

# 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

Valeria Biasi - Conny De Vincenzo - Nazarena Patrizi

*Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-bias>

[valeria.biasci@uniroma3.it](mailto:valeria.biasci@uniroma3.it)

---

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

## ABSTRACT

*The article presents the results of an empirical longitudinal study focusing on the cognitive and motivational factors that influence the risk of drop-out. Thanks to a previous empirical contribution (Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2017) conducted through an online questionnaire with 2328 students of Roma Tre University, we identified as predictors of drop-*

---

\* L'articolo dà conto dei risultati del Progetto di Ricerca ex 60% finanziato nel 2017 dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dal titolo: «Relazioni tra strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento, motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out».

Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori, in particolare i parr. 2, 2.1, 2.1.2, 2.2, 2.2.2. e il par. 3 sono stati scritti da V. Biasi; il par. 1 da N. Patrizi; i parr. 2.1.1 e 2.2.1 da C. De Vincenzo.

*out some inadequate cognitive strategies, lack of motivation (or «amotivation») and low levels of school self-efficacy. In order to identify the consistency over time of the relationship between these cognitive and motivational factors, we carried out a year-long longitudinal study aimed at investigating the academic experience of a self-selected sample of 68 students who completed three successive tests. The data showed that the greater the risk of drop-out, the lower the scores obtained by students, over a year, in cognitive strategies of «practice» and «monitoring» of knowledge. Students with a high risk of drop-out also showed a poor connection of new knowledge to the knowledge they already possessed. Moreover, it was confirmed that higher drop-out risk scores correlate with a high level of «amotivation» and «external» motivation scores, and with a low level of «Intrinsic» motivation: persistence over time was also highlighted. Some average «Profiles of cognitive functioning and motivational structure» were devised, useful for individualized guidance or orientation interventions geared to identifying which cognitive strategies can be reinforced in order to favor learning and – during re-orientation – to take into account the level of coherence of student motivation with the chosen study track.*

*Keywords:* Cognitive strategies; Drop-out; Motivation to study; Profiles of cognitive functioning and motivational structure; Self-regulation of learning.

---

## 1. INTRODUZIONE: RELAZIONI TRA STRATEGIE COGNITIVE PER L'AUTOREGOLAZIONE DELL'APPRENDIMENTO, MOTIVAZIONI E SUCCESSO ACCADEMICO DEGLI STUDENTI

*Obiettivi, metodologia, strumenti, partecipanti, esiti di un progetto di ricerca volto allo studio del rischio di drop-out*

A livello internazionale molti sforzi sono stati diretti a focalizzare il problema del mancato successo accademico, del ritardo negli studi fino alla manifestazione di fenomeni di *drop-out*. Le interpretazioni via via avanzate per spiegare il fenomeno del rischio di *drop-out*, che risulta sempre molto diffuso nei vari Paesi, segnalano principalmente il ruolo dei fattori emotivi e sociali (Pritchard & Wilson, 2003; Murai & Nakayama, 2008), oltre a fattori motivazionali, alla capacità di autoregolazione degli apprendimenti e ai livelli di autoefficacia sviluppati (Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2017).

Molteplici studi, affrontando da più punti di vista tali tematiche, hanno indagato il ruolo delle *variabili individuali* come l'autoregolamentazione della conoscenza nell'influenzare positivamente il rendimento scolastico o le prestazioni accademiche degli studenti (Diseth & Kobbeltvedt, 2010; Heik-

kila *et al.*, 2011; Richardson, Abraham, & Bond, 2012) e nel prevenire il fenomeno del *drop-out* universitario (De Marco & Albanese, 2009).

Ci riferiamo al modello di apprendimento autoregolato di Pintrich (2004) secondo il quale sono le strategie cognitive e metacognitive che gli individui adottano a permettere loro di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, intesi in termini di conoscenza, comprensione e abilità (Vermunt, 1998).

Partendo da tale costrutto, recenti indagini condotte da Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2017) hanno evidenziato, attraverso modelli di regressione, il peso di alcuni fattori predittivi del rischio di *drop-out* degli studenti universitari tra i quali si annoverano: una condizione di *amotivazione* allo studio specifico intrapreso, una inadeguata modalità di elaborazione cognitiva e una scarsa autoefficacia percepita.

In quest'ottica la ricerca di cui qui riferiamo in modo analitico, ha inteso ampliare in ottica longitudinale l'indagine sul ruolo delle suddette dimensioni motivazionali e delle strategie cognitive adottate dallo studente, nell'influenzare lo sviluppo del rischio di *drop-out* universitario.

I dati che discutiamo in questa sede sono, in sintesi, il frutto dell'attività scientifica complessiva svolta nell'ambito della realizzazione di un progetto di ricerca finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il quale ha comportato lo svolgimento di due indagini empiriche: la prima condotta su ampia scala e l'altra realizzata, su un campione ridotto, in ottica longitudinale.

## 2. RICERCHE EMPIRICHE CONDOTTE PRESSO L'ATENEO ROMA TRE

### 2.1. *Prima indagine: analisi del rischio di drop-out attraverso modelli di regressione: obiettivi, metodo, procedura, partecipanti*

Il primo studio empirico condotto, del quale vengono qui riassunti brevemente i principali esiti, è stato mirato 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 è inteso quindi identificare un insieme di cosiddetti fattori di rischio che possono co-determinare il ritardo negli studi e il fenomeno del *drop-out*.

Per analizzare l'esperienza accademica sono state prese in esame le risposte fornite da 2328 studenti iscritti ai vari corsi di laurea dell'Ateneo Ro-

ma 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 online un ampio questionario costituito da molteplici strumenti qui sotto elencati, 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).

### 2.1.1. Le misure

Oltre ad indagare le informazioni socio-anagrafiche, il *background* culturale, la votazione media ottenuta agli esami universitari conseguiti fino alla data delle rilevazioni specifiche, sono stati utilizzati alcuni strumenti di misura concernenti diversi costrutti, come di seguito specificato:

#### A – Intenzione di *drop-out*

Lo strumento in questione rileva 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, Fortier e Guay (1997), valutavano l'intenzione degli studenti di persistere o di abbandonare gli studi.

Nella presente indagine, agli studenti è stata chiesta la frequenza con cui «pensano di aver sbagliato a scegliere il loro corso di laurea», «pensano di smettere di frequentare il loro corso di laurea», «pensano di cambiare corso di laurea», «pensano di lasciare l'università e fare altro».

Le scelte di risposta per ciascuno dei 4 item sono state valutate su una *Scala Likert* a 5 punti che va da 1 (Mai) a 5 (Sempre o quasi sempre). Il coefficiente alfa di Cronbach è risultato elevato (pari a .79).

#### B – Strategie cognitive di studio (*Self-Regulated Knowledge Scale* / *Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti - Università*)

Le strategie cognitive adottate sono state indagate attraverso la *Self-Regulated Knowledge Scale - University* (SRKS-U); trad. it. *Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti - Università* (SARA-U) che è stata sviluppata sulla base della teoria dell'apprendimento autoregolato di Pintrich e validata in Italia da Manganeli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015). La scala, utilizzata per misurare la frequenza con cui gli studenti mettono in atto diverse strategie cognitive,

si articola su 5 passi (1 = Mai; 2 = Raramente; 3 = Qualche volta; 4 = Spesso; 5 = Sempre o quasi). Le buone proprietà psicometriche sono state accertate in un recente studio su un ampio campione di studenti universitari italiani, il coefficiente di Cronbach variava in questo studio da 0.80 (*Estrazione della conoscenza*) a 0.70 (*Monitoraggio della conoscenza*; Manganeli et al., 2015).

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

Le cinque sottoscale valutano 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).

Inizialmente la scala era costituita da 30 item, nella versione finale che abbiamo adottato per le indagini di cui qui riferiamo, sono stati inclusi i migliori 15 item.

Il coefficiente alfa di Cronbach è risultato elevato: per la sottoscala *Allenamento della conoscenza* è risultato pari a 0.76, per la sottoscala *Estrazione della conoscenza* è risultato 0.85, per la sottoscala *Critica della conoscenza* 0.83, per la sottoscala *Collegamento della conoscenza* 0.82 e infine per la sottoscala *Monitoraggio della conoscenza* 0.75.

#### C – Motivazione allo studio rilevata attraverso la *Scala della Motivazione Accademica* (SMA)

La motivazione allo studio è stata indagata attraverso la scala SMA sviluppata nell'ambito della *Self-Determination Theory* (Vallerand et al., 1992 e 1993) e validata in Italia da Alivernini e Lucidi (2008; cfr. anche Alivernini et al., 2017). La versione italiana della scala ha dimostrato buone proprietà psicometriche, il coefficiente di Cronbach per le sottoscale SMA varia da 0.91 (*Regolazione esterna*) a 0.73 (*Amotivazione*).

La scala si compone di cinque sottoscale, ciascuna composta da quattro item che sono risposte alla domanda «Perché frequenti il corso di laurea al quale sei iscritto?».

Le cinque sottoscale valutano: la mancanza di motivazione indicata come *amotivazione* (risposte tipo sono: «Onestamente non lo so»; sento che sto spreco 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 valutate su una scala a 11 punti che va da 0 (Per niente vero) a 10 (Del tutto vero). Il coefficiente alfa di Cronbach è risultato compreso tra 0.57 (*Amotivazione*) e 0.91 (*Regolazione esterna*).

D – È stata inoltre proposta la compilazione, per questa prima indagine, della *Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita* (Pastorelli & Picconi, 2001) la quale analizza le convinzioni che gli studenti hanno circa le proprie capacità di regolare la 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.

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.

### 2.1.2. Risultati ottenuti attraverso l'applicazione di modelli di regressione

Attraverso analisi statistiche condotte tramite un modello di regressione gerarchica per blocchi si è cercato di verificare il peso relativo dei vari fattori indagati nella possibile co-determinazione del fenomeno del *drop-out* (Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2017).

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

In particolare si è inteso 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 moti-

vazione allo studio, di autoefficacia scolastica percepita e di *performance* accademica espressa della media ottenuta agli esami universitari, migliorino la capacità predittiva del modello.

I risultati dell'analisi effettuata attraverso l'elaborazione del modello di regressione hanno messo in evidenza appunto il peso ricoperto da ogni variabile nella co-determinazione del rischio di *drop-out*: ossia come ciascun gruppo o blocco di variabili contribuisca a spiegare la varianza del rischio di *drop-out* e come ogni variabile contribuisca a spiegare l'equazione finale del modello.

Nel primo blocco sono state considerate 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 5 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*.

In sintesi, Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2017) sulla base delle analisi sopra descritte, hanno potuto concludere che le *strategie cognitive* risultano spiegare 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.

Questi autori hanno potuto inoltre evidenziare come vengano aggiunte significative porzioni di varianza spiegata esaminando le variabili motivazionali grazie all'intervento delle quali si riesce a spiegare il 21.7% della varianza e, infine, come la quota di varianza spiegata salga complessivamente al 25.6% se si tiene conto del peso della variabile della *Autoefficacia scolastica*, mentre la media ottenuta ai voti non incide in modo statisticamente significativo ( $\beta = -.024$ ; n.s.).

In particolare dalle suddette analisi dei dati emerge che i principali predittori del rischio di *drop-out* sono rappresentati dalle variabili *Amotivazione* – ossia mancanza di motivazione al percorso di studio intrapreso – e *Autoefficacia scolastica*.

È stato possibile peraltro dimostrare che sebbene la *performance* accademica rilevata attraverso i punteggi medi registrati agli esami sostenuti sia correlata con il rischio di *drop-out*, essa non risulta esserne un buon predittore.

I risultati complessivi evidenziano quindi l'inequivocabile incidenza di fattori individuali come la tipologia della motivazione e la percezione di autoefficacia scolastica sul rischio per lo studente di abbandonare il proprio percorso accademico.

## 2.2. *Seconda indagine empirica: analisi del rischio di drop-out condotta con dati longitudinali: obiettivi, metodo, procedura, partecipanti*

Questo secondo studio è stato volto ad individuare in un'ottica longitudinale la relazione tra alcuni fattori facilitanti il successo accademico degli studenti universitari quali la motivazione allo studio, le strategie cognitive adottate ed anche, in aggiunta, i livelli di benessere o malessere dello studente.

L'obiettivo specifico di questa seconda indagine è stato diretto ad identificare la persistenza nel tempo di tali fattori nell'influenzare il manifestarsi del fenomeno del rischio di *drop-out* durante l'esperienza accademica attraversata dallo studente. Ciò anche al fine di mettere a punto interventi preventivi e/o di fronteggiamento del problema attraverso specifici servizi di orientamento universitario *in itinere* (Biasi, 2018).

Per raggiungere questi obiettivi, sulla base di quadri teorici e della letteratura scientifica di ricerca sull'argomento, è stata effettuata quindi la presente indagine in ottica longitudinale articolata in 3 rilevazioni successive a distanza di 6 e 12 mesi dalla prima.

Sono state prese in esame le risposte fornite da 68 studenti iscritti ai vari corsi di laurea dell'Ateneo Roma Tre che hanno accettato di partecipare ad un ampio sondaggio online promosso dal Servizio Universitario di Counselling e Orientamento e che hanno completato interamente le tre successive rilevazioni volte ad indagare la loro esperienza accademica nell'arco di un anno: la prima rilevazione si è svolta, infatti, da gennaio a marzo 2015, la seconda da luglio a settembre 2015, la terza da novembre 2015 a gennaio 2016.

L'età media degli studenti partecipanti è stata di 22 anni e 2 mesi (SD = 5.76); il 57.4% degli studenti è di genere femminile (39) e il 42.6% di genere maschile (29). L'età media dei maschi corrispondeva a 22 anni e 8 mesi (SD = 6.11), quella delle femmine a 21 anni e 8 mesi (SD = 5.54). Tutti i 68 studenti erano di nazionalità italiana.

La maggioranza dei partecipanti all'indagine (88.2%) ha riferito di aver frequentato come scuola secondaria superiore un liceo, l'11.8% un istituto tecnico. Il voto medio riportato all'esame di maturità è stato di 84/100 (SD = 14.04).

Il 72.1% degli studenti (49) risultava iscritto ad un corso di laurea triennale, mentre il 27.9% (19) ad un corso di laurea magistrale o a ciclo unico.

### 2.2.1. Le misure

Ricordiamo che, rispetto alla prima indagine sopra descritta, oltre ad indagare le informazioni socio-anagrafiche, il *background* culturale, la votazione media ottenuta agli esami universitari conseguiti fino alla data delle rilevazioni specifiche, in questa seconda indagine empirica sempre realizzata tramite la somministrazione di un questionario online attraverso la piattaforma Survey Monkey, sono stati utilizzati – anche per ridurre l'impegno richiesto – i primi tre questionari riportati in elenco (cfr. par. 2.1.1) relativi quindi ai seguenti costrutti: (a) intenzione di *drop-out* ossia le intenzioni degli studenti di continuare, o al contrario di abbandonare il percorso accademico, state misurate con domande derivate dalla Scala di Hardre e Reeve (2003); (b) strategie cognitive / di studio: *Self-Regulated Knowledge Scale / Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti - Università* (SARA-U) sviluppata sulla base della teoria dell'apprendimento autoregolato di Pintrich e validata in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia e Biasi (2015); (c) motivazione allo studio rilevata attraverso la *Scala della Motivazione Accademica* (SMA) validata in Italia da Alivernini e Lucidi (2008).

Per quanto riguarda i dati relativi ai livelli di benessere/malessere (d) sono state somministrate le sottoscale di ansia, depressione e somatizzazione dell'*Adult Self Report* (ASR) di Achenbach, Bernstein e Dumenci (2005) per i cui risultati si rimanda alla relazione specifica presentata da Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2018).

### 2.2.2. Risultati dell'elaborazione dei dati longitudinali relativi alle variabili «Strategie cognitive», «Motivazione allo studio» e «Rischio di *drop-out*»

Sono state effettuate delle correlazioni per valutare la relazione tra il rischio di *drop-out* e le strategie cognitive utilizzate dagli studenti e tra il rischio di *drop-out* e la motivazione allo studio per tutte e tre le rilevazioni successive condotte in ottica longitudinale.

Per quanto riguarda le strategie cognitive, come si può osservare in *Tabella 1*, al tempo T1 non si rinvergono sono relazioni statisticamente significative con il rischio di *drop-out*.

Al tempo T2 è presente una correlazione negativa, statisticamente significativa, tra il rischio di *drop-out* e l'allenamento della conoscenza ( $r_{66} = -0.367$ ,  $p < 0.001$ ) e tra il rischio di *drop-out* e il monitoraggio della conoscenza ( $r_{66} = -0.275$ ,  $p < 0.05$ ).

Quindi, maggiore è il rischio di *drop-out*, minori risultano i punteggi ottenuti dagli studenti nelle strategie cognitive di *allenamento e monitoraggio della conoscenza*.

Anche alla terza rilevazione è presente una correlazione negativa, statisticamente significativa, tra il rischio di *drop-out* e l'allenamento della conoscenza ( $r_{66} = -0.375$ ,  $p < 0.001$ ) e tra il rischio di *drop-out* e il monitoraggio della conoscenza ( $r_{66} = -0.278$ ,  $p < 0.05$ ).

Il dato si conferma come stabile nel tempo: maggiore è il rischio di *drop-out*, meno vengono adottate nello studio le strategie cognitive di *allenamento* e *monitoraggio* della conoscenza.

Tabella 1. – Correlazioni ( $r$  di Pearson) tra il rischio di *drop-out* e le strategie cognitive relative alle modalità di autoregolazione degli apprendimenti, adottate al tempo T1, T2 e T3.

		T1 <i>drop-out</i>	T2 <i>drop-out</i>	T3 <i>drop-out</i>
ESTRAZIONE	Correlazione di Pearson	-0.160	-1.19	-0.191
	Sig. (2-code)	n.s.	n.s.	n.s.
CRITICA	Correlazione di Pearson	0.160	0.17	-0.012
	Sig. (2-code)	n.s.	n.s.	n.s.
ALLENAMENTO	Correlazione di Pearson	-0.115	<b>-0.367**</b>	<b>-0.375**</b>
	Sig. (2-code)	n.s.	<b>0.002</b>	<b>0.002</b>
COLLEGAMENTO	Correlazione di Pearson	-0.058	-1.58	-0.169
	Sig. (2-code)	n.s.	n.s.	n.s.
MONITORAGGIO	Correlazione di Pearson	-0.184	<b>-0.275*</b>	<b>-0.278*</b>
	Sig. (2-code)	n.s.	<b>0.023</b>	<b>0.022</b>

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

In definitiva, maggiore è il rischio di *drop-out*, minori risultano i punteggi ottenuti nelle strategie cognitive di *allenamento* e *monitoraggio* della conoscenza, nel corso dell'anno di studi (ossia ai tempi T2 e T3).

Per quanto riguarda la motivazione allo studio (Tabella 2), si può osservare a tempo T1, una correlazione positiva tra il rischio di *drop-out* e, rispettivamente, l'*amotivazione* ( $r_{66} = 0.353$ ,  $p < 0.001$ ), la *motivazione esterna* ( $r_{66} = 0.270$ ,  $p < 0.05$ ) e la *motivazione introiettiva* ( $r_{66} = 0.246$ ,  $p < 0.05$ ).

Il maggiore rischio di *drop-out* appare quindi correlato a maggiori punteggi di *amotivazione*, *motivazione esterna* ed *introiettiva*.

Per quanto riguarda la seconda rilevazione (corrispondente al tempo T2), si osserva una relazione statisticamente significativa e positiva tra il rischio di *drop-out* e l'*amotivazione* ( $r_{66} = 0.545$ ,  $p < 0.001$ ). Come è comprensibile, è presente inoltre una relazione statisticamente significativa e negati-

va tra il rischio di *drop-out* e la motivazione *identificativa* ( $r_{66} = -0.371$ ,  $p < 0.001$ ) e tra il rischio di *drop-out* e la motivazione *intrinseca* ( $r_{66} = -0.334$ ,  $p < 0.05$ ).

Quindi maggiori punteggi di *drop-out* risultano correlati a punteggi di *amotivazione* più elevati e, come prevedibile, a punteggi di motivazione *identificativa* ed *intrinseca* più bassi.

Per quanto riguarda la terza rilevazione (corrispondente al tempo T3), si conservano nel tempo relazioni statisticamente significative e positive tra il rischio di *drop-out* e l'*amotivazione* ( $r_{66} = 0.628$ ,  $p < 0.001$ ) e tra il rischio di *drop-out* e la motivazione *esterna* ( $r_{66} = 0.443$ ,  $p < 0.001$ ); al contrario, è presente una correlazione statisticamente significativa e negativa tra il rischio di *drop-out* e la motivazione *identificativa* ( $r_{66} = -0.491$ ,  $p < 0.001$ ) e tra il rischio di *drop-out* e la motivazione *intrinseca* ( $r_{66} = -0.489$ ,  $p < 0.001$ ).

Tabella 2. – Correlazioni tra il rischio di *drop-out* e le componenti della motivazione allo studio attive al tempo T1, T2 e T3.

		T1 <i>drop-out</i>	T2 <i>drop-out</i>	T3 <i>drop-out</i>
ESTERNA	Correlazione di Pearson	<b>0.270*</b>	0.142	<b>0.443**</b>
	Sig. (2-code)	0.026	n.s.	0.000
INTROIETTIVA	Correlazione di Pearson	<b>0.246*</b>	0.028	0.021
	Sig. (2-code)	0.043	n.s.	n.s.
AMOTIVAZIONE	Correlazione di Pearson	<b>0.353**</b>	<b>0.545**</b>	<b>0.628**</b>
	Sig. (2-code)	0.003	0.000	0.000
IDENTIFICATIVA	Correlazione di Pearson	0.008	<b>-0.371**</b>	<b>-0.491**</b>
	Sig. (2-code)	n.s.	0.002	0.000
INTRINSECA	Correlazione di Pearson	-0.187	<b>-0.334**</b>	<b>-0.489**</b>
	Sig. (2-code)	n.s.	0.005	0.000

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ .

In definitiva, si conferma come costante nel tempo anche alla terza rilevazione, il fatto che che maggiori punteggi di *drop-out* sono correlati a punteggi di *amotivazione* e motivazione *esterna* più elevati e, allo stesso tempo, a punteggi di motivazione *identificativa* ed *intrinseca* più bassi.

Di particolare rilievo appare inoltre lo studio delle differenze dei punteggi attribuiti da gruppi contrapposti di studenti universitari rispettivamente caratterizzati da Alto Rischio *versus* Basso Rischio di *drop-out*, relativamente

sia alle strategie cognitive tipicamente adottate sia alle componenti motivazionali attivate nel corso del tempo (T1, T2 e T3). È così possibile tracciare dei *Profili medi tipici del funzionamento cognitivo* relativi alle modalità di autoregolazione degli apprendimenti (Tabella 3) e dei *Profili medi tipici delle tipologie di motivazione allo studio* attive nel tempo monitorato di un anno accademico (Tabella 4).

Si precisa che al fine di confrontare l'andamento degli studenti in base al rischio di *drop-out*, per le strategie di autoregolazione nello studio, per i profili motivazionali e per la media ottenuta agli esami sostenuti, si è proceduto a suddividere la variabile «Rischio di *drop-out*» sulla base del punteggio mediano ottenuto al tempo T3. Si sono così ottenuti due sottogruppi, quello costituito da studenti con Alto Rischio di *drop-out* (i cui punteggi sono superiori al valore mediano) e quello composto da studenti con Basso Rischio di *drop-out* (i cui punteggi sono inferiori al valore mediano). Successivamente, si sono effettuate delle analisi della varianza univariata con lo scopo di valutare le differenze tra i due gruppi di studenti (Alto Rischio *versus* Basso Rischio di *drop-out*) ottenute per le strategie di autoregolazione nello studio, per la motivazione e per la media registrata agli esami nei tre tempi successivi delle rilevazioni (e cioè al T1, T2 e T3).

In sintesi, come si evince dai dati riassunti nella Tabella 3, il mantenimento di un basso rischio di *drop-out* può essere assicurato grazie allo sviluppo e all'adozione di specifiche strategie cognitive di autoregolazione degli apprendimenti legate, in particolare, alle abilità cosiddette di *allenamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti mettono in pratica la loro conoscenza) e di *collegamento della conoscenza* (frequenza con cui gli studenti provano a collegare nuove conoscenze con quelle che già possiedono).

Allo stesso tempo, sempre per scongiurare fenomeni di ritardo e spesso conseguente abbandono degli studi, appare significativamente rilevante un assetto motivazionale (cfr. Tabella 4) caratterizzato da profondo interesse per il percorso di studi prescelto (quindi *alta motivazione intrinseca* alla conoscenza delle discipline caratterizzanti il percorso di studio medesimo) ed anche *alta motivazione identificativa*, detta anche regolazione *identificata*, centrata sull'utilità percepita del percorso di studi nell'ambito di un progetto più ampio di realizzazione personale (per esempio selezionare un corso di studi: «Perché penso che una formazione di scuola superiore mi aiuterà a prepararmi meglio per la carriera che ho scelto»).

Appaiono del tutto disfunzionali, invece, punteggi espressivi di *manca di motivazione intrinseca* o *amotivazione*, e *alti livelli di motivazione* cosiddetta *esterna*, centrata cioè sul solo raggiungimento di un riconoscimento esterno.

*Tabella 3. – Profilo cognitivo medio  
relativo alle modalità di autoregolazione degli apprendimenti  
adottate da gruppi contrapposti ad Alto Rischio versus Basso Rischio di drop-out.*

STRATEGIE DI AUTOREGOLAZIONE NELLO STUDIO	Alto <i>drop-out</i> n = 32	Basso <i>drop-out</i> n = 36	Significatività statistica	
			F <sub>(1,66)</sub>	p
Tempo T1				
ESTRAZIONE	4.03	4.15	0.30	n.s.
CRITICA	3.19	3.37	0.66	n.s.
ALLENAMENTO	4.08	4.25	0.82	n.s.
COLLEGAMENTO	3.55	3.82	2.35	n.s.
MONITORAGGIO	4.25	4.42	1.81	n.s.
Tempo T2				
ESTRAZIONE	3.78	4.05	1.18	n.s.
CRITICA	3.20	3.43	0.9	n.s.
ALLENAMENTO	3.80	4.16	3.17	n.s.
COLLEGAMENTO	3.46	3.75	2.15	n.s.
MONITORAGGIO	3.98	4.32	5.47	<b>0.022</b>
Tempo T3				
ESTRAZIONE	3.74	4.05	2.08	n.s.
CRITICA	3.19	3.41	0.97	n.s.
ALLENAMENTO	3.77	4.25	8.76	<b>0.004</b>
COLLEGAMENTO	3.45	3.81	3.96	<b>0.051</b>
MONITORAGGIO	3.85	4.17	3.53	n.s.

Tabella 4. – Profilo motivazionale medio attivo in gruppi contrapposti ad Alto Rischio versus Basso Rischio di *drop-out*.

TIPOLOGIE DI MOTIVAZIONE ALLO STUDIO	Alto <i>drop-out</i> n = 32	Basso <i>drop-out</i> n = 36	Significatività statistica	
			F (1,66)	p
Tempo T1				
ESTERNA	2.20	1.52	2.95	n.s.
INTROIETTIVA	6.97	5.93	3.00	n.s.
AMOTIVAZIONE	<b>2.12</b>	1.23	14.97	<b>.001</b>
IDENTIFICATIVA	8.81	9.33	1.49	n.s.
INTRINSECA	9.27	9.83	3.87	.053
Tempo T2				
ESTERNA	2.17	1.57	2.71	n.s.
INTROIETTIVA	6.60	6.20	0.47	n.s.
AMOTIVAZIONE	<b>2.92</b>	1.28	17.99	<b>.000</b>
IDENTIFICATIVA	8.16	<b>9.26</b>	5.43	<b>.023</b>
INTRINSECA	8.57	<b>9.67</b>	8.24	<b>.006</b>
Tempo T3				
ESTERNA	2.77	1.54	7.71	<b>.007</b>
INTROIETTIVA	6.93	6.42	0.61	n.s.
AMOTIVAZIONE	<b>2.84</b>	1.32	13.59	<b>.000</b>
IDENTIFICATIVA	7.93	<b>9.43</b>	9.83	<b>.003</b>
INTRINSECA	8.41	<b>9.85</b>	13.62	<b>.000</b>

Ulteriori conferme della relazione del rischio di *drop-out* con i livelli degli apprendimenti conseguiti viene fornita attraverso il calcolo della differenza registrata alla media dei voti ottenuta dal gruppo di studenti gruppi ad Alto Rischio di *drop-out* contrapposto al gruppo di studenti a Basso Rischio di *drop-out* (Tabella 5). Ricordiamo comunque che tale rapporto è espressivo di una correlazione tra *drop-out* e voto conseguito, ma che ciò non ricopre valore predittivo, come emerso dalle evidenze empiriche già rese note da Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2017).

Tabella 5. – Differenza registrata per i livelli medi di apprendimento espressa dalla media dei voti ottenuta agli esami dal gruppo di studenti gruppi ad Alto Rischio di drop-out contrapposto al gruppo di studenti a Basso Rischio di drop-out.

	Alto <i>drop-out</i> n = 32	Basso <i>drop-out</i> n = 36	Significatività statistica	
			F (1,66)	p
VOTO MEDIO ESAMI T2	24.71	27.19	11.15	.001
VOTO MEDIO ESAMI T3	24.95	27.10	10.45	.002

Di maggiore utilità anche per le applicazioni educative nell'ambito dei Servizi di Counselling e Orientamento *in itinere* appare invece, a nostro avviso, l'indicazione dei *Profili cognitivi e motivazionali* consolidati, e quindi conseguiti al tempo T3 (Figure 1 e 2): ciò potrà permettere *adeguati confronti* utili appunto a dirigere l'intervento di consulenza tramite una progressiva consapevolezza da parte dello studente delle sue strategie cognitive, dei suoi atteggiamenti e assetti motivazionali funzionali o disfunzionali: in modo da poter promuovere una progressiva maggiore capacità autoregolativa sia degli apprendimenti sia degli atteggiamenti verso lo studio.

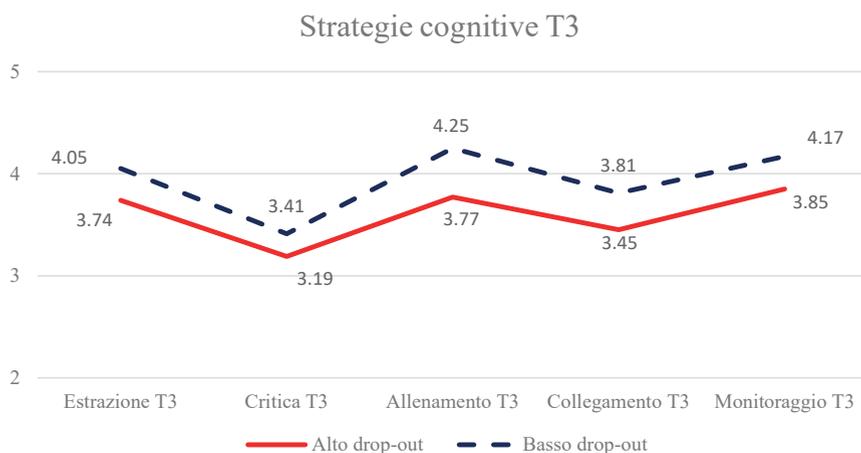
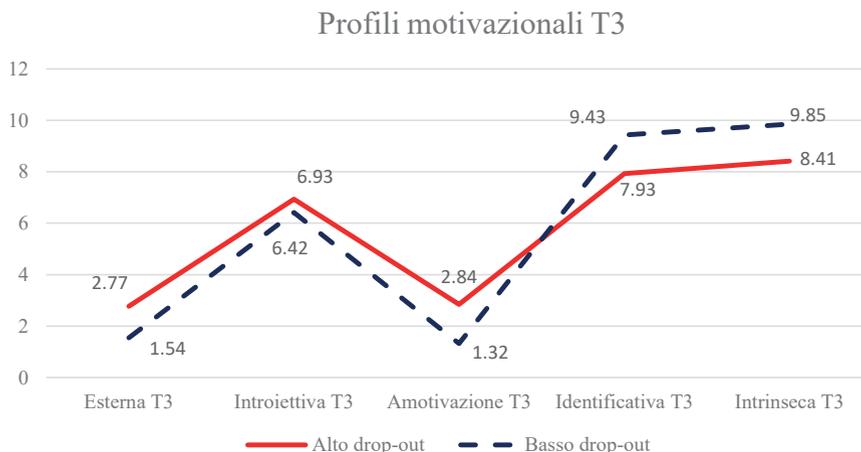


Figura 1. – Profili medi del funzionamento cognitivo rilevati al tempo T3 per il gruppo di studenti ad Alto Rischio di drop-out rispetto al gruppo di studenti a Basso Rischio di drop-out.



*Figura 2. – Profili medi dell'assetto motivazionale rilevati al tempo T3 per il gruppo di studenti ad Alto Rischio di drop-out rispetto al gruppo di studenti a Basso Rischio di drop-out.*

I suddetti *Profili medi di funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale* potranno essere utilizzati come riferimento comparativo per interventi di orientamento volti ad *identificare quali strategie cognitive occorre rinforzare per favorire l'apprendimento del singolo studente*, e a tenere in considerazione, in fase di ri-orientamento, del *livello di coerenza dell'assetto motivazionale con i percorsi di studio prescelti*.

Attraverso la compilazione da parte dello studente che ne faccia richiesta, delle due scale sulle Strategie cognitive e sulla Tipologia di motivazione allo studio, sarà possibile elaborare un *Profilo individuale di funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale* e, come abbiamo detto, grazie alla comparazione con i *Profili medi* sopra definiti (Figure 1 e 2), sarà possibile rilevare le componenti più critiche esaminando i punteggi ottenuti alle varie sottoscale: ciò al fine di dirigere l'intervento di consulenza per l'orientamento verso il rinforzo, il sostegno e l'*empowerment* di quelle specifiche strategie cognitive e motivazionali funzionali per il successo accademico, sempre nell'ottica della prevenzione e del fronteggiamento del rischio di *drop-out*.

### 3. CONCLUSIONI E DISCUSSIONE

Nell'ambito della letteratura recente di settore si è visto come la motivazione autonoma, intrinseca, sia 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, ciò viene ulteriormente confermato dai dati presentati in questa sede. Il *deficit* motivazionale potrebbe essere colmato attraverso un adeguato processo orientativo in ingresso e *in itinere*, divenendo, l'orientamento stesso, una strategia di contrasto al fenomeno del *drop-out* (Domenici, 2009, 2016 e 2017; Burgalassi *et al.*, 2016).

Ricordiamo che questi rilievi sono stati via via evidenziati nel tempo attraverso varie indagini, come peraltro 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 7167 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 psicosociali.

In particolare tre costrutti hanno mostrato correlazioni consistenti e altamente significative con il grado di *performance* accademica: il livello di autoefficacia percepita, il livello di aspettative e la capacità di autoregolamentazione dell'impegno.

Le indagini che qui abbiamo presentato integrano e approfondiscono il quadro teorico di riferimento mettendo in luce in particolare il *peso relativo e combinato* di alcune componenti cognitive e motivazionali e dell'autoefficacia scolastica.

Non appare infatti 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 e/o attraverso analisi condotte in chiave longitudinale volte a rilevare l'evoluzione nel tempo dell'atteggiamento dello studente verso l'apprendimento, ossia la sua disponibilità ad apprendere.

I dati presentati grazie all'indagine longitudinale svolta, hanno evidenziato in sintesi il fatto che rischio di *drop-out* risulta correlato, da una parte, a *scarse competenze nelle strategie cognitive di allenamento e monitoraggio della conoscenza* e ad *alti livelli di amotivazione e motivazione esterna*, dall'altra.

A livello interpretativo possiamo avanzare l'ipotesi che – sempre sulla base dei dati emersi – le maggiori difficoltà incontrate nell'inserimento nella vita accademica siano dovute in particolare a *deficit di orientamento* con evidente *carenza di motivazione allo studio specifico intrapreso*. Si aggiunge inoltre un *deficit nell'adozione di strategie cognitive funzionali all'autoregolazione dell'apprendimento* – spesso innestato peraltro, come dimostrato da Biasi, De Vincenzo e Patrizi (2018), su un assetto emotivo fragile spesso caratterizzato da crescenti *livelli di ansia e depressione* – tutto ciò non permette il perseguimento del successo accademico e, già nel giro di un anno, si rileva come si sviluppino un pensiero di abbandono degli studi e un rischio vero e proprio di *drop-out* (Biasi, 2018).

Riteniamo a questo punto sia utile per fronteggiare lo sviluppo del rischio di *drop-out* universitario, programmare interventi specifici nell'ambito dei servizi di Counselling per l'Orientamento Universitario *in itinere* (cfr. anche Biasi, Patrizi, Mosca, & De Vincenzo, 2016; Biasi, Cerutti, Mallia, Menozzi, Patrizi, & Violani, 2017; Biasi, Patrizi, De Vincenzo, & Mosca, 2017) che agiscano *in primis* sullo sviluppo delle *strategie di allenamento, monitoraggio e collegamento della conoscenza* per l'elaborazione di un *metodo di studio funzionale*. Occorre poi operare attraverso una ridefinizione delle scelte del percorso di studio *in linea con la motivazione intrinseca dello studente resa finalmente consapevole*.

A tale scopo potranno risultare utili come riferimento comparativo i *Profili medi di funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale* per delineare tali interventi di orientamento e ri-orientamento individualizzati.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Achenbach, T. M., Bernstein, A., & Dumenci, L. (2005). DSM-oriented scales and statistically based syndromes for ages 18 to 59: Linking taxonomic paradigms to facilitate multitaxonomic approaches. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 49-63.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Biasi, V., & Lucidi, F. (2017). Immigrant background and gender differences in primary students' motivations toward studying. *Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1349073>

- Baeten, M., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). The effect of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83 (Pt 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.
- Biasi, V. (2018). Il fenomeno del drop-out universitario. Rilevazioni empiriche sulle variabili emotive, motivazionale e cognitive: disagio individuale e costo sociale. In V. Biasi & M. Fiorucci (a cura di), *Forme contemporanee del disagio* (pp. 187-210). Roma: TrE-Press. <http://romatrepress.uniroma3.it/ojs/index.php/forme>
- Biasi, V., Cerutti, R., Mallia, L., Menozzi, F., Patrizi, N., & Violani, C. (2017). (Mal)Adaptive psychological functioning of students utilizing university counseling services. *Frontiers in Psychology*, 8, March 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00403>
- 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. (2018). Cognitive strategies, motivation to learning, levels of wellbeing and risk of drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying ongoing university guidance services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 79-91.
- Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale. *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*, 45(3), 248-257.
- 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). Le competenze autoregolative dell'attività di studio in comunità virtuali. *Querty – Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 4(2), 123-139.
- 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*. Roma - 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.
- Domenici, G. (a cura di). (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Voll. 1-2. Roma: Armando.
- 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.
- Heikkila, 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.
- 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.
- Murai, H., & Nakayama, T. (2008). A one-year follow-up study on predictors of temporary leaves and drop-outs among students at a women's junior college. *Journal of Epidemiology*, 18(1), 26-36.
- Pastorelli, C., & Picconi, L. (2001). Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita. In G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*. Trento: Erickson.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- 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.
- 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., & Valieres, 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., & Valieres, 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.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.

## RIASSUNTO

L'articolo presenta i risultati di una indagine empirica in ottica longitudinale centrata sui fattori cognitivi e motivazionali che influenzano il rischio di drop-out. Grazie ad un primo contributo empirico (Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2017) condotto intervistando con un questionario online 2328 studenti dell'Ateneo Roma Tre, abbiamo identificato come predittori del rischio di drop-out inadeguate modalità di elaborazione cognitiva, mancanza di motivazione al percorso di studio intrapreso («amotivazione») e basso livello di «autoefficacia scolastica». Al fine di individuare la consistenza nel tempo della relazione tra questi fattori cognitivi e motivazionali abbiamo indagato nell'arco di un anno l'esperienza accademica di un campione auto-selezionato di 68 studenti che ha completato tre successive rilevazioni. I dati hanno evidenziato il fatto che maggiore è il rischio di drop-out, minori sono i punteggi ottenuti dagli studenti nell'arco di un anno nelle strategie cognitive di «allenamento» e «monitoraggio» della conoscenza. Gli studenti con alto rischio di drop-out hanno mostrato inoltre uno scarso collegamento delle nuove conoscenze a quelle già possedute. È stato confermato il fatto che maggiori punteggi di rischio di drop-out sono correlati a punteggi elevati di «amotivazione» e di motivazione «esterna», e a scarsa motivazione «intrinseca»; e ne è stata evidenziata la persistenza nel tempo. Sono stati elaborati dei Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale utili per interventi individualizzati di orientamento volti ad identificare quali strategie cognitive rinforzare per favorire l'apprendimento, e a tenere in considerazione, in fase di ri-orientamento, il livello di coerenza dell'assetto motivazionale con i percorsi di studio prescelti.

*Parole chiave:* Autoregolazione dell'apprendimento; Drop-out; Motivazione allo studio; Profili del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale; Strategie cognitive.

*How to cite this Paper:* Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). 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. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-bias>

