QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2021
©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Self-assessment on a digital platform for an effective Ongoing University Guidance
Auto-valutazione su piattaforma digitale per un efficace Orientamento Universitario *in itinere*

di
Valeria Biasci
valeria.biasci@uniroma3.it
Conny De Vincenzo
conny.devincenzo@uniroma3.it
Nazarena Patrizi
nazarena.patrizi@uniroma3.it
Dipartimento di Scienze della Formazione
Università degli Studi di Roma Tre

Abstract
To reduce and prevent the risk of drop-out, we believe it is useful to set up specific Ongoing University Guidance interventions conducted on a digital platform and based on affective, cognitive

[1] L'indagine è stata finanziata parzialmente con i fondi ex 60% del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Roma Tre" nell'anno 2020. Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici, in particolare N. Patrizi ha redatto il paragrafo 1, C. De Vincenzo il paragrafo 2, V. Biasi ha scritto i paragrafi 3 e 4.

and metacognitive self-assessment processes for integration into the university context, with timely feedback from return. Considering the evidence that emerged from the recent correlational study conducted by Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca and Patrizi (2019) on the factors of academic failure in 80 university students enrolled in the first academic year, not yet at risk of dropping out, who turned to the Ongoing University Guidance at the "Roma Tre" University (92% female; average age = 19 years, 8 months) and who completed a battery of self-report questionnaires using the Limesurvey online platform, it is noted that, by identifying the personal and contextual dysfunctional aspects, students can be helped to avoid developing the risk of dropping out of studies. For this purpose, some valid and reliable self-assessment tools have been found to be particularly effective, set up on a digital platform, which guarantees easy accessibility and allows the return of results - - as formative feedbacks also facilitated by artificial intelligence systems - by promoting the process of self-awareness and progressive empowerment.

Keywords: Battery of questionnaires, Drop-out risk, Ongoing University Guidance, Online platform, Self-evaluation.

Abstract

Per ridurre e prevenire il rischio di drop-out riteniamo utile allestire interventi specifici di orientamento “in itinere” condotti su piattaforma digitale e basati su processi di auto-valutazione affettiva, cognitiva, metacognitiva per l’*integrazione nel contesto universitario*, con puntuale feedback di ritorno. Considerando le evidenze emerse dal recente studio correlazionale condotto da Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca e Patrizi (2019) sui fattori di insuccesso accademico in 80 studenti universitari iscritti al primo anno di corso, non ancora a rischio di abbandono, rivoltisi al servizio di *Counselling* per l’Orientamento *in itinere* dell'Università “Roma Tre” (92% di genere femminile; età media = 19 anni, 8 mesi) e che hanno completato una batteria di questionari self-report utilizzando la piattaforma online Limesurvey, si rileva che, identificando gli aspetti personali e contestuali disfunzionali, gli studenti possano essere aiutati a evitare di sviluppare il rischio di abbandonare gli studi. A tale scopo sono risultati particolarmente efficaci alcuni strumenti di auto-valutazione, validi e affidabili, allestiti su piattaforma digitale, la quale garantisce una facile accessibilità e permette la restituzione dei risultati – in qualità di feedback formativi facilitati anche dai sistemi di intelligenza artificiale – promuovendo il processo di auto-consapevolizzazione e progressivo *empowerment.*

Parole chiave: Auto-valutazione, Batteria di questionari, Orientamento universitario *in itinere*, Rischio di abbandono degli studi, Piattaforma digitale.

1. Introduzione: recenti studi empirici sui fattori che influenzano l’abbandono universitario

Come sappiamo, nei 19 paesi OCSE per i quali sono disponibili dati comparabili, circa un terzo degli studenti abbandona l'istruzione terziaria (OECD, 2019, 2021), tale abbandono comporta il rischio di conseguenze sociali negative, come un minor numero di lavoratori qualificati, una probabile riduzione del reddito, lo sviluppo di depressione e l’aumento di stress, ecc.

In ambito universitario appare quindi sempre più necessario garantire un sistema integrato di orientamento e tutorato in grado di valorizzare sia nell’immediato sia in una prospettiva diacronica

il momento formativo e quello informativo, capace cioè di coinvolgere anche la scuola, gli enti locali ed il mondo del lavoro. Si afferma quindi la *prospettiva diacronico-formativa dell'orientamento* (Domenici, 2009, 2017), in cui gli interessi e le attitudini del singolo vengano valorizzate.

La letteratura di settore sottolinea d'altronde come un adeguato sviluppo delle *capacità di orientamento e auto-orientamento* possa aiutare i giovani che intraprendono un percorso universitario a scegliere le informazioni necessarie per fronteggiare situazioni di stress e disagio in vista di un buon adattamento all'ambiente universitario e di una efficace performance accademica.

Molteplici studi hanno peraltro diretto l'attenzione su procedure di orientamento formativo con un possibile aggancio al mondo del lavoro: per esempio attraverso l'allestimento di banche dati per l'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro a partire dalle cosiddette "Comunicazioni Obbligatorie" (Lucisano *et al*., 2017).

Come indicato recentemente da Fong, Davis, Kim, Kim, Marriott e Kim (2017) la maggior parte della letteratura scientifica internazionale che esamina i fattori che influenzano il successo accademico tende a concentrarsi su variabili come lo stato socioeconomico e la scuola precedentemente frequentata. Sebbene sia essenziale identificare i fattori socio-ambientali di base, riteniamo sia importante indagare anche il ruolo delle variabili cognitive, motivazionali e comportamentali degli studenti: si tratta sempre di co-fattori che influenzano l'accesso, il successo e la permanenza nell'università (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017).

A tale proposito, Respondek, Seufert, Hamm e Nett (2019) hanno recentemente sottolineato, per esempio, come il grado di controllo accademico percepito (Perception of Academic Control, PAC) - che si riferisce appunto a come le convinzioni personali riescano ad influenzare i risultati accademici - possa cambiare in senso negativo nel corso degli studi. Questo cambiamento può risultare predittivo sia per quanto riguarda l'abbandono dell'università sia per il successo accademico espresso dai voti ottenuti. In altre parole, il declino delle convinzioni sulla capacità di controllo degli studenti è associato a un rischio maggiore di abbandono universitario e a voti più bassi. Questi risultati evidenziano l'importanza di supportare le credenze di controllo degli studenti.

Anche un precedente studio condotto da Respondek, Seufert, Stupnisky e Nett (2017), utilizzando un modello di equazioni strutturali, ha evidenziato come un buon livello di controllo accademico percepito sia predittivo di benessere e prestazioni accademiche positive, mentre la noia e l'ansia siano variabili predittive dell'intenzione di abbandono: il controllo accademico percepito risulta quindi mediato dall'ansia. Ancora, esso appare strettamente correlato al vissuto di auto-efficacia (Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2002), ha un impatto maggiore sul successo accademico rispetto all'autostima (Stupnisky, Renaud, Perry, Ruthig, Haynes & Clifton, 2007) e può essere considerato una componente del "concetto di sé" degli studenti, insieme all'auto-efficacia (Pintrich & de Groot, 1990).

Ulteriori fattori individuali analizzati in letteratura – peraltro ancora positivamente correlati al livello di controllo percepito (PAC) - sono le modalità di apprendimento autoregolato adottate (Shell & Husman, 2008; Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2018a, 2018b), le strategie di studio e auto-controllo utilizzate (Perry, Hladkyj, Pekrun & Pelletier, 2001), la motivazione al successo (Hall, Perry, Ruthig, Hladkyj & Chipperfield, 2006) e alcuni tratti come l'estroversione o la coscienziosità (Perry, Hall & Ruthig, 2005).

Sulla base di queste molteplici evidenze, riteniamo che identificando gli aspetti personali e contestuali che possono essere migliorati attraverso gli interventi forniti dai Servizi di Counselling

per l'orientamento universitario *in itinere*, gli studenti possano essere aiutati a evitare di sviluppare il rischio di abbandonare gli studi.
A tale scopo si rendono particolarmente funzionali, a nostro avviso, alcuni strumenti di auto-valutazione, validi e affidabili, che qui presentiamo, debitamente allestiti su piattaforma digitale, la quale garantisce una facile accessibilità e permette la veloce restituzione dei risultati promuovendo il processo di auto-consapevolizzazione e progressivo *empowerment.*

2. Una indagine correlazionale condotta su piattaforma digitale attraverso l'auto-valutazione

2.1 Scopo, procedura, partecipanti, strumenti

Al fine di identificare le principali variabili personali e di contesto che possono influenzare lo sviluppo del rischio di abbandono, è stato condotto uno studio correlazionale volto a rilevare e misurare i fattori predittivi di fallimento accademico in un campione di studenti universitari che non abbiano ancora palesato l'intenzione di abbandono degli studi.
80 studenti del primo anno accademico, reclutati volontariamente attraverso il servizio di Counselling per l'orientamento universitario *in itinere* (donne = 92%; età media = 19 anni, 8 mesi) hanno preso parte allo studio e firmato il consenso informato prima di partecipare al sondaggio.
Tutti i questionari sono stati somministrati utilizzando la piattaforma online Limesurvey (www.limesurvey.org). Gli studenti sono stati brevemente introdotti alle procedure dello studio e hanno familiarizzato con l'uso della suddetta piattaforma, completando poi ogni questionario in modo indipendente e in un ordine predefinito. Il consulente ha atteso il completamento di ciascun questionario ed è intervenuto solo per caricare il successivo. La rilevazione complessiva è durata circa 2 ore. Sono state inoltre rilevate tramite la compilazione di una scheda iniziale di accoglienza, le principali informazioni socio-anagrafiche e il *background* culturale di provenienza (diploma di scuola superiore e votazione conseguita). Al termine della compilazione è seguito un incontro, in presenza o online, per la restituzione dei risultati individuali, già consegnati peraltro all'interessato/a via e-mail e corredati da suggerimenti e indicazioni.
Sono stati somministrati i seguenti strumenti:

a) La scala sull'"**Intenzione di *drop-out*** *" (o rischio di abbandono degli studi)*: le intenzioni degli studenti in merito al proseguimento della loro istruzione o alla rinuncia all'università sono state rilevate con items derivanti dalla scala di Hardre e Reeve (2003). Nella versione originale, i ricercatori hanno preso spunto dalla versione di Vallerand, Fortier e Guay (1997) per valutare, appunto, le intenzioni degli studenti di continuare o abbandonare gli studi. Nel presente studio, agli studenti è stata chiesta la frequenza con cui pensano di "aver fatto un errore nella scelta del corso di laurea", "abbandonare il corso di laurea", "cambiare il corso di laurea", "abbandonare l'università per fare qualcos'altro".
Per ciascuna delle quattro voci, le risposte degli studenti sono state espresse su una scala Likert a 5 punti che varia da 1 (mai) a 5 (sempre o quasi sempre). È stata condotta un'analisi delle componenti principali (PCA) con una rotazione Varimax (ortogonale) dei 4 items sui dati raccolti con 68 partecipanti. Un esame della misura di adeguatezza del campionamento di Kaiser-Meyer Olkin ha indicato che il campione era fattorizzabile (KMO = .835). E' emerso un fattore unico che spiega l'88,361% dell'intera varianza (Biasi, 2019).

b) Lo ***State-Trait Anxiety Inventory (STAI)***: per la misurazione dell'ansia sono state impiegate la sotto-scala per l'ansia di stato e quella per l'ansia di tratto (Spielberger, 1983). Quest'ultima caratterizza l'individuo in modo costante, indipendentemente dal contesto specifico. La cosiddetta "ansia di stato", invece, indica quanto la persona percepisce la sua ansia in un dato momento. Il questionario, validato sulla popolazione italiana da Pedrabissi e Santinello (1998), comprende 20 items per fattore (stato e tratto): più alto è il punteggio, maggiore è il livello di ansia esperito.

c) Lo ***State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI)*** è stato sviluppato da Spielberger (1988, 1999) per valutare l'esperienza, l'espressione e il controllo della rabbia. Si tratta di un questionario self-report comprendente 44 items su una scala graduata a 4 punti, che vanno da 1 (completamente in disaccordo) a 4 (completamente d'accordo). Questo strumento, validato in Italia da Comunian (1992), offre informazioni su come una persona si arrabbia in un determinato momento (State-Anger), su quanto spesso, facilmente e intensamente si sente arrabbiata nel tempo (Trait-Anger), e su cosa fa quando si sente arrabbiata in termini di rabbia rivolta verso il sè (Anger Express-In), rabbia rivolta verso altre persone o oggetti (Anger Expression-Out) e controllo dell'espressione della rabbia (Anger-Control). In particolare, in questo studio sono stati presi in considerazione i punteggi di Anger Expression-In relativi al trattenere o sopprimere sentimenti di rabbia, i quali possono essere considerati espressivi di una prima forma di depressione e sono spesso collegati al fenomeno del drop-out.

d) L'***OQ-45.2***: The Outcome Questionnaire 45.2 di Lambert and Hill (1994; Lambert *et al*., 2004) è un questionario di auto-valutazione comprendente 45 items che rilevano i cambiamenti ottenuti dal paziente in seguito ad un trattamento terapeutico. Oltre a fornire un punteggio complessivo, sono ricavabili i punteggi per tre diverse sotto-scale relative a: "Disturbo sintomatico" (DS), "Rapporti interpersonali" (IR) e "Ruolo sociale" (SR). La risposta a ciascun item è data su una scala a 5 punti (da 0 "Mai" a 4 "quasi sempre") e il punteggio totale è compreso tra 0 e 180 punti, dove il punteggio più alto indica un funzionamento mentale grave e disturbato. Il punteggio totale è considerato un indicatore del cosiddetto *funzionamento generale del soggetto*: il limite che divide la popolazione non clinica dalla popolazione clinica è stimato sulla base del valore 64, i punteggi sopra questa soglia indicano una condizione patologica.
La sotto-scala SD comprende 25 items e rileva i sintomi psicopatologici caratteristici dei più comuni disturbi mentali, come ansia e depressione.
La sotto-scala IR è composta da 11 items riguardanti difficoltà vissute nelle relazioni interpersonali in vari contesti di vita. Vengono rilevate lamentele relative a solitudine, conflitti con gli altri e problemi familiari e matrimoniali. I punteggi alti indicano difficoltà in queste aree e i punteggi bassi suggeriscono sia l'assenza di problemi interpersonali sia la soddisfazione per la qualità delle relazioni intime.
Infine, la sotto-scala SR è composta da 9 items e si riferisce a problemi o conflitti esperiti in un contesto lavorativo, scolastico e/o universitario. Gli items SR indicano la misura in cui sono presenti difficoltà nei ruoli che il soggetto svolge come lavoratore, casalinga o studente. Vengono quindi valutati i conflitti sul lavoro, il superlavoro, l'angoscia e l'inefficienza percepita nello svolgere questi ruoli. I punteggi alti indicano difficoltà mentre i punteggi bassi indicano un buon adattamento ai ruoli ricoperti.

Nella validazione italiana, Lo Coco *et al.* (2008) hanno evidenziato l'uso efficace dell'OQ-45.2 anche nei servizi di counselling universitario al fine di confrontare i punteggi ottenuti dagli studenti prima e dopo l'intervento di consulenza effettuato e valutare il grado di cambiamento verificato (cfr. anche Biasi, Patrizi, Mosca e De Vincenzo, 2016; Biasi , Patrizi, De Vincenzo & Mosca, 2017).

e) Il ***Questionario sulle strategie di apprendimento*** **(QSA)** è stato sviluppato da Pellerey (1996) ed è ampiamente utilizzato come strumento di auto-valutazione per l'orientamento con l'obiettivo di supportare e aiutare i giovani e gli adulti nel passaggio dalla scuola secondaria all'università o al mondo del lavoro. Il questionario, disponibile su piattaforma online (www.competenzestrategiche.it), è composto da 100 items, suddivisi in 14 fattori, 7 dei quali cognitivi e gli altri 7 relativi alla sfera affettiva e motivazionale.
Le dimensioni cognitive si riferiscono ad aspetti riguardanti l'uso di appropriate strategie di elaborazione e le dimensioni della pianificazione e del controllo dell'azione, ovvero l'adozione di strategie di auto-regolazione dell'apprendimento (cfr. anche Margottini, 2017).

f) Il **Questionario ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory)** elaborato da Zimbardo e Boyd (1999, 2009), consente di riflettere sulla propria percezione delle dimensioni temporali orientate al passato, presente o futuro. Lo strumento è stato validato in Italia su un campione di 606 studenti e si articola in 5 fattori denominati "Passato negativo" (indica una visione negativa del passato), "Passato positivo" (indica un atteggiamento sentimentale verso il passato), "Presente edonistico" (indica un atteggiamento edonistico e avventato, rischioso, verso il presente), "Presente fatalista" (si riferisce ad un atteggiamento fatalista verso la vita e il futuro), "Futuro" (riguarda la visione del proprio comportamento attuale come sforzo per raggiungere obiettivi e premi futuri).

g) La **"Scala della Motivazione Accademica" (SMA***; Academic Motivation Scale, AMS)***,** sviluppata in relazione alla teoria dell'auto-determinazione (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal e Vallieres, 1992, 1993); è stata validata in Italia da Alivernini e Lucidi (2008) e si compone delle seguenti cinque sotto-scale centrate sul motivo per cui si è scelto un Corso di laurea.
1. Mancanza di motivazione (o a-motivazione, risposte tipo sono: "Onestamente non lo so"; "Sento che sto sprecando il mio tempo a scuola"; 2. *Motivazione esterna (*"Per ottenere un maggior prestigio lavorativo più tardi"); *3. Motivazione introiettata (*"A causa del fatto che quando riesco a scuola mi sento importante"); *4. Motivazione identificata* ("Perché penso che una formazione di scuola superiore mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto"); *5 Motivazione intrinseca* ("Perché sperimento piacere e soddisfazione dall'imparare cose nuove"). Il coefficiente di Cronbach per le sotto-scale è elevato e varia da .73 a .91.

h) La **"Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università" (SARA-U; *Self-regulated knowledge*)**, sviluppata sulla base della teoria della conoscenza auto-regolata di Pintrich (2004), è stata validata in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015) ed è costituita da cinque sotto-scale che rilevano la frequenza di utilizzo dei seguenti processi cognitivi: *estrazione della conoscenza* (selezione delle informazioni considerate più importanti); *collegamento della conoscenza* (collegamento delle nuove conoscenze con quelle già possedute); *allenamento della conoscenza* (ripetizione e consolidamento delle conoscenze); *critica della conoscenza* (formazione

©Anicia Editore

di una propria idea); *monitoraggio della conoscenza* (auto-controllo delle conoscenze). Il coefficiente di Cronbach per le sotto-scale è elevato e varia da .70 a .80.
La scala inizialmente era composta da 30 items, ma solo i 15 migliori sono stati inclusi nella versione finale impiegata nell'indagine correlazionale in questione (Biasi, 2019).

i) Il breve ***Questionario sulla qualità percepita dell'interazione con l'ambiente accademico*** (in termini di qualità delle reti sociali o social networks, utilizzo dei servizi per gli studenti e qualità dell'interazione con i docenti; Fagioli & Biasi, 2018). Questa scala è composta da tre items che misurano il livello di integrazione dello studente con: 1) il *contesto sociale:* indicato anche come "rete sociale", con cui si intende la partecipazione alle attività e alle iniziative sociali e culturali promosse dall'università e la costruzione, appunto, di reti sociali o social networks; 2) il *contesto universitario:* inteso in termini di possibile accessibilità alle risorse e ai servizi offerti dall'Università; 3) il *personale docente*: inteso come percezione da parte dello studente sia della possibilità di entrare in *contatto diretto con gli insegnanti* sia della qualità del tutoraggio che viene a lui offerto.

3. Risultati principali

Sono stati calcolati i coefficienti di correlazione grezza (r di Pearson) tra il punteggio totale ottenuto alla scala di rischio di abbandono e le varie *dimensioni cognitive, metacognitive, affettive e relazionali rilevate* (STAI, STAXI, OQ-45.2, QSA, ZTPI, SMA, SARA-U, Questionario sulla qualità percepita dell'interazione con l'ambiente accademico). Le variabili sopravvissute alla correzione di Bonferroni per confronti multipli (k = 35, p: 0,05 / 35 = 0,0014) sono state poi inserite come predittori in un modello di analisi di regressione multipla (metodo stepwise).
In sintesi, è stato evidenziato che il *punteggio totale di rischio di abbandono* è significativamente e positivamente correlato con i punteggi di ansia di stato e tratto (rispettivamente r_{78}=**0.376, p<0.001;** r_{78}=**0.488, p<0.001)**: ciò sottolinea *il ruolo dell'ansia anche per gli studenti che non hanno ancora manifestato comportamenti di abbandono.*
Una conferma di tali rilievi è stata ottenuta correlando il rischio di abbandono con i dati registrati alle tre sotto-scale del primo fattore del QSA: si è registrata una correlazione altamente significativa e positiva con le sotto-scale "Ansia" (r_{78}=**0.376, p<0.001)** e "Mancanza di perseveranza" (r_{78}=**0.489, p<0.001)**, e, comprensibilmente, una correlazione significativa ma negativa con la sotto-scala "Volontà e disponibilità a perseverare" (r_{78}=**-0.403, p<0.001)**: ciò significa che *il rischio di abbandono risulta accompagnato dall'ansia di base e dalla perdita della capacità di perseverare nello sforzo.*

Inoltre, gli stessi punteggi di rischio di abbandono totale sono risultati altamente correlati anche al punteggio totale ottenuto all'OQ-45.2 **(**r_{78}=**0.582, p<0.001)** e alle tre relative sottoscale**:** *Disturbo sintomatico* DS **(**r_{78}=**0.522, p<0.001)**; *Rapporti interpersonali* IR **(**r_{78}=**0.459, p<0.001)**; *Ruolo sociale* SR **(**r_{78}=**0.683, p<0.001)**.
Questi dati mostrano quindi una stretta interdipendenza tra il *rischio di abbandono degli studi* e il *funzionamento generale del soggetto*, ciò alla luce di vari *indicatori* quali: lo sviluppo dei sintomi psicopatologici caratteristici dei più comuni disturbi mentali, come ansia e depressione; la percezione di difficoltà vissute nelle relazioni interpersonali in vari contesti di vita (stati di

solitudine, conflitti con gli altri e problemi familiari e matrimoniali); l'esperire conflitti nell'ambito del contesto universitario.
Come appare però evidente dall'analisi di regressione multipla mostrata nella Tabella **1** - dove sono riportati i coefficienti standardizzati (valori Beta) per ciascun predittore nel modello, seguito dal valore p. - *solo la dimensione del cosiddetto "Ruolo Sociale" (SR; sotto-scala dell'OQ-45.2) risulta predire in modo significativo il punteggio di abbandono nel campione di partecipanti - ancora non a rischio - intervistato.* Gli items che compongono detta sotto-scala rilevano, come già detto, la misura in cui sono presenti difficoltà del partecipante nello svolgere i suoi ruoli come lavoratore, casalinga o studente: vengono quindi rilevati conflitti sul lavoro, superlavoro, angoscia e inefficienza esperiti in questi ruoli.
In sintesi, il *modello di regressione* presentato indica la *qualità delle relazioni sociali all'università come una variabile determinante* per il manifestarsi o meno del rischio di abbandono accademico.

Tabella **1** - Risultati dell'analisi di regressione multipla stepwise, i predittori significativi sono indicati in grassetto (Biasi, De Vincenzo, Fagioli, Mosca, & Patrizi, 2019).

	"Rischio di Drop-Out" punteggio totale	
	Step1	
	Beta	*P*
STAI-S (ansia di stato)	0.057	0.551
STAI-T (ansia di tratto)	0.061	0.587
AX-IN (rabbia rivolta verso il sé)	0.176	0.053
Disturbo sintomatico (SD)	0.084	0.475
Rapporti interpersonali (IR)	0.059	0.581
Ruolo sociale (SR)	**0.683**	**<0.001**
QSA A1 – Ansia di Base	0.076	0.418
QSA A2 – Volontà e disponibilità a perseverare	-0.113	0.225
F	68.219	
P	<0.001	
R^2 corretto	0.46	

Dobbiamo qui sottolineare che durante i primi mesi del primo anno accademico nel corso dei quali è stata svolta la suddetta indagine correlazionale, gli studenti non erano ancora realmente coinvolti nella preparazione degli esami e, come era prevedibile, i punteggi di motivazione accademica (rilevati dalla scala SMA) e i punteggi relativi all'auto-regolazione delle conoscenze (rilevati dalla scala SARA-U) non hanno mostrano alcuna correlazione significativa con il rischio di abbandono.
Parimenti, anche l'orientamento temporale, rilevato dallo Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI), non ha registrato risultati significativi durante i primi mesi del primo anno accademico.
E' verso la seconda parte del primo anno universitario, dopo cioè le prime esperienze dirette d'esame, che gli studenti possono iniziare a palesare l'intenzione di abbandono.
In questa prima fase è stato quindi possibile individuare una sorta di *rischio individuale latente* che occorrerà *fronteggiare a livello preventivo* (Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2017; Biasi, De Vincenzo & Patrizi, 2018a; 2018b).

Per quanto concerne le eventuali interrelazioni tra le varie dimensioni rilevate (rischio di abbandono, misure cognitive, metacognitive e affettive) e la *percezione dell'integrazione degli studenti nel contesto universitario*, quale misura indiretta dell'aspetto relazionale, vediamo che le percezioni di alta qualità dei social networks (con cui si intende la partecipazione alle attività e alle iniziative sociali e culturali promosse dall'università e la costruzione di reti sociali) risultano negativamente correlate ai punteggi dell'ansia di tratto (punteggio STAI-T; r_{78}=**-0.463, p<0.001)**) e all'Anger Expression-In (r_{78}=**-0.368, p<0.001)**: ciò significa che *un alto livello di ansia e di rabbia diretta verso sè stessi (considerata già una forma di depressione), sono davvero disfunzionali rispetto all'integrazione nell'ambiente sociale, incluso quello accademico*.
Inoltre, tutte le sottoscale di OQ-45.2 e in particolare il punteggio totale (r_{78}=**-0.487, p<0.001)** sono negativamente correlati con la qualità dei *social networks* e, in generale, anche con *l'utilizzo delle strutture per gli studenti* (r_{78}=**-0.437, p<0.001)**.
Possiamo concludere, pertanto, che *gli studenti con più facilità a interagire, fare rete con colleghi e insegnanti e accedere alle risorse e ai servizi offerti dall'Università*, abbiano più possibilità di *sviluppare benessere nell'ambiente accademico e ottenere successo nell'apprendimento accademico*.

A sostegno di queste riflessioni si aggiunge anche il fatto che la *capacità di autoregolazione* (ossia la *capacità di gestire lo studio in modo indipendente*; dimensione del QSA) è risultata postivamente correlata con l'alta qualità dei social networks (r_{78}=**0.394, p<0.001)** e con la percezione di una buona relazione insegnante-studente (r_{78}=**0.463, p<0.001)**.
Svolgono invece un ruolo disfunzionale rispetto ad una *buona qualità della relazione insegnante-studente* sia il livello di ansia di base, registrato al questionario *sulle strategie di apprendimento* (QSA), sia il punteggio di Ansia di Tratto, rilevato allo STAXI (rispettivamente: r_{78}=**-0.468, p<0.001** e r_{78}=**-0.395**, p**<0.001)**.
Per quanto riguarda il questionario sulla prospettiva temporale (ZTPI) di Zimbardo, è stato evidenziato come il cosiddetto "Presente edonistico" risulti positivamente correlato a due aspetti percepiti dell'interazione con l'ambiente accademico: il reale utilizzo delle strutture dedicate agli studenti (r_{78}=**0.397, p<0.001)** e la buona qualità dell'interazione con gli insegnanti (r_{78}=**0.399, p<0.001)**

4. Conclusioni e prospettive di sviluppo

In conclusione, i risultati principali indicano che un alto livello di ansia e rabbia diretta contro sè stessi (prodromo della depressione), siano decisamente disfunzionali rispetto all'integrazione nell'ambiente accademico, anche per gli studenti che non sono ancora a rischio di abbandono. Lo sviluppo di tale rischio è infatti accompagnato sia dall'ansia di base sia dalla perdita della capacità di perseverare nello sforzo, ciò tende ad incidere negativamente sulla performance accademica.
I dati hanno evidenziato inoltre una stretta interdipendenza tra *il rischio di abbandono degli studi* e il *funzionamento generale del soggetto*, rilevato tramite la scala OQ-45.2 articolata nelle tre sotto-scale Disturbo sintomatico (SD), Rapporti interpersonali (IR) e Ruolo sociale (SR). Risultano così altamente rischiosi la presenza di sintomi psicopatologici comuni come ansia e depressione; la percezione di difficoltà vissute nelle relazioni interpersonali in vari contesti di vita (stati di solitudine, conflitti con gli altri e rilevanti problemi familiari); il vivere conflitti nell'ambito del contesto universitario. In particolare è quest'ultimo fattore - e cioè l'esperire conflitti all'università

(nel caso, per esempio, di superlavoro o percezione di inefficienza) - a svolgere un ruolo predittivo nello sviluppo di conseguenze negative sul livello di benessere e sul processo di apprendimento.
Anche la *percezione da parte degli studenti dell'integrazione nel contesto dell'Università* (qualità delle reti sociali tra pari, utilizzo dei servizi per gli studenti e qualità dell'interazione con gli insegnanti) appare correlata a specifici atteggiamenti individuali. Gli studenti che hanno più facilità a interagire e fare rete con colleghi e insegnanti e ad accedere alle risorse e ai servizi offerti dall'Università, risultano, infatti, avere più possibilità di sviluppare benessere nell'ambiente accademico e di ottenere successo nell'apprendimento accademico.

Dal punto di vista interpretativo possiamo a questo punto considerare la rilevanza dell'*interazione di fattori personali e aspetti del contesto sociale nello sviluppo del rischio di abbandono*.
Grazie a questa indagine appositamente condotta in ottica preventiva, avvalendosi cioè di un ampio campione di studenti che non ha ancora palesato comportamenti di abbandono gli studi, si può ipotizzare che *gli atteggiamenti svolgano un ruolo come fattori latenti* e che il rischio di abbandono di cui alcuni studenti sono già portatori - per così dire - "sani" all'inizio dei percorsi universitari, probabilmente non si manifesterà a meno che non si colleghi a *carenze ambientali*, quali l'assenza di supporto sociale o la carenza di orientamento *in itinere*. Il sostegno offerto attraverso i servizi universitari per gli studenti rappresenta pertanto una sorta di *fattore protettivo*.
Sulla base delle evidenze qui presentate ci auguriamo che questi interventi di auto-valutazione su piattaforma digitale, corredati da *feedback* puntuali, vengano potenziati nell'ambito dei Servizi di Counselling per l'orientamento universitario *in itinere*, durante gli anni di corso, in modo che gli studenti possano essere aiutati a evitare lo sviluppo del rischio di abbandono e a concludere regolarmente il percorso di studi intrapreso.
Tali interventi potranno essere facilitati dai sistemi di intelligenza artificiale nel definire dei Profili di rischio su base algoritmica quale sviluppo di questo fecondo filone di ricerca sull'orientamento.

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.

Biasi, V. (ed.). (2019). *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. Milano: LED.

Biasi, V., De Vincenzo C., Fagioli, S., Mosca. M., & Patrizi, N. (2019). Evaluation of Predictive Factors in the Drop-Out Phenomenon: Interaction of Latent Personal Factors and Social-Environmental Context. *Journal of Educational and Social Research*, *9*(4), 92-103. https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/10536/10165

Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 18, 181-198.

Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2018a). Cognitive strategies, Motivation to learning, levels of Wellbeing and risk of Drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying Ongoing University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research*, *8*(2), 79-91.

Biasi, V., De Vincenzo C., & Patrizi, N. (2018b). Strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del *drop-out* / Cognitive Strategies for Self-regulation of learning and Motivation to study. Construction of average Profiles of cognitive functioning and motivational structure for the prevention of *drop-out*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 17*, 139-159.

Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale / The colloquium for university guidance in facilitating academic success: An experimental study. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 215-228.

Biasi, V., Patrizi, N., Mosca, M., & De Vincenzo, C. (2016). The effectiveness of university counselling for improving academic outcomes and wellbeing. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-10, 248-257. Published online: 03 Dec 2016.

Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.

Domenici, G. (a cura di). (2017). *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Volume Primo e Volume Secondo.* Roma: Armando.

Fong, C. J., Davis, C. W., Kim, Y., Kim, Y. W., Marriott, L., & Kim, S. (2017). Psychosocial Factors and Community College Student Success: A Meta-Analytic Investigation. *Rewiew of Educational Research,* 87(2), 388-424.

Comunian, A. L. (1992). *STAXI. State Trait Anger Expression Inventory. Versione e Adattamento Italiano. Manuale*. Florence: O.S.

Fagioli, S., & Biasi, V. (2018). *Brief Questionnaire on the Perceived Quality of the Interaction with the Academic Setting*. Rome: Didactic and Assessment Laboratory of Learning and Attitudes, "Roma Tre" University.

Hall, N. C., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Hladkyj, S., & Chipperfield, J. G. (2006). Primary and secondary control in achievement settings: a longitudinal field study of academic motivation, emotions, and performance1. *Journal of Appl. Soc. Psychol.* 36, 1430–1470.

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.

Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *J. Pers. Soc. Psychol.* 83, 693–710.

Lambert, M. J., & Hill, C. E. (1994). Assessing psychotherapy outcomes and processes. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 72–113). New York: John Wiley.

Lambert, M. J., Morton, J. J., Hatfield, D., Harmon, C., Hamilton, S., Shimokawa, K., et al. (2004). *Administration and scoring manual for the OQ45.2.* (3 ed.). Wilmington, DE: American Professional Credentialing Services, LLC.

Lucisano *et al.*, (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mondo del lavoro attraverso l'uso delle "comunicazioni obbligatorie" del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. In G. Domenici (a cura di). *Successo formativo, Inclusione e Coesione Sociale: Strategie Innovative. Volume Secondo. Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 188-256). Roma: Armando.

Lo Coco, G., Chiappelli, M., Bensi, L., Gullo, S., Prestano, C., & Lambert, M. J. (2008). The factorial structure of the Outcome Questionnaire-45: A study with an Italian sample. *Clinical psychology and Psychotherapy*, *15*(6), 418–423.

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.

Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all 'università. Esiti d 'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.

OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

OECD (2021), *Tertiary graduation rate (indicator)*. https://data.oecd.org/students/tertiary-graduation-rate.htm

Pedrabissi, L, & Santinello, M. (1998). *STAI (Forma Y): Manuale. Charles D. Spielberger. Adattamento italiano*. Firenze: Giunti OS..

Pellerey, M. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento* (QSA). Rome: LAS.

Perry, R. P., Hall, N., & Ruthig, J. (2005). Perceived (Academic) control and scholastic attainment in higher education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 22, ed. J. Smart (Dordrecht; Heidelberg; New York, NY; London: Springer), 363–436.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field. *J. Educ. Psychol.* 93, 776–788.

Pintrich P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407.

Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Jurnal of Educational Psichology*, 82, 33–40.

Respondek, L., Seufert, T., Hamm, J. M., & Nett U. E. (2019) Linking Changes in Perceived Academic Control to University Dropout and Univerity Grades: A Longitudinal Approach. *Jurnal of Educational Psichology*, Advance online publication.

Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett U. E. (2017). Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement. *Front Psychol*., 8, 243.

Shell, D. F., & Husman, J. (2008). Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: a multidimensional phenomenon. *Jurnal of Educational Psichology*, 100, 443–459.

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C. D. (1988). *State-Trait-Anger-Expression-Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Spielberger, C. D. (1999). *State-Trait Anger Expression Inventory-2 (STAXI-2). Professional Manual*. Tampa, FL: Psychological Assessment Resources.

Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Haynes, T. L., & Clifton, R. A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychol. Educ.* 10, 303–330.

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.

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.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A new individual differences metric. Unpublished manuscript. Trad. it., *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori, 2008.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2009). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vit*a. Milano: Mondadori.