare il percorso accademico, sono state misurate con domande derivate dalla scala di Hardre e Reeve (2003).

Nella versione originale gli autori, prendendo spunto dalla versione di Vallerand et al. (1997), rilevavano l'intenzione degli studenti di persistere o di abbandonare gli studi.

Nella presente indagine, agli studenti è stata chiesta la frequenza con cui “pensano ad abbandonare l’università e fare qualcosa di diverso”, “si sentono insicuri di continuare i loro studi universitari anno dopo anno”, “prendono in considerazione l’idea di non proseguire gli studi universitari”, “intendono abbandonare l’università”.

Le scelte di risposta per ciascun item sono articolate su una scala Likert a 5 punti che va da 1 (mai) a 5 (sempre o quasi sempre), mentre nella versione originale della scala le scelte di risposta erano espresse attraverso una scala Likert a 7 passi che andava da 0 (per niente) a 7 (molto).

In questo studio, l'indice alfa di Cronbach è risultato molto elevato, pari a 0.92.

d) Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita

La Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita (Pastorelli, Picconi, 2001) analizza le convinzioni che gli studenti hanno circa le loro capacità di regolare la propria motivazione allo studio e lo svolgimento delle diverse attività scolastiche, di rimanere concentrati sullo studio, organizzandosi nello svolgimento delle diverse attività universitarie, di trovare supporto nell'apprendimento, scoprendo modalità di studio che lo favoriscano.

Rispetto alla scala originaria – costituita da 19 item – in questa indagine si è scelto di adottare una versione ridotta e riadattata, composta da 9 item, le cui alternative di risposta sono: 1= per niente capace; 2= poco capace; 3= abbastanza capace; 4= molto capace; 5= del tutto capace.

L'analisi delle componenti principali condotta sulla scala originaria da Pastorelli e Picconi (2001), ha evidenziato la monofattorialità della Scala, con un coefficiente alfa di Cronbach compreso tra 0.83 e 0.87. In questo studio, il coefficiente alfa di Cronbach è risultato pari a 0.84.

Tale scala si è mostrata di grande rilievo in ambito scolastico, fornendo elementi di riscontro sull'impegno verso lo studio e sul profitto ottenuto dagli studenti.



1.3 Analisi dei dati e risultati

1.3.1. Correlazioni tra le variabili rilevate concernenti le strategie cognitive, le risorse motivazionali, gli atteggiamenti verso lo studio e la performance accademica

L'analisi dei dati è stata svolta utilizzando il software SPSS. Sono stati calcolati i coefficienti di correlazione (r di Pearson) per rilevare relazioni tra la performance accademica espressa dalla media dei voti ottenuta agli esami universitari conseguiti, le strategie cognitive utilizzate, le tipologie di motivazione allo studio, il rischio di drop-out e la percezione di Autoefficacia Scolastica.

Si sono evidenziate delle correlazioni statisticamente significative tra la media di voti riportata dagli studenti e le varie strategie cognitive di apprendimento adottate (Tabella 4).

In particolare, la media dei voti correla positivamente con le strategie identificate rispettivamente come capacità di “Collegamento della Conoscenza” ($r = .165, p < .001$), di “Allenamento della Conoscenza” ($r = .121, p < .001$), di “Critica della Conoscenza” ($r = .196, p < .001$), di “Monitoraggio della Conoscenza” ($r = .127, p < .001$).

Quindi, maggiore è la media ottenuta agli esami, più alti sono risultati i punteggi registrati per l'adozione delle suddette strategie cognitive: maggiore è la frequenza con cui gli studenti, rispettivamente, provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono, mettono in pratica la loro conoscenza, si pongono domande e criticano quanto appreso, monitorano le loro conoscenze. Ciò indica in sostanza, come prevedibile, il ricorso ad una migliore metodologia di studio da parte degli studenti che riescono a conseguire buoni risultati.

		Media Voti
Estrazione	Correlazione di Pearson	.015
	Sig. (2-code)	n.s.
Collegamento	Correlazione di Pearson	.165**
	Sig. (2-code)	p<.001
Allenamento	Correlazione di Pearson	.121**
	Sig. (2-code)	p<.001
Critica	Correlazione di Pearson	.196**
	Sig. (2-code)	p<.001
Monitoraggio	Correlazione di Pearson	.127**
	Sig. (2-code)	p<.001

Tab. 4: Correlazioni tra performance accademica, espressa dalla media dei voti ottenuta agli esami universitari conseguiti, e strategie cognitive utilizzate.

Si possono osservare inoltre delle correlazioni statisticamente significative tra la media dei voti riportata dagli studenti e i vari tipi di motivazione allo studio (Tabella 5).

In particolare, la media dei voti correla positivamente con la motivazione intrinseca ($r = .112$, $p < .001$) e negativamente con l'amotivazione ($r = -.080$, $p < .001$), con la motivazione esterna ($r = -.054$, $p < .01$) e con la motivazione introiettiva ($r = -.076$, $p < .001$).

Quindi, maggiore è la media ottenuta agli esami, maggiori sono i punteggi di motivazione intrinseca (ovvero maggiore è lo svolgimento di un'attività di studio per una propria curiosità cognitiva, per "il piacere e la soddisfazione di imparare cose nuove").

Al contrario, maggiori risultano i punteggi di "amotivazione" (ovvero mancanza di intenzione di agire), di motivazione "esterna" (ovvero svolgere un'attività per soddisfare una richiesta esterna) e "introiettiva" (ovvero svolgere un'attività per evitare punizioni o ottenere premi interni, come succede nel cercare di evitare o ridurre ansia o sensi di colpa), minore è la media riportata agli esami.

		Media Voti
Amotivazione	Correlazione di Pearson	-.080**
	Sig. (2-code)	p<.001
Esterna	Correlazione di Pearson	-.054**
	Sig. (2-code)	p<.01
Introiettiva	Correlazione di Pearson	-.076**
	Sig. (2-code)	p<.001
Identificativa	Correlazione di Pearson	.003
	Sig. (2-code)	n.s.
Intrinseca	Correlazione di Pearson	.112**
	Sig. (2-code)	p<.001

Tab. 5: Correlazioni tra performance accademica, espressa dalla media dei voti ottenuta agli esami universitari conseguiti, e motivazione allo studio



Per quanto concerne il rischio di drop-out e la percezione di Autoefficacia Scolastica, si sono potute osservare le seguenti correlazioni statisticamente significative (Tabella 6).

		Media dei voti	Autoefficacia Scolastica	Drop-Out
Media	Correlazione di Pearson	1		
	Sig. (2-code)			
Autoefficacia Scolastica	Correlazione di Pearson	.207**	1	
	Sig. (2-code)	p<.001		
Drop-Out	Correlazione di Pearson	-.111**	-.339**	1
	Sig. (2-code)	p<.001	p<.001	

Tab. 6: Correlazioni tra performance accademica, espressa dalla media dei voti ottenuta agli esami universitari conseguiti, livello di Autoefficacia Scolastica percepito e rischio di Drop-Out.

In particolare, la media dei voti correla positivamente con la Autoefficacia Scolastica ($r = .207, p < .001$) e negativamente con il rischio di drop-out ($r = -.111, p < .001$).

Come potevamo aspettarci, più elevata è la media ottenuta agli esami, maggiori sono i punteggi di autoefficacia scolastica percepita e minore è il rischio di drop-out.

Di particolare rilievo appare peraltro la correlazione negativa rinvenuta tra il cosiddetto rischio di drop-out e l'Autoefficacia scolastica ($r = -.339, p < .001$): maggiori convinzioni di autoefficacia sono collegate ad un minore rischio di drop-out.

In sintesi, le strategie cognitive adottate, la tipologia di motivazione e la percezione di autoefficacia influenzano le capacità di apprendimento dello studente, come mostrato grazie al calcolo delle rispettive correlazioni con la media dei voti.

1.3.2 Analisi tramite Modelli di Regressione

Attraverso ulteriori analisi statistiche condotte tramite un modello di regressione gerarchica per blocchi si è cercato inoltre di verificare il peso relativo dei vari fattori indagati nella possibile co-determinazione del fenomeno del drop-out.

Come è noto l'analisi dei condotta attraverso la regressione multipla rispetto al calcolo della correlazione è una procedura più complessa in quanto permette di esplorare la capacità predittiva di un insieme di variabili indipendenti su una variabile dipendente, ossia in modo da trovare il miglior set di variabili in grado di predire una determinata variabile dipendente (Pallant, 2013), la quale – nel nostro caso – consiste nel cosiddetto “rischio di drop-out”.

L'ipotesi da testare ha riguardato quindi in definitiva il peso ricoperto dalle variabili cognitive, da quelle motivazionali, dagli aspetti legati agli atteggiamenti e dai livelli di apprendimento registrati attraverso la media dei voti, sul suddetto “rischio di drop-out”.

In particolare siamo andati ad indagare se le cinque strategie cognitive identificate possono essere considerate in qualche modo predittive del rischio di drop-



out universitario, e se l'inserimento nel modello delle misure di motivazione allo studio e di autoefficacia scolastica percepita rispetto alla performance accademica espressa della media ottenuta agli esami universitari, migliorino la capacità predittiva del modello.

I risultati dell'analisi effettuata vengono riassunti nella Tabella 7, ove si evidenzia appunto il peso ricoperto da ogni variabile: ossia come ciascun blocco di variabili contribuisce a spiegare la varianza del rischio di drop-out e come ogni variabile contribuisce a spiegare l'equazione finale del modello.

Nel primo blocco sono state inserite le 5 strategie cognitive (*Estrazione della conoscenza, Collegamento della conoscenza, Allenamento della conoscenza, Critica della conoscenza, Monitoraggio della conoscenza*).

Nel secondo blocco sono state aggiunte le misure della motivazione (*Amotivazione, Motivazione Esterna, Motivazione Introiettiva, Motivazione Identificativa, Motivazione Intrinseca*).

Nel terzo e ultimo blocco sono state inserite la *media dei voti* universitari e la misura di *autoefficacia scolastica percepita*.

Dalla tabella si osserva che nel primo blocco si sono riscontrati effetti significativi ($F_{(5, 2321)} = 23.482$; $\Delta R^2=0.048$; $p < .001$), in cui i predittori che hanno contribuito significativamente e negativamente sono: il *Collegamento della conoscenza* ($\beta = -.128$; $p < .001$), il *Monitoraggio della conoscenza* ($\beta = -.109$; $p < .001$), l'*Allenamento della conoscenza* ($\beta = -.075$; $p < .05$), mentre positivamente l'*Estrazione della conoscenza* ($\beta = .078$; $p < .001$).

Anche nel secondo blocco si sono evidenziati effetti significativi ($F_{(10, 2316)} = 64.299$; $\Delta R^2=0.169$; $p < .001$), in cui i predittori che hanno contribuito significativamente e negativamente sono: la *Motivazione Intrinseca* ($\beta = -.172$; $p < .001$), il *Collegamento della conoscenza* ($\beta = -.093$; $p < .001$), e la *Motivazione Identificativa* ($\beta = -.083$; $p < .001$), mentre positivamente l'*Amotivazione* ($\beta = .253$; $p < .001$), la *Motivazione Introiettiva* ($\beta = .096$; $p < .001$) e l'*Estrazione della conoscenza* ($\beta = .090$; $p < .001$).

Il terzo blocco, infine ha evidenziato effetti statisticamente significativi ($F_{(12, 2314)} = 66.311$; $\Delta R^2=0,039$; $p < .001$), in cui i predittori che hanno contribuito significativamente e negativamente sono: l'*Autoefficacia Scolastica* ($\beta = -.220$; $p < .001$), la *Motivazione Intrinseca* ($\beta = -.138$; $p < .001$), la *Motivazione Identificativa* ($\beta = -.068$; $p < .01$) e il *Collegamento della conoscenza* ($\beta = -.058$; $p < .05$), mentre positivamente l'*Amotivazione* ($\beta = .233$; $p < .001$), l'*Estrazione della conoscenza* ($\beta = .090$; $p < .001$), la *Motivazione Introiettiva* ($\beta = .062$; $p < .01$), la *Motivazione Esterna* ($\beta = .059$; $p < .05$), la *Critica della conoscenza* ($\beta = .047$; $p < .05$),



Predittori	Rischio di Drop-out
Estrazione della conoscenza	.078*
Collegamento della conoscenza	-.128*
Allenamento della conoscenza	-.075*
Critica della conoscenza	.009
Monitoraggio della conoscenza	-.109*
Blocco 1 ΔR^2 (R²)	.048* (.048)
Estrazione della conoscenza	.090*
Collegamento della conoscenza	-.093*
Allenamento della conoscenza	-.045
Critica della conoscenza	.028
Monitoraggio della conoscenza	-.005
Amotivazione	.253*
Motivazione Esterna	.045
Motivazione Introeiettiva	.096*
Motivazione Identificativa	-.083*
Motivazione Intrinseca	-.172*
Blocco 2 ΔR^2 (R²)	.169* (.217)
Estrazione della conoscenza	.090*
Collegamento della conoscenza	-.058*
Allenamento della conoscenza	-.018
Critica della conoscenza	.047*
Monitoraggio della conoscenza	.020
Amotivazione	.233*
Motivazione Esterna	.059*
Motivazione Introeiettiva	.062*
Motivazione Identificativa	-.068*
Motivazione Intrinseca	-.138*
Autoefficacia scolastica	-.220*
Media Voti	-.024
Blocco 3 ΔR^2 (R²)	.039* (.256)



Tab. 7: Risultati dell'analisi statistica condotta tramite modello di regressione gerarchica per blocchi di variabili.

Riassumendo i dati appena descritti, si può concludere che le *strategie cognitive*, che corrispondono al primo blocco dei fattori indicati nella Tabella 7, spiegano il 4.8% della varianza del rischio di drop-out universitario e, nello specifico, il cosiddetto *Allenamento della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti mettono in pratica la loro conoscenza), il *Collegamento della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono), l'*Estrazione della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti selezionano le informazioni che considerano più importanti) e il *Monitoraggio della conoscenza* (ossia la frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze) risultano statisticamente significativi.

Si nota poi come si aggiungano significative porzioni di varianza spiegata esaminando le variabili comprese nel secondo blocco, rappresentato sempre nella Tabella 7: l'aggiunta delle variabili motivazionali ha contribuito a spiegare il 21.7% della varianza.

Infine, nel terzo blocco raffigurato la quota di varianza spiegata sale complessivamente al 25.6% : di particolare rilievo appare l'inserimento della variabile della Autoefficacia Scolastica mentre la media ottenuta ai voti non incide in modo statisticamente significativo ($\beta = -.024$; n.s.).

In definitiva dalle suddette analisi dei dati emerge che i principali predittori del rischio di drop-out sono rappresentati dalle variabili "Amotivazione" e "Autoefficacia scolastica".

In conclusione, è possibile osservare che sebbene la performance accademica rilevata attraverso i punteggi medi registrati agli esami sostenuti sia correlata con il rischio di drop-out, non risulta esserne un buon predittore.

I risultati complessivi evidenziano l'inequivocabile incidenza che fattori come la tipologia della motivazione e la percezione di Auto-efficacia Scolastica sul rischio per lo studente di abbandonare (drop-out) il proprio percorso accademico.



2. Discussione e conclusioni

Come è noto uno degli elementi di criticità, peculiare del sistema universitario del nostro Paese, è l'elevato tasso di abbandono precoce degli studi (Ballarino, 2011; Domenici, 2016; Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016).

La ricerca appena descritta non si è limitata ad una conferma del "dato", ma ha cercato di indagare in maniera empirica i possibili elementi predittori del drop-out universitario, così da permettere una conoscenza più approfondita del fenomeno e delle ragioni che lo sostanziano, ponendo le basi per la strutturazione di interventi mirati e puntuali.

Le analisi statistiche ci mostrano che il rendimento accademico misurato attraverso la media dei voti correla negativamente con il rischio di drop-out ($r = -.111$, $p < .001$), ma non predice il rischio di drop-out (cfr. Tabella 7: nel terzo blocco raffigurato la voce "Media dei voti" assume un valore di solo $-.024$ non significativo, il quale infatti non contribuisce a spiegare la varianza).

I predittori che hanno maggiormente e significativamente contribuito a spiegare la varianza sono l'Amotivazione ($\beta = .233$; $p < .001$) e, negativamente, la *Autoefficacia Scolastica* ($\beta = -.220$; $p < .001$), la *Motivazione Intrinseca* ($\beta = -.138$; $p < .001$).

Viene quindi messa in evidenza l'inequivocabile incidenza – ossia il peso relativo nello spiegare la varianza totale – che fattori come la motivazione e l'Autoefficacia scolastica hanno sulla probabilità da parte dello studente di continuare o abbandonare il proprio percorso accademico.

Mostra il peso maggiore l'aspetto della cosiddetta "Amotivazione": ossia il non essere motivato e interessato al tipo di corso di studi prescelto comporta un alto e significativo rischio di drop-out.

Anche nel caso dell'Autoefficacia si registra un'elevata incidenza in senso inverso nello spiegare il rischio di drop-out: ossia livelli elevati di Auto-efficacia Scolastica comportano una diminuzione del suddetto rischio.

Un peso inferiore ma sempre significativo è ricoperto dalla cosiddetta "Motivazione Intrinseca" la quale comporta, sempre in senso inverso, un elevato rischio di drop-out: ossia elevati livelli di motivazione intrinseca comportano una diminuzione del suddetto rischio.

Nell'ambito della letteratura recente di settore, si è visto che la motivazione autonoma, intrinseca, è in una relazione positiva con il processo profondo di apprendimento (Baeten, Dochy & Struyven, 2013), ma soprattutto è stato possibile rilevare che la cosiddetta "Amotivazione" spiega parte della varianza dell'abbandono universitario: il deficit motivazionale potrebbe, dunque, essere colmato tramite un adeguato processo orientativo in ingresso e *in itinere*, divenendo, l'orientamento stesso, una strategia di contrasto al fenomeno del drop-out (Domenici, 2009; Burgalassi, Biasi, Capobianco, Moretti, 2016).

Come sottolineato dai risultati complessivi ottenuti nel presente studio (cfr. Tabella 7), l'Autoefficacia scolastica è uno degli elementi che può predire con più precisione il successo negli studi, infatti se consideriamo la laurea come un obiettivo da raggiungere, è evidente quanto sia determinante il peso che la fiducia nelle proprie capacità ha nel perseguire determinati obiettivi (Bandura, 1997).

Le convinzioni circa la propria efficacia personale vengono sviluppate sulla base dell'esperienza e del feedback sociale via via ottenuto e ciò permetterà di gettare le basi per lo sviluppo degli strumenti autoregolatori cognitivi necessari per la riuscita prestazionale (Biran, Wilson, 1981; Gist, 1989).

Questi rilievi sono stati via via confermati nel tempo attraverso varie indagini, come Richardson et al. (2012) hanno ben messo in evidenza attraverso una specifica meta-analisi basata sul confronto degli esiti delle ricerche pubblicate tra il 1997 e il 2010, in tema di fattori che incidono sul successo accademico degli studenti. Essi hanno identificato ben 7.167 articoli in lingua inglese che mettono in evidenza il ruolo determinante delle seguenti variabili: (a) gli atteggiamenti individuali, (b) i fattori motivazionali, (c) le strategie di autoregolazione dell'apprendimento, (d) gli approcci degli studenti verso l'apprendimento, e (e) le influenze contestuali e sociali.

In particolare tre costrutti hanno mostrato correlazioni consistenti e altamente significative con il grado di performance accademica: il livello di auto-efficacia percepita e la capacità di auto-regolamentazione dell'impegno.

L'indagine che qui abbiamo presentato integra e approfondisce il quadro teorico di riferimento mettendo in luce in particolare il *peso relativo, integrato e combinato* di alcune componenti motivazionali e dell'autoefficacia scolastica: in questo, riteniamo, consista il contributo originale offerto in questa sede. Non appare cioè sufficiente il ruolo giocato da una singola variabile alla volta nello spiegare e tentare di predire su base probabilistica un fenomeno così complesso come il rischio di abbandono universitario, occorre rifarsi ad un sistema co-fattoriale analizzabile in modo funzionale – come abbiamo visto – attraverso un modello di regressione gerarchica per blocchi.

Sulla base dei dati ottenuti, riteniamo che molto potrebbe essere fatto a livello applicativo per aiutare gli studenti a sviluppare efficaci strategie di studio le quali, a loro volta, vadano ad alimentare il senso di autoefficacia dello studente, dando vita ad un circolo virtuoso che si autoalimenta dall'interno. Sarebbe, quindi, a nostro avviso opportuno che l'istituzione universitaria potesse tener conto delle *evidenze scientifiche* finora emerse, al fine di allestire tipologie di "Servizi agli Studenti" che *rinforzino* in modo articolato la percezione di *autoefficacia scolastica*: fornendo indicazioni appunto sul metodo di studio per rinforzare le diverse *strategie cognitive* attraverso, per esempio, un efficace "Servizio di Tutorato", e sostenendo la *motivazione allo studio* in particolare fornendo un buon "Servizio di Orientamento" in entrata e *in itinere*.

Utilizzando questi risultati come punto di partenza, e non di arrivo, per ulteriori riflessioni si può pensare di indagare ulteriormente le suddette variabili at-



traverso un disegno sperimentale per valutare l'incidenza di un orientamento formativo adeguato nel ridurre e prevenire il drop-out universitario, rinforzando proprio le variabili motivazionali e la percezione di autoefficacia scolastica.

Riferimenti bibliografici

- 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.
- Anvur (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Retrieved from <http://www.anvur.it>
- Baeten M., Kyndt E., Struyven K., Dochy F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Baeten M., Dochy F., Struyven K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484-501.
- Ballarino G. (2011). Le politiche per l'università. In U. Ascoli (a cura di), *Il welfare in Italia* (pp. 197-224). Bologna: il Mulino.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company (trad. it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Fabbri, Milano).
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V., Pastorelli C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 1206-1222.
- Biran M., Wilson G.T. (1981). Treatment of phobic disorders using cognitive and exposure methods: A self-efficacy analysis. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 49, 886-899.
- 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.
- De Marco B., Albanese O. (2009). 11. Le competenze autoregolative dell'attività di studio in comunità virtuali. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 4(2), 123-139.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Diseth A., Kobbeltvedt T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Domenici G. (2016). Istruzione, ricerca e cultura: si riparte da queste per una nuova Rinascenza? (Education, Research and Culture: Does a New Rebirth Start from These Elements?). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 13, 11-21.
- Fenollar P., Romana S., Cuestas P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Gist M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.
- 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.
- 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, 513-529.
- Kusurkar R. A., Croiset G. (2015). Autonomy support for autonomous motivation in medical education. *Medical education online*, 20, 1-3.



- Manganelli S., Alivernini F., Mallia L., Biasi V. (2015). The development and psychometric properties of the “Self-Regulates Knowledge Scale – University” (SRKS-U) / Sviluppo e proprietà psicometriche della “Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università” (SARA-U). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235-254.
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual* (5th Edition). London: McGraw-Hill Education.
- Pastorelli C., Picconi L. (2001). Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita. In G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pintrich P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
- 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.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal 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.
- Vallerand R. J., Pelletier L. G., Blais M. R., Briere N. M., Senecal C., Vallieres E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence of concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- 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 drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste M., Sierens E., Soenens B., Luyck, K., Lens W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology*, 101(3), 671-688.
- Vermunt J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British journal of educational psychology*, 68(2), 149-171.
- Zimmerman B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman B.J. (2010). Self-Regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.



Appendice 1

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
1. Faccio dei riassunti delle cose più importanti.	<input type="checkbox"/>				
2. Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so.	<input type="checkbox"/>				
3. Mi ripeto più volte le cose importanti da imparare.	<input type="checkbox"/>				
4. Mi chiedo se sono d'accordo con quello che leggo nei libri o con quello che viene detto a lezione.	<input type="checkbox"/>				
5. Controllo se ho capito bene quello che sto leggendo.	<input type="checkbox"/>				
6. Mi scrivo i concetti più importanti di un particolare argomento che studio.	<input type="checkbox"/>				
7. Cerco dei collegamenti fra le diverse materie che studio.	<input type="checkbox"/>				
8. Mi rivedo più volte un argomento se voglio impararlo bene.	<input type="checkbox"/>				
9. Provo a farmi una mia personale idea sulle cose che studio.	<input type="checkbox"/>				
10. Controllo quale parte di un argomento da studiare non so ancora bene.	<input type="checkbox"/>				
11. Faccio degli schemi o delle mappe degli argomenti più importanti.	<input type="checkbox"/>				
12. Cerco di vedere come si collega quello che sto studiando con quello che già so.	<input type="checkbox"/>				
13. Mi ripeto spesso i concetti più importanti per memorizzarli meglio.	<input type="checkbox"/>				
14. Provo a "fare delle critiche" o a mettere in discussione quello che trovo sui libri.	<input type="checkbox"/>				
15. Cerco di essere sicuro/a di capire bene quello che sto studiando.	<input type="checkbox"/>				



Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti
Università³ (SARA-U) Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015)

Appendice 2

Academic Motivation Scale Alivernini e Lucidi (2008) (adattata).

Pensa, ora, ai motivi per cui stai frequentando il corso di laurea a cui ti sei iscritto/a...

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Perché qualcun altro mi spinge a fare questa cosa.	<input type="checkbox"/>										
2. Così posso far vedere che sono capace di laurearmi.	<input type="checkbox"/>										
3. Non c'è nessun motivo particolare, qualcosa la dovrò comunque fare.	<input type="checkbox"/>										
4. Perché è importante per quello che ho deciso di fare in futuro.	<input type="checkbox"/>										
5. Perché, in fondo, il corso di laurea che ho scelto mi piace.	<input type="checkbox"/>										
6. Perché qualcun altro vuole che io lo faccia.	<input type="checkbox"/>										
7. Per dimostrare che sono in grado di riuscire in questa cosa.	<input type="checkbox"/>										
8. Non lo so, per me una scelta vale un'altra.	<input type="checkbox"/>										
9. Perché è utile per raggiungere i miei obiettivi nella vita.	<input type="checkbox"/>										
10. Perché le cose che si fanno nel corso di laurea al quale mi sono iscritto/a mi interessano.	<input type="checkbox"/>										
11. Perché è quello che gli altri vogliono da me.	<input type="checkbox"/>										
12. Perché terminare questo corso di laurea mi farebbe sentire orgoglioso/a di me.	<input type="checkbox"/>										
13. Onestamente solo perché sono costretto/a, dipendesse da me non lo farei.	<input type="checkbox"/>										
14. Perché mi serve per quello che voglio fare nella vita.	<input type="checkbox"/>										
15. Perché mi piacciono le materie e le discipline che si studiano.	<input type="checkbox"/>										
16. Perché così faccio contento/a qualcun altro/a.	<input type="checkbox"/>										
17. Perché terminando questo corso di laurea posso far vedere quello che valgo.	<input type="checkbox"/>										
18. Ad essere sinceri non lo so, sento che perderò solo il mio tempo.	<input type="checkbox"/>										
19. Perché è importante per quello che ho scelto di fare.	<input type="checkbox"/>										
20. Perché è bello imparare cose nuove in questo ambito.	<input type="checkbox"/>										



Appendice 3

Intenzione di drop-out derivata dalla scala di Hardre and Reeve (2003).

Quanto frequentemente ti capita di...

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre
1. Pensare di lasciare l'università e fare altro.	<input type="checkbox"/>				
2. Sentirti insicuro/a di continuare i tuoi studi universitari anno dopo anno.	<input type="checkbox"/>				
3. Prendere in considerazione l'idea di non proseguire gli studi universitari.	<input type="checkbox"/>				
4. Avere l'intenzione di abbandonare l'università.	<input type="checkbox"/>				



Appendice 4

Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita (tratta da Pastorelli & Picconi, 2001)

Quanto sei capace di...

	Per niente capace	Poco capace	Abbastanza capace	Molto capace	Del tutto capace
1. Finire in tempo quanto previsto dal programma di un esame.	<input type="checkbox"/>				
2. Impegnarti nello studio quando hai altre cose interessanti da fare.	<input type="checkbox"/>				
3. Concentrarti nello studio senza farti distrarre.	<input type="checkbox"/>				
4. Prendere appunti delle spiegazioni dei docenti.	<input type="checkbox"/>				
5. Organizzarti nello svolgimento delle diverse attività universitarie.	<input type="checkbox"/>				
6. Programmare le diverse attività universitarie.	<input type="checkbox"/>				
7. Ricordare ciò che viene spiegato a lezione e ciò che hai letto sui libri.	<input type="checkbox"/>				
8. Trovare un posto dove studiare senza essere distratto/a	<input type="checkbox"/>				
9. Interessarti agli argomenti previsti dal corso di studi.	<input type="checkbox"/>				