

Counselling universitario e orientamento

Strumenti e rilevazioni empiriche

Valeria Biasi
a cura di

Contributi di
Valeria Biasi, Conny De Vincenzo, Sabrina Fagioli, Mauro Mosca, Nazarena Patrizi

ECPS

JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education

Collana diretta da Gaetano Domenici, Pietro Lucisano e Valeria Biasi

ECPS

JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES

<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/>

The Series

Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education

EXECUTIVE EDITOR

Gaetano Domenici
(Università degli Studi Roma Tre)

MANAGING EDITOR

Valeria Biasci
(Università degli Studi Roma Tre)

SCIENTIFIC COMMITTEE

Gaetano Domenici (Università degli Studi Roma Tre) - Cristina Coggi (Università degli Studi di Torino)
Maria Lucia Giovannini (Università degli Studi di Bologna) - Agostino Portera (Università degli Studi di Verona)
Pietro Lucisano (Sapienza Università degli Studi di Roma) - Isabella Loidice (Università degli Studi di Foggia)
Giuseppe Zanniello (Università degli Studi di Palermo)

Editorial Board

Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre) - Eleftheria Argyropoulou (Université de Crète)
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo) - Joao Barroso (Universidade de Lisboa)
Richard Bates (Deakin University - Melbourne) - Christofer Bezzina (University of Malta)
Paolo Bonaiuto (Sapienza - Università di Roma) - Lucia Boncori (Sapienza - Università di Roma)
Pietro Boscolo (Università degli Studi di Padova) - Sara Bubb (University of London, UK)
Carlo Felice Casula (Università degli Studi Roma Tre) - Jean-Émile Charlier (Université Catholique de Louvain)
Lucia Chiappetta Cajola (Università degli Studi Roma Tre) - Carmela Covato (Università degli Studi Roma Tre)
Jaen-Louis Derouet (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)
Peter Early (University of London, UK) - Franco Frabboni (Università degli Studi di Bologna)
Constance Katz (William Alanson White Institute of Psychiatry, Psychoanalysis & Psychology - New York, USA)
James Levin (City University of New York, USA) - Pietro Lucisano (Sapienza - Università di Roma)
Roberto Maragliano (Università degli Studi Roma Tre)
Romuald Normand (École Normale Supérieure de Lyon, Institut Française de l'Éducation)
Michael Osborne (University of Glasgow, UK) - Donatella Palomba (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)
Michele Pelleray (Università Pontificia Salesiana - Roma) - Clotilde Pontecorvo (Sapienza - Università di Roma)
Vitaly V. Rubtzov (Moscow State University for Psychology and Education)
Jaap Scheerens (University of Twente, The Netherlands) - Noah W. Sobe (Lodola University of Chicago)
Francesco Susi (Università degli Studi Roma Tre) - Giuseppe Spadafora (Università della Calabria)
Pat Thomson (University of Nottingham, UK)

Editorial Staff

Fabio Alivernini (INVALSI) - Guido Benvenuto (Sapienza - Università di Roma)
Anna Maria Ciraci (Università degli Studi Roma Tre) - Massimiliano Fiorucci (Università degli Studi Roma Tre)
Luca Mallia (Università degli Studi di Roma Foro Italico) - Massimo Margottini (Università degli Studi Roma Tre)
Giovanni Moretti (Università degli Studi Roma Tre) - Carla Roverselli (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

All works published in this series have undergone peer review

ISSN 2421-5945
ISBN 978-88-7916-892-2

Copyright 2019

LED Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto

Via Cervignano 4 - 20137 Milano
www.lededizioni.com - www.ledonline.it

I diritti di riproduzione, memorizzazione elettronica e pubblicazione con qualsiasi mezzo analogico o digitale (comprese le copie fotostatiche e l'inserimento in banche dati) e i diritti di traduzione e di adattamento totale o parziale sono riservati per tutti i paesi.

Questo lavoro di ricerca e pubblicazione degli esiti raggiunti è stato finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre» nell'ambito del Progetto ex 60% del 2018 intitolato: «Livelli di benessere, strategie cognitive, motivazione allo studio e rischio di drop-out: una indagine in ottica longitudinale per la qualificazione dei Servizi Universitari di Orientamento 'in itinere'» (Coordinatrice: prof. Valeria Biasci) e del Progetto ex 60% del 2019 intitolato: «Per un efficace Orientamento Universitario in itinere: il ruolo del colloquio di orientamento e degli strumenti validati di auto-orientamento» (Coordinatrice: prof. Valeria Biasci).

Videoopaginazione: Paola Mignanego
Stampa: Andersen Spa

Sommario

<i>Introduzione</i>	7
1. I SERVIZI DI COUNSELLING UNIVERSITARIO IN ITALIA E ALL'ESTERO: PRINCIPALI MODALITÀ E STRUMENTI <i>Nazarena Patrizi, Conny De Vincenzo e Mauro Mosca</i>	9
1.1. Problematiche generali	9
1.2. Definizione e origini del counselling	11
1.3. Counselling universitario in Italia e all'estero: alcuni modelli	13
1.4. Principali strumenti validati	19
2. LA VERIFICA DELL'EFFICACIA DEL COUNSELLING UNIVERSITARIO: RECENTI INDAGINI EMPIRICHE <i>Valeria Biasi</i>	25
2.1. Obiettivi, metodo, procedura, partecipanti	27
2.2. Strumenti e procedura	30
2.3. Analisi dei dati	33
2.4. Risultati: effetti sul livello di benessere degli studenti universitari e sul successo accademico attraverso il recupero nel percorso di studi universitario	34
2.5. Conclusioni	37
3. ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO IN ENTRATA E IN USCITA: PRINCIPALI MODALITÀ E STRUMENTI <i>Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi e Mauro Mosca</i>	39
3.1. Orientamento: principali definizioni e modelli teorici	41
3.2. Tipologie di orientamento	45
3.3. Principali strumenti utilizzati per l'orientamento in entrata	48
3.4. Principali strumenti utilizzati per l'orientamento in uscita	55

4. ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO IN ITINERE: PRINCIPALI MODALITÀ E STRUMENTI	59
<i>Sabrina Fagioli</i>	
4.1. Procedure e modalità per l'orientamento <i>in itinere</i>	59
4.2. Servizi di tutorato	62
4.3. Organizzazione di eventi formativi e informativi	63
4.4. Consulenza orientativa individuale	63
4.5. Principali strumenti validati per l'orientamento <i>in itinere</i>	68
5. IL COUNSELLING PER L'ORIENTAMENTO UNIVERSITARIO SECONDO UN MODELLO MULTIFATTORIALE INTEGRATO	73
<i>Valeria Biasi</i>	
<i>Note sugli autori</i>	77
<i>Riferimenti bibliografici</i>	79
<i>Appendici</i>	93

Introduzione

La presente raccolta di saggi è il frutto dell'esperienza pluriennale sviluppata nell'ambito del Servizio di Counselling Psicologico dell'Università «Roma Tre», basata su osservazioni cliniche e raccolte sistematiche di dati realizzate attraverso l'applicazione di strumenti di valutazione quantitativa e test standardizzati.

Ciò risponde al principio metodologico secondo il quale, anche quando si utilizza uno strumento qualitativo come il colloquio clinico o di orientamento, occorre porre attenzione al fatto che esso acquista maggiore affidabilità se accompagnato dalla compilazione di un'ampia batteria di questionari validati volti alla rilevazione e alla misurazione delle variabili allo studio che, nell'ambito delle finalità stesse dei percorsi di counselling universitario, fanno riferimento inevitabilmente a competenze, abilità e conoscenze sviluppate dallo studente.

Si tratta in sintesi di approfondire lo studio della valutazione delle relazioni tra apprendimenti e atteggiamenti, ciò al fine di offrire supporto per l'ottimizzazione del processo di apprendimento e la buona prosecuzione e conclusione dei percorsi di studio universitari.

Le indagini di cui si riferisce nel presente testo forniscono prove evidenti in merito al fatto che la promozione di atteggiamenti attivi verso la conoscenza (basate sul rafforzamento di funzionali strategie cognitive e metacognitive) ed il tenere conto dell'assetto motivazionale, facilitano lo sviluppo di competenze nello studente, intese come un set integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti.

In molti percorsi di ricerca si rende necessario, a nostro avviso, focalizzare l'attenzione, oggi, non solo sulle pratiche educative e sugli apprendimenti degli allievi ma, in modo sinergico, gli atteggiamenti e le disposizioni individuali.

Sia il percorso di counselling psicologico universitario qui descritto in modo analitico, sia quello di counselling per l'orientamento *in itinere*, qui presentato come necessario sviluppo del primo in quanto rispondente

a specifici deficit di orientamento che purtroppo risultano molto diffusi attualmente nella popolazione studentesca, hanno offerto supporto rilevante, facilitando sia il benessere dello studente sia la ripresa della sua carriera accademica.

Tali effetti vengono illustrati in questa sede attraverso specifiche evidenze empiriche le quali testimoniano dell'efficacia dei servizi di counseling universitario e di orientamento *in itinere*, allestiti secondo un modello multifattoriale integrato.

Valeria Biasi
Roma, 30 gennaio 2019

1.

I servizi di counselling universitario in Italia e all'estero: principali modalità e strumenti

*Nazarena Patrizi, Conny De Vincenzo e Mauro Mosca**

DOI: <http://dx.doi.org/10.7359/892-2019-patr>

1.1. PROBLEMATICHE GENERALI

Numerosi studi hanno riscontrato negli ultimi dieci anni un alto tasso di sofferenza e presenza di disturbi mentali tra gli studenti universitari (Blanco, Okuda, Wright, Hasin, Grant, Liu, & Olfson, 2008; Brownson, Drum, Swanbrow Becker, Saathoff, & Hentschel, 2016). Negli Stati Uniti il Centro per la Salute Mentale ha indicato nel 2017 che l'ansia e la depressione rappresentano alcune delle preoccupazioni più comuni tra gli studenti universitari, come identificato anche dai resoconti forniti dal personale operante all'interno dei centri di counselling (https://sites.psu.edu/ccmh/files/2017/01/2016-Annual-Report-FINAL_2016_01_09-1gc2hj6.pdf).

Un'indagine mondiale condotta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2016) su un campione di 1572 studenti universitari provenienti da ventuno Paesi (tra cui anche l'Italia), ha peraltro mostrato un tasso di prevalenza di disturbi mentali, in accordo ai criteri diagnostici del DSM-IV, pari al 20,3% circa. Tuttavia, solo il 16,4% degli studenti ha ricevuto una forma di trattamento per tali disturbi (Auerbach, Alonso, Axinn, Cuijpers, Ebert, Green, Hwang *et al.*, 2016). Sempre recentemente Brownson *et al.* nel 2016 hanno presentato i risultati emersi da un ampio sondaggio online condotto su un campione di 26.292 studenti afferenti da 73 istituti

* Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto dei tre autori: in particolare *Nazarena Patrizi* ha scritto i paragrafi 1.1. e 1.2., *Conny De Vincenzo* il paragrafo 1.4 e *Mauro Mosca* il paragrafo 1.3.

di istruzione superiore, mostrando che il 26% degli studenti intervistati riferiva di avere avuto problematiche di salute mentale nel corso della propria vita. In particolare il 22% dei laureandi e il 18% degli studenti laureati coinvolti nello studio ha riferito di aver anche preso seriamente in considerazione il suicidio.

Questi dati confermano le tendenze emerse già nello studio di Blanco, Okuda, Wright, Hasin, Grant, Liu e Olfson (2008) dove oltre la metà degli studenti universitari intervistati ha riferito di aver sofferto di un disturbo psichiatrico nel corso dell'ultimo anno; in particolare, i più riscontrati erano quelli dovuti all'uso di alcol (20,37%), seguiti dai disturbi di personalità (17,68%). Peraltro, in un ulteriore sondaggio svolto dai direttori dei centri di counselling dei vari *college* negli Stati Uniti e in Canada, è emerso che il 93,4% degli intervistati denunciava una tendenza recente, all'interno dei propri campus, ad una elevata presenza di studenti con gravi problematiche psicologiche (Gallagher, 2009).

Le problematiche riferite dagli studenti universitari possono essere molto eterogenee, e variano da «tipiche» difficoltà dovute alla fase di sviluppo (come ansia e stress) a disturbi mentali più gravi (Watkins, Hunt, & Eisenberg, 2012). Infatti, i giovani adulti che frequentano o si apprestano a frequentare l'università si trovano in una fase importante di transizione, in cui sono impegnati nella risoluzione di problematiche dovute sia al loro peculiare stadio di sviluppo, sia a difficoltà specifiche della vita universitaria, che può comportare in sé numerosi cambiamenti, come per esempio il trasferimento e l'abbandono della propria famiglia per la prima volta e la conseguente creazione di un nuovo ambiente sociale e la pianificazione di una carriera (Dogan, 2018).

È stato rilevato infatti che la separazione dalla famiglia d'origine e dagli amici, l'incontro con nuove persone, i cambiamenti connessi alla vita accademica e la discrepanza tra aspettative e risultati possano rappresentare delle difficoltà per gli studenti universitari (Kerr, Johnson, Gans, & Krumrine, 2004; Dyson & Renk, 2006). Gli anni che coincidono con l'inizio degli studi universitari possono dunque esporre i giovani ad un momento critico dovuto ad un maggiore distress psicologico inducendo a sperimentare ansia, depressione, mancanza di autostima (Mehr & Daltry, 2016).

Tutto ciò può spiegare facilmente le conseguenze negative di tale distress, documentate nel tempo in modo continuativo dalla letteratura di riferimento, in termini di scarso rendimento accademico e abbandono del percorso universitario (Tinto, 1993; Nipcon, Huser, Blanks, Sollenberger, Befort, & Kurpius, 2006-2007; Duggan & Pickering, 2007-2008).

La letteratura ad oggi esistente sostiene che le problematiche di salute mentale, oltre che sullo sviluppo personale, hanno un impatto negativo

anche sulle esperienze accademiche, inoltre sottolinea quanto l'effetto positivo del counselling universitario sia rilevante per la risoluzione e la gestione di tali problematiche (Sharkin, 2004; Lee, Olson, Locke, Michelson, & Odes, 2009; Minami, Davies, Tierney, Bettmann, McAward, Averill, Huebner, Weitzman, Benbrook, Serlin, & Wampold, 2009; Stallman, 2010; Schwitzer, Moss, Pribesh, John, Burnett, Thompson, & Foss, 2018).

Nello studio di Lee e colleghi (2009), ad esempio, risultava evidente come gli studenti che avevano seguito un percorso di counselling, riportavano migliori risultati accademici e un minor tasso di abbandono degli studi. Il counselling appare, dunque, funzionale ad incentivare il miglioramento delle prestazioni scolastiche degli studenti in difficoltà e le loro prospettive di completamento degli studi (Østergård, Fenger, & Hougaard, 2017).

Un recente studio condotto da Biasi, Patrizi, Mosca e De Vincenzo (2016) ha inoltre evidenziato l'effetto positivo del counselling nel sostegno e nel recupero degli studi, infatti, mettendo a confronto due gruppi di studenti rispetto alla dimensione partecipazione / non partecipazione ad un programma di counselling è stato rilevato un netto miglioramento nel rendimento accademico e una sostanziale riduzione nei livelli di *drop-out* (cfr. anche Biasi, Patrizi, De Vincenzo, & Mosca, 2017).

1.2. DEFINIZIONE E ORIGINI DEL COUNSELLING

Il termine *counselling* può assumere diversi significati, molti dei quali hanno principalmente posto l'accento sulla parola «consiglio». Infatti la parola *counsel* deriva dal latino *consilium*, che significa letteralmente «consiglio», giudizio. Tuttavia il counselling si configura come un'attività ben differente dal dare consigli o dall'emettere giudizi.

Le definizioni di counselling esistenti in letteratura sono molte ed eterogenee.

Contributi importanti per una precisa definizione sono stati forniti da due autori di riferimento nel panorama americano: May (1939), che indica come obiettivo del counselling quello di riequilibrare le tensioni fondamentali della personalità per farle coesistere in un'armonia funzionale; Rogers (1942), il quale sostiene che lo scopo del counselling è aiutare l'individuo a crescere, in modo da affrontare, non solo il problema presente, ma anche quelli che si presenteranno in futuro. Ancora, Hough (1999) sostiene che lo scopo principale del counselling consiste nel condurre il soggetto di identificare i propri bisogni e le proprie necessità. Un percorso di consulenza, dunque, si intraprende quando un soggetto, che

ha riconosciuto di aver bisogno di un aiuto per uscire da una situazione problematica, si rivolge ad un professionista per gestire in maniera più efficace il problema stesso. Il counselling sarebbe quindi volto a favorire il riconoscimento delle risorse, dei punti di forza e delle capacità dei clienti in modo da aiutarli nella risoluzione di problematiche di tipo psicologico o emozionale.

Tra le definizioni fornite dalle principali associazioni internazionali di counselling, rilevante è quella della *British Association for Counselling* (1985) ripresa da Di Fabio e Sirigatti (2005, p. 39), secondo la quale si può parlare di intervento di counselling quando «una persona che riveste regolarmente o temporaneamente il ruolo di counsellor, offre o concorda esplicitamente di offrire tempo, attenzione e rispetto ad un'altra persona, o a più persone, temporaneamente nel ruolo di cliente. Compito del counselling è di dare al cliente un'opportunità di esplorare, scoprire e chiarire modi di vivere più fruttuosi e miranti a un più elevato stato di benessere».

Recentemente, la *British Association for Counselling and Psychotherapy* (2017) ha dichiarato che il counselling e la psicoterapia sono tecniche svolte da professionisti che lavorano con individui, sia a breve sia a lungo termine, con l'obiettivo di aiutarli a raggiungere un cambiamento efficace e/o di migliorare il livello di benessere.

L'*American Counselling Association*, al termine di una conferenza che ha coinvolto alcune tra le principali associazioni di counselling americane, ha definito il counselling come una relazione professionale che consente a individui, famiglie e gruppi di raggiungere diversi obiettivi che coinvolgono le sfere della salute mentale, del benessere, dell'istruzione e della carriera.

In ambito nazionale Di Fabio (1999, p. 159) ha indicato che lo «scopo del counselling è offrire alla persona che fruisce dell'intervento l'opportunità di esplorare, scoprire e rendere chiari gli schemi di pensiero e di azione, per vivere più congruentemente, vale a dire aumentando il proprio livello di consapevolezza, facendo un uso migliore delle proprie risorse rispetto ai propri bisogni e desideri e pervenendo ad un maggiore grado di benessere».

Ufficialmente, la nascita del counselling si colloca intorno al 1951 negli Stati Uniti, a seguito di una serie di cambiamenti avvenuti all'interno della Divisione 17 dell'*American Psychological Association* (APA), inizialmente denominata *Division of Personnel and Guidance*, i cui obiettivi riguardavano l'orientamento, la formazione e la selezione all'interno delle scuole, dei college e delle agenzie di orientamento. Tale divisione, successivamente divenne *Division of Counselling and Guidance* e nel 1951 prese il nome di *Division of Counselling Psychology*, anno in cui è stata anche istituita l'*American Personnel and Guidance Association*, successivamente denominata *American Association of Counselling and Development*.

In Europa il counselling si è sviluppato a partire dagli anni '50, specialmente nel panorama anglosassone, dove era utilizzato maggiormente all'interno di ambulatori, consultori e centri giovanili. A partire dagli anni '70 iniziarono a nascere le prime associazioni per la gestione della professione di counselling, come lo *Standing Council for the Advancement of Counselling* (SCAC), costituito da organizzazioni di volontariato, enti statali e organizzazioni professionali che utilizzavano già, nella loro pratica, abilità di counselling. Successivamente, nel 1976 lo SCAC prese il nome di *British Association of Counselling* (BAC), successivamente diventata *British Association for Counselling and Psychotherapy* (BACP), il cui scopo era quello di promuovere lo sviluppo del counselling e i professionisti che lo praticavano (Di Fabio & Sirigatti, 2005).

In Italia la diffusione del counselling avviene molto più lentamente, infatti comincia a diffondersi intorno agli anni '90, presentandosi principalmente come una possibilità di formazione. Il counselling nell'ambito dei contesti comunitari, lavorativi e ospedalieri si sviluppa a partire dal 1990 con la Legge 135 che ha decretato l'importanza dei colloqui di counselling prima e dopo test medici come quello per l'HIV.

1.3. COUNSELLING UNIVERSITARIO IN ITALIA E ALL'ESTERO: ALCUNI MODELLI

Analizzando la recente bibliografia internazionale riguardante lo sviluppo del counselling in Italia possiamo notare alcune lacune di carattere storico, politico-normativo e metodologico. Infatti, storicamente nel nostro Paese la consulenza professionale si è maggiormente radicata nel settore dell'*assistenza sociale* che non in quello più prettamente psicologico. Le prime attività di consulenza, anche se poco riconoscibili rispetto ad oggi, possiamo ritrovarle intorno agli anni '20 del secolo scorso con l'affermarsi del *welfare* e con la nascita di istituti femminili per la formazione degli operatori sociali; solo nel 1950 i maschi poterono avere accesso a questi istituti (Hohenshil, Amundson, & Niles, 2013).

Il counselling come oggi lo conosciamo è stato introdotto in Italia solo nei primi anni '90 del secolo scorso, quando l'uso del termine è divenuto patrimonio comune ed è stato associato alle attività finalizzate al miglioramento della qualità della vita delle persone, in un primo momento riferendosi alla teoria centrata sulla persona sviluppata dallo psicologo americano Carl R. Rogers (1942).

Se consideriamo che i primi corsi di laurea in Psicologia sono stati istituiti nel 1970 possiamo comprendere come specifiche figure professio-

nali per l'esercizio dell'attività di counsellor si siano affermate con notevole ritardo rispetto al panorama internazionale.

L'università italiana non ha offerto comunque corsi di laurea specifici per la preparazione dei consulenti, non stupisce pertanto come all'attualità la professione del counsellor non sia ancora chiaramente regolamentata dal Governo italiano con una legge specifica; fortunatamente, di recente la pronuncia della Suprema Corte di Cassazione, con sentenza datata 15 marzo 2016, ha difeso tale professionalità.

In ogni caso le scuole di counselling in Italia sono a tutt'oggi in genere di natura privata e tendono ad aderire alle linee guida delle più importanti associazioni europee.

Il counselling nelle università italiane può avere in prospettiva ampi margini di sviluppo ed acquisire una grande importanza nella società italiana in quanto se ne riscontra un effettivo bisogno e una domanda sempre crescente.

A partire dalla fine degli anni '90 le università italiane hanno rivolto attenzione alle problematiche e alle necessità degli studenti, soprattutto in considerazione del fatto che il sistema universitario italiano sembra evidenziare alcune criticità rispetto ai sistemi di istruzione superiore di altri Paesi europei.

Infatti, l'alto tasso di abbandono (*drop-out*), l'elevato numero di studenti fuori corso e conseguentemente i frequenti ritardi nel conseguimento della laurea, rappresentano problematiche che meritano grande attenzione.

Appare necessario, quindi, indagare quelle caratteristiche della vita universitaria che, insieme ad altre variabili, hanno purtroppo un ruolo nello sviluppo di un disagio da parte degli studenti universitari.

Possiamo pertanto definire il servizio di counselling in ambito universitario come un intervento volto ad *offrire una relazione di aiuto agli studenti che vivono una situazione di disagio personale*.

Riconoscere un servizio di counselling universitario come un'interfaccia utile ed importante per il mondo giovanile studentesco, vuol dire avvertire chiaramente la domanda di miglioramento della qualità della vita; inoltre, per ciò che riguarda l'universo universitario italiano, significa avvicinarsi allo spirito che ha permesso alle università nordamericane ed inglesi di capire precocemente che la crescita scientifica e civile di una grande comunità si realizza principalmente attraverso il miglioramento delle condizioni psicologiche in cui si svolge il processo formativo (Stella & Toma, 2011).

Il servizio universitario di counselling mira in sintesi all'obiettivo di rispondere alle situazioni di crisi degli studenti favorendo la mobilitazione delle loro risorse al fine di ridurre i ritardi e/o gli abbandoni degli studi, e si prefigge peraltro di riconoscere in chiave preventiva eventuali disturbi

psichici propriamente detti, a tale riguardo diviene a nostro avviso importantissima l'acquisizione da parte del counsellor di specifiche competenze psicologiche cliniche (Fulcheri, 2002).

Entrando nello specifico delle esperienze di servizi di counselling psicologico presso le università italiane, è utile evidenziare come anche recentissimi contributi di ricerca mettano in risalto le problematiche tipiche degli studenti in ingresso all'università.

Questo campo di ricerca si è sviluppato anche negli ultimi anni in Italia dove, dagli inizi degli anni '70, sono stati istituiti circa settanta centri di consulenza universitaria (Monti, Tonetti, & Ricci Bitti, 2013; Strepparava, Bani, Zorzi, Corrias, Dolce, & Rezzonico, 2015).

Monti, Tonetti e Ricci Bitti (2014) hanno peraltro dimostrato l'efficacia sia della consulenza cognitivo-comportamentale sia di quella psicodinamica nel trattamento dell'ansia tra gli studenti universitari.

Nel frattempo Wallace (2012) ha mostrato l'impatto positivo del counselling sperimentato da studenti universitari e ha rilevato come l'efficacia non risulti tanto collegata a uno specifico modello teorico, quanto alla buona qualità della relazione stabilita con il consulente.

Come osservato, ad esempio da Biasi, Mallia, Menozzi e Patrizi (2015), la transizione verso il percorso di studi universitario è segnata da difficoltà di adattamento in diverse aree, *in primis* quella emotiva e sociale, con il rischio di sviluppare disturbi quali ansia e depressione.

L'emergere di differenziati livelli di patologie ha portato in qualche caso, anche nel recente passato, a modalità di sostegno psicologico all'interno delle università, che potremmo definire veri e propri trattamenti psicoterapeutici anche di lungo termine. Un esempio può essere il caso dell'esperienza proposta presso il Dipartimento di Scienze Psichiatriche e Medicina Psicologica dell'Università di Roma «La Sapienza» (Filippi, Valdarnini, & Burla, 2001).

Gli autori, partendo da una rassegna della letteratura sul tema, evidenziano come lo studio della condizione psicosociale dello studente universitario metta in luce come il disagio psichico possa essere riconosciuto, per così dire, una componente endemica della vita universitaria. Vengono anche brevemente descritte alcune modalità di intervento psicodinamico differenziandole soprattutto rispetto alla durata (4 sedute, 10-12 sedute, qualche mese e oltre un anno); in ogni caso tutti i vari tipi di intervento vengono definiti «terapie».

Nel caso specifico gli autori, vista anche la crescente richiesta, propongono una psicoterapia di gruppo ad orientamento psicoanalitico: i partecipanti sono stati prima invitati a sottoporsi a procedure di diagnosi secondo i criteri del DSM-IV, sia *pre-terapia* che *post-terapia*, e sono stati applicati strumenti quali: il test MMPI (*Minnesota Multiphasic Personal-*

ity Inventory) nella sua forma ridotta; il test *Adjective Check List* (ACL) di Gough e Heilbrun (1980); la *Scala per la Valutazione Globale del Funzionamento* (VGF) del DSM-IV.

Come si può facilmente reperire ad un primo sguardo, molti dei servizi di consulenza per studenti nell'ambito delle università italiane applicano una metodologia ad orientamento psicodinamico, ci sembra quindi utile descrivere un esempio significativo rappresentato dal Centro di Counselling afferente al Dipartimento di Psicologia dell'Università «Bicocca» di Milano (Adamo, Sarno, Preti, Fontana, & Prunas, 2010).

In questo servizio viene adottato un metodo di consulenza ad orientamento psicodinamico breve, con un ciclo di incontri settimanali che possono andare da 1 a 4, con una consulenza di *follow-up* a distanza di 3 mesi. La brevità dell'intervento e la sua durata predeterminata vengono raccomandate con l'intento di rassicurare i giovani utenti dalla paura della dipendenza dall'intervento medesimo, la quale potrebbe contrastare con il loro desiderio di autonomia e di crescita; la brevità dell'intervento mira peraltro alla promozione e all'attivazione delle risorse personali.

Gli autori ribadiscono l'importanza di fornire un supporto agli studenti che abbiano avuto esperienza di difficoltà nella loro carriera, al fine di cercare di ridurre i personali sentimenti di isolamento e di autoesclusione, promuovendo lo sviluppo delle risorse personali in uno spazio di «riflessione condivisa»; tutto ciò naturalmente anche nell'ottica di ridurre i tassi di *drop-out*.

Un altro contributo nello studio delle modalità di intervento più adatte ad affrontare le problematiche degli studenti universitari, è quello fornito dal Centro di Counselling Psicologico istituito presso l'Università «Sapienza» di Roma. Dazzi, Petrocchi, Fontana, Peralta, Tucci, Cerutti e Ammaniti (2009) descrivono le molteplici ricerche riguardanti il rischio psicopatologico degli utenti che si rivolgono a centri di consulenza universitari ed evidenziano come proprio dalla letteratura stessa emergano inequivocabili correlazioni tra la dimensione clinica e l'andamento del percorso accademico.

Viene pertanto analizzato l'emergere progressivo della dimensione clinica dei disturbi alla base delle difficoltà e del disadattamento di un sempre maggiore numero di studenti universitari, con una netta prevalenza per il genere femminile; i disturbi riscontrati vengono definiti piuttosto gravi, di tipo post-traumatico, depressivo o relativo ad abuso di sostanze.

Altro elemento segnalato è il fatto che gli utenti che si rivolgono ai centri di consulenza hanno spesso intrapreso in precedenza percorsi psicoterapeutici.

Il Centro di Counselling Psicologico dell'Università «Sapienza» fin dal primo anno di attività (settembre 2007 - settembre 2008) offre consulenze psicologiche articolate in 4 incontri con cadenza settimanale della durata di

un'ora, cui segue a distanza di 3 o 4 mesi un incontro di *follow-up*; vengono utilizzati alcuni strumenti per la raccolta di informazioni e questionari *self-report* compilati dall'utenza, tra cui l'*Adult Self Report* (ASR; Achenbach & Rescorla, 2003).

Dazzi *et al.* (2009) evidenziano come un primo scopo del loro lavoro presso il suddetto centro sia stato quello di esplorare il rischio psicopatologico e la sua manifestazione nella popolazione universitaria, ciò può rappresentare tuttavia la base per successive osservazioni di carattere longitudinale.

Al fine di descrivere e valutare l'efficacia degli interventi proposti nei servizi di counselling psicodinamico per studenti, ci sembra utile analizzare anche il lavoro svolto presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Bari (Stella & Toma, 2011).

Innanzitutto bisogna ricordare che il sopracitato servizio di consulenza è attivo presso l'ateneo barese dall'anno accademico 1994-1995 ed rappresenta pertanto un'esperienza consolidata. Nella sostanza il servizio offre diverse possibilità di intervento in quanto prevede diverse forme di intervento: counselling individuale articolato in un ciclo di 5 colloqui a cadenza settimanale; counselling di gruppo che prevede un ciclo di 8 incontri di gruppo a cadenza settimanale; incontri-discussione susseguenti alla visione di film su temi di attualità giovanile.

Una prerogativa di questo servizio è il continuo intento di «pubblicizzare» le proprie offerte attraverso lo sviluppo di efficaci forme di comunicazione, come ad esempio la creazione di un sito indipendente all'interno del portale dell'Università di Bari, ossia la strutturazione di uno spazio virtuale dinamico e interattivo. Il servizio si propone peraltro di esplorare l'identità dei giovani studenti al fine di disegnare un profilo delle loro aspettative e più in generale valutare l'efficacia degli interventi di counselling forniti. A questo scopo, ad ogni utente viene chiesto di compilare, prima e dopo aver completato il ciclo di colloqui, l'*Adjective Check List* (ACL).

In sintesi Stella e Toma (2011) evidenziano come il trattamento di counselling tenda a promuovere cambiamenti orientati al miglioramento della qualità della vita dei giovani studenti, anche se tali cambiamenti sembrano costituiti più da modificazioni reattive che da un processo trasformativo evolutivo.

I servizi di aiuto e consulenza psicologica negli atenei italiani sono sempre più diffusi e, come abbiamo visto finora, nascono da iniziative locali promosse dalle singole università e sono caratterizzati da una certa eterogeneità sia per le strutture utilizzate sia per le prestazioni erogate, poiché ogni ateneo possiede un proprio profilo organizzativo.

Si rinvergono anche elementi peculiari per ogni tipo di servizio, come ad esempio le problematiche per cui gli studenti si rivolgono al servizio

stesso che sono essenzialmente di due ordini: il primo è rappresentato dal fatto che la scelta del corso di studi non sempre viene attuata in relazione alle proprie esigenze, desideri e capacità, persiste cioè spesso una *problematica irrisolta di orientamento*; il secondo riguarda le difficoltà a chiudere il ciclo di studi perché coincidente con il *progettare un proprio autonomo percorso di vita personale e lavorativo*.

In sostanza, si può dunque affermare che attualmente i servizi psicologici per studenti universitari sono una realtà ben rappresentata nel mondo accademico italiano, visto anche il notevole incremento che hanno avuto negli ultimi dieci anni.

Non bisogna però dimenticare che quella italiana, è solo una piccola realtà, infatti questi servizi hanno ormai una stabile collocazione nelle principali università del mondo, anche se la loro diffusione e le caratteristiche che li rappresentano, variano da Paese a Paese.

Negli Stati Uniti, per esempio, non esiste un'unica tipologia di servizi di counselling, ma si spazia da programmi di orientamento per i neoiscritti a vere e proprie prestazioni di sostegno psicologico e psicoterapico.

Un elemento da sottolineare per lo sviluppo di efficaci servizi di counselling universitario, è riferibile certamente al percorso di formazione al counselling.

Attualmente, a livello universitario sono stati istituiti specifici Dipartimenti di *Counsellor Education*: la realtà anglosassone ci mostra un quadro totalmente diverso rispetto agli Stati Uniti, infatti in Inghilterra si avverte maggiormente il bisogno di definire il counselling attraverso i settings proposti e la diversa provenienza dei counsellors sembra essere apprezzata tanto che è nato un coordinamento nazionale (AMOHSSSE) che funge da riferimento e raccordo tra le diverse esperienze che prendono vita in ogni ateneo britannico (Di Fabio & Sirigatti, 2005).

In sintesi l'esperienza britannica può essere schematizzata come articolata in tre differenti tipologie di servizi di counselling:

- l'*informal counselling*, attività di ascolto o facilitazione dell'espressione di problemi nella quale la relazione non è definita da un contratto, ma resta libera e casuale;
- il *formal counselling*, dove vengono stabiliti gli obiettivi da raggiungere e le regole da seguire attraverso uno specifico contratto;
- lo *psychotherapeutic counselling*, trattamento a lungo termine, rivolto a persone con serie patologie (Fulcheri & Accomazzo, 1999).

In Francia sono di recente istituzione diversi servizi per lo sviluppo di strategie per affrontare i disagi psicologici degli studenti, in particolare sono evidenziabili tre tipologie principali:

- servizi che operano a scopo preventivo, come ad esempio i Dipartimenti di Medicina Preventiva;

- servizi propriamente di aiuto psicologico universitario, molto simili ai Counselling Service istituiti a partire dal 1956 negli USA;
- cliniche universitarie medico-psicologiche che propongono trattamenti di full o day hospital rivolti a studenti che soffrono di problemi specificamente psichiatrici.

In definitiva, gli sportelli universitari di counselling, per la loro stessa localizzazione che facilita l'accesso, rappresentano un'immediata risposta per chi si trova ad affrontare un disagio emotivo-psicologico in genere in età giovanile.

A seguito dell'intervento di counselling, solitamente, non solo diminuisce la sintomatologia clinica dell'utente, ma si attivano tutte quelle risorse individuali e relazionali per l'accrescimento del benessere personale e per una valutazione positiva della propria qualità di vita.

Sarebbe quindi opportuno promuovere il benessere psicologico e la salute mentale nei giovani, e contrastare il ritardo negli studi e il fenomeno dell'abbandono, implementando la diffusione di tali servizi.

1.4. PRINCIPALI STRUMENTI VALIDATI

Come parte dell'abituale pratica clinica, gli psicoterapeuti valutano di *routine* il progresso dei loro clienti o pazienti. Per tale scopo, è possibile basarsi sul giudizio clinico oppure ricorrere a misure di esito standardizzate (Hatfield & Ogles, 2004).

Generalmente, le misure di *assessment* utilizzate nei centri di counselling possono essere categorizzate in tre gruppi principali: misure *globali*, misure *specifiche* (che prendono cioè in considerazione un singolo dominio) e misure *informali e non standardizzate*.

Le *misure globali* tendono a valutare una serie di sintomi e possono fornire informazioni su specifici indicatori del distress generale; alcuni esempi di misure usate nei centri di counselling sono il *Symptom Checklist-90-Revised* (SCL-90; Derogatis, 1994) e l'*Outcome Questionnaire-45* (OQ-45; Lambert, Hansen, Umpruss, Lunnen, Okiishi, Burlingame, Heufner, & Reisinger, 1996).

Un altro approccio per la valutazione degli esiti è costituito dall'uso di strumenti che si concentrano su un singolo dominio o variabile espressa da un sintomo specifico, come, per esempio, il *Beck Depression Inventory* (BDI; Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961).

Infine, è possibile avvalersi di *misure non standardizzate*, che si basano su un *approccio idiografico* che può consistere in una raccolta di domande *ad hoc* create dallo staff del centro di consulenza sulla problematica specifi-

ca presentata dal paziente (Locke, Buzolitz, Lei, Boswell, McAleavey, Sevig, & Hayes, 2011).

Nello studio di Hatfield e Ogles (2004) gli autori hanno preso in esame alcuni degli strumenti standardizzati più utilizzati nella pratica clinica come misure di esito, tra cui si possono annoverare, come sopra anticipato, il *Beck Depression Inventory*, il *Beck Anxiety Inventory*, l'SCL-90 o il *Brief Symptom Inventory* e l'OQ-45.

Di seguito sono presentati alcuni dei più diffusi strumenti standardizzati utilizzati per la valutazione degli esiti del counselling universitario.

Tra i questionari impiegati alcuni studi (cfr. Strepparava *et al.*, 2015; Østergård *et al.*, 2017) includono il *Symptom Check List-90-R* (SCL-90-R; Derogatis, 1994).

Il *Symptom Check List-90-R* (SCL-90-R), ideato da Derogatis (1994), è un questionario *self-report* ampiamente utilizzato sia in contesti clinici che di ricerca, per una valutazione della sintomatologia psicopatologica. In contesti clinici, l'SCL-90-R è utilizzato come indicatore della gravità dei sintomi psicopatologici riferiti, e fornisce un profilo articolato spesso utilizzato come indicatore di esito nella ricerca sull'efficacia degli interventi di psicoterapia (Schauenburga & Strackb, 1999). Il questionario differisce da molti dei questionari più frequentemente riportati in psichiatria, poiché si concentra sia sulla sintomatologia internalizzante, come ansia e depressione, che su quella esternalizzante, come aggressività e impulsività.

Nella sua versione originale lo strumento si componeva di 41 item (SCL-41), si è passati poi ad una versione a 58 item (SCL-58), per arrivare infine alla versione più recente composta da 90 item (SCL-90-R; Derogatis, Lipman, & Rickels, 1974).

Tali 90 item indagano la presenza di alcuni sintomi nei precedenti 7 giorni la valutazione. Ciascun item è valutato su una *Scala Likert* a 5 punti. La scala si compone di 9 sottoscale e 3 indici globali, che consentono di ricavare informazioni non solo riguardo al disagio sintomatologico, ma anche a dati più generali sul *distress* psicologico attraverso il calcolo di 3 indici. Le sottoscale includono varie dimensioni: *Somatizzazione* (SOM); *Disturbo ossessivo-compulsivo* (O-C); *Sensibilità interpersonale* (I-S); *Depressione* (DEP); *Ansia* (ANX); *Ostilità* (HOS); *Ansia fobica* (FOB); *Ideazione paranoide* (PAR); e *Psicotismo* (PSY). Ci sono, inoltre, 7 item aggiuntivi che esplorano la presenza di eventuali disturbi dell'appetito e del sonno.

Gli indici globali sono: il *Global Severity Index* (GSI), indicatore globale dell'intensità del livello di disagio psichico lamentato dal soggetto, il *Positive Symptom Total* (PST), rappresentato dal numero di sintomi riportati dal soggetto e il *Positive Symptom Distress Index* (PSDI), che riflette la media del livello di sofferenza riportato per i sintomi riconosciuti dal soggetto ed è utilizzato come indice dello stile di risposta.

La versione italiana dello strumento è stata validata da Sarno, Preti, Prunas e Madeddu (2012) in un campione di 3631 soggetti, che includeva sia studenti universitari e di scuola superiore sia adulti sani. I dati dello studio di validazione italiano hanno replicato la struttura multidimensionale della scala, ma hanno riscontrato una struttura a 8 e non 9 fattori: infatti le scale *Ideazione paranoide* (PAR) e *Psicotismo* (PSY) sembrano non differire statisticamente tra loro.

In altri studi condotti su campioni di studenti che si rivolgevano ai centri di counselling universitari (cfr. Newman & Greenway, 1997; Filippi *et al.*, 2001; Sirigatti, Casale, & Giangrasso, 2011) è stato invece impiegato il *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* (Hataway & McKinley, 1940).

Il *Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2* (MMPI-2), adattato alla popolazione italiana da Pancheri e Sirigatti (2002), costituisce la revisione aggiornata del *Minnesota Multiphasic Personality Inventory* ed è il più diffuso questionario di personalità autosomministrato. La versione attuale dello strumento è costituita da 567 item, con risposte dicotomiche «Vero»/«Falso», che si articolano in 13 scale standard, di cui 3 di validità e 10 cliniche. Le scale cliniche sono: *Ipocondria*, *Depressione*, *Isteria*, *Deviazione psicopatica*, *Mascolinità/Femminilità*, *Paranoia*, *Psicastenia*, *Schizofrenia*, *Ipomania*, *Introversione sociale* (cfr. Abbate & Roma, 2014).

Lo strumento ha trovato impiego anche per l'individuazione delle problematiche dell'individuo in campo universitario, infatti, come indicato da Sirigatti, Casale e Giangrasso (2011), nel 1960 è stata inserita la scala *Mt-College Maladjustment (Disadattamento Universitario)*, a partire dagli item originari del questionario. Tale scala consentiva di individuare gli studenti problematici, classificabili come inefficaci, pessimistici, procrastinatori, ansiosi e preoccupati.

Un altro strumento utilizzato da vari autori (Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001; Deasy, Coughlan, Pironom, Jourdan, & McNamara, 2015) come misura di distress psicologico sperimentato dagli studenti è il *General Health Questionnaire* (GHQ; Goldberg, 1981). Si tratta di un questionario di *screening* autosomministrato ideato per individuare i soggetti con un disturbo psichiatrico diagnosticabile ed è focalizzato principalmente su due categorie di problematiche: l'incapacità di svolgere le normali funzioni mentali e la comparsa di nuovi fenomeni di natura stressante (Goldberg & Hillier, 1979).

Tale questionario è stato sviluppato come misura di *screening* per individuare soggetti che potrebbero essere a rischio di sviluppare un disturbo psichiatrico e rileva le problematiche di salute mentale più comuni, come depressione, ansia, sintomi somatici e ritiro sociale.

Sono disponibili svariate versioni dello strumento, a 12, 28, 30 e 60 item (Jackson, 2007). Ciascun item del questionario indaga se il sog-

getto ha sperimentato un determinato sintomo o comportamento nelle ultime 2 settimane (per esempio se è stato in grado di concentrarsi su ciò che stava facendo) e prevede 4 opzioni di risposta («Più del solito», «Come al solito», «Meno del solito», «Molto meno del solito»). La versione italiana dello strumento è stata validata da Piccinelli, Bisoffi, Bon, Cunico e Tansella (1993). Il GHQ-12 è utilizzato come parte della batteria di strumenti nel Servizio di Counselling Universitario dell'Università degli Studi de l'Aquila.

Nel contesto italiano è stato messo a punto il *CBA-Cognitive Behavioural Assessment* (CBA-VE; Michielin, Vidotto, Altoè, Colombari, Sartori, Bertolotti, Sanavio, & Zotti, 2008) per la valutazione degli esiti degli interventi di psicoterapia e counselling. Il questionario è costituito da 80 item, riferiti alla condizione psicologica riportata dall'individuo nel corso degli ultimi 15 giorni, con risposte su scala a 5 passi («Per nulla», «Poco», «Abbastanza», «Molto», «Moltissimo»).

Gli item offrono una descrizione delle seguenti aree: *Ansia* (per esempio: «Mi sono turbato per cose di poco conto»); *Benessere* (per esempio: «Ho fatto cose che mi hanno interessato e coinvolto»); *Percezione di cambiamento positivo*, di poter affrontare le difficoltà e di ricevere sostegno dagli altri (per esempio: «Ho cercato di affrontare le difficoltà anziché evitarle»); *Depressione* (per esempio: «Sono tormentato dai sensi di colpa»); *Disagio psicologico*, sintomi di disturbo gravi e scarso controllo degli impulsi (per esempio: «Mi sono sentito svalutato o preso in giro»).

Nel contesto statunitense è stato inoltre ideato un questionario, il *Counselling Center Assessment of Psychological Symptoms* (CCAPS; Locke, Buzolitz, Lei, Boswell, McAleavey, Sevig, & Hayes, 2011) rivolto appositamente alla popolazione universitaria. Il questionario è composto da 62 item, articolati su una *Scala Likert* a 5 passi (da «Non completamente simile» a «Estremamente simile a me»), che offrono una descrizione dei sintomi psicologici (Asse I) più frequentemente riportati nella popolazione universitaria. Consta di 8 sottoscale relative a: *Depressione* (per esempio: «Mi sento isolato e solo»), *Ansia generalizzata* (per esempio: «Ho momenti di terrore o panico»), *Ansia sociale* (per esempio: «Sono timido nei confronti degli altri»), *Preoccupazioni alimentari* (per esempio: «Penso al cibo più di quanto vorrei»), *Uso di sostanze* (per esempio: «Bevo più di quanto dovrei»), *Ostilità* (per esempio: «Ho difficoltà a controllare il mio temperamento»), *Sofferenza e disagio familiare* (per esempio: «La mia famiglia è fondamentalmente felice») (McAleavey, Nordberg, Hayes, Castonguay, Locke, & Lockard, 2012).

Uno degli strumenti validati più utilizzati per la valutazione dell'efficacia dei servizi di counselling universitari è l'*Outcome Questionnaire* (OQ-

45.2; Lambert & Hill, 1994; Lambert *et al.*, 1996; Lambert & Ogles, 2004; cfr. *Appendice 3*), come riportato in diversi studi (Talley & Clack, 2006; Minami *et al.*, 2009).

Il questionario può essere infatti annoverato tra gli strumenti maggiormente impiegati nella ricerca sull'esito degli interventi clinici sia negli Stati Uniti che in molti altri Paesi europei e non (Lambert *et al.*, 1996). Consta di 45 items che si articolano in 3 sottoscale volte ad indagare 3 aspetti della vita del paziente: la sottoscala SD (*Symptom Distress*) *Sintomi patologici*, che indaga la presenza di sintomi psicologici quali ansia e depressione; la sottoscala IR (*Interpersonal Relations*) *Relazioni interpersonali*, che valuta la presenza di eventuali problematiche nelle relazioni interpersonali, quali tendenza all'isolamento, senso di inadeguatezza, conflitto, ritiro; la sottoscala SR (*Social Role Functioning*) o del *Funzionamento nei ruoli sociali*, che valuta le performances del soggetto nei compiti sociali in vari contesti come quello lavorativo, scolastico.

La risposta ad ogni item è articolata su una scala a 5 punti (da «Mai» a «Quasi sempre») ed i valori più alti indicano un funzionamento più grave e disturbato.

L'OQ-45 fornisce un punteggio totale e 3 punteggi relativi alle sottoscale. Lo strumento è stato validato in Italia da Chiappelli, Coco, Gullo, Bensi e Prestano (2008). Il questionario è utilizzato nella batteria degli strumenti dei Centri di Counselling Universitario dell'Università «Sapienza» di Roma e dell'Università degli Studi di «Roma Tre».

Un altro strumento affidabile utilizzato come misura di esito, anche per la valutazione dei servizi di counselling universitari (Connell *et al.*, 2008) è il *CORE-Clinical Outcomes in Routine Evaluation* (CORE-OM; Barkham, Margison, Leach, Lucock, Mellor-Clark, Evans, Benson, Connell, Audin, & McGrath, 2001; Evans, Connell, Barkham, Margison, McGrath, Mellor-Clark, & Audin, 2002; Barkham, Bewick, Mullin, Gilbody, Connell, Cahill *et al.*, 2013). Si tratta di una misura *self-report* sul disagio psicologico, ampiamente utilizzata nel Regno Unito e dimostrata affidabile e valida in una serie di contesti differenti.

CORE (acronimo che sta per *Clinical Outcomes in Routine Evaluation*) rappresenta un sistema di valutazione degli esiti degli interventi psicologici sviluppato alla fine degli anni '90 nel Regno Unito, costituito da 3 strumenti: il CORE-OM (*Outcome Measure*), CORE-A (*Assessment*), CORE-E (*End of Therapy Form*) (Palmieri & Reitano, 2014).

Mentre il CORE-A e il CORE-E sono strutturate come schede da compilarsi a cura del terapeuta e raccolgono informazioni generali sul paziente, il CORE-OM è costituito da 34 item riferiti all'ultima settimana e valutati su una scala a 5 punti (da «Mai» a «Molto spesso o sempre»), i quali possono essere somministrati all'inizio e alla fine del trattamento terapeutico.

tico, ed anche nel corso della terapia (per terapie lunghe) o in occasione di prove di *follow-up*.

Gli item coprono 4 domini: *Benessere soggettivo*, che rappresenta un unico costrutto principale; il dominio dei *Problemi*, che include item relativi alla presenza di una sintomatologia depressiva, ansiosa, a sintomi fisici o ad effetti del trauma; il dominio del *Funzionamento* che indaga le relazioni significative, il funzionamento generale e sociale; infine, il dominio del *Rischio*, che si riferisce ad aspetti auto ed eterolesivi (Palmieri & Reitano, 2014). La versione italiana della scala è stata validata da Palmieri, Evans, Hansen, Brancaleoni, Ferrari, Porcelli e Rigatelli (2009).

2.

La verifica dell'efficacia del counselling universitario: recenti indagini empiriche

Valeria Biasi

DOI: <http://dx.doi.org/10.7359/892-2019-bia1>

La valutazione dell'efficacia dei servizi di consulenza rivolti agli studenti rappresenta attualmente un'area di ricerca in progressivo sviluppo a livello internazionale.

Ciò appare in linea con la definizione più recente concordata da ben ventinove istituzioni specializzate (Kaplan, Tarvydas, & Gladding, 2014) secondo la quale il counselling viene inteso come «una relazione professionale che consente a diversi individui, famiglie e gruppi di raggiungere obiettivi di salute mentale, benessere, istruzione e carriera».

Vari autori hanno evidenziato come gli studenti che effettuano un trattamento di counselling mostrino miglioramenti nei livelli di benessere (Royal College of Psychiatry, 2011). Connell, Barkham e Mellor-Clark (2008) e Minami *et al.* (2009) hanno dimostrato l'efficacia dei servizi di counselling universitario anche attraverso le misurazioni ottenute all'*Outcome Questionnaire-45* (OQ-45; Lambert & Hill, 1994). Murray, McKenzie, Murray e Richelieu (2016) hanno successivamente fornito ulteriori elementi di prova a sostegno dell'efficacia degli interventi di counselling universitario intervistando 305 partecipanti. Dopo tali interventi, il 63% degli studenti ha mostrato un miglioramento statisticamente significativo nei punteggi al CORE-OM, e solo il 2% ha mostrato resistenza al cambiamento.

Ulteriori conferme a tale riguardo sono state ottenute da Biasi, Bonaiuto, Patrizi e Levin (2015) attraverso una tecnica di rievocazione «disegnata» in base alla quale i partecipanti sono stati invitati a ricordare situazioni stressanti che hanno realmente vissuto ed a rappresentarle graficamente. Il «Disegno di stress» così prodotto è utilizzato come variabile dipendente e ne vengono rilevate le caratteristiche di contenuto e di stile

a seguito dell'intervento di consulenza della durata di 50 minuti. L'effetto generale ottenuto parla di una significativa distensione emotiva in quanto in questi disegni il linguaggio grafico-pittorico appare caratterizzato da forme arrotondate, linee continue, presenza di colori rassicuranti e giocosi, ecc. Al contrario, il corrispondente gruppo di controllo costituito da partecipanti che svolgeranno il colloquio in un successivo momento, e che in quell'occasione resta in attesa per la stessa durata di tempo impiegata per il colloquio cioè per 50 minuti (*waiting group*), realizza «Disegni di stress» caratterizzati appunto da prevalenza di linee spezzate, assenza di cromatismi, indici di persistenza del conflitto, ecc.

Monti, Tonetti e Ricci Bitti (2014, 2015) hanno recentemente dimostrato l'efficacia sia del counselling cognitivo-comportamentale sia di quello psicodinamico nel trattamento dei sintomi di ansia tra gli studenti universitari afferenti ai servizi di counselling dell'Università di Bologna.

Biasi, Patrizi, Mosca e De Vincenzo (2016) hanno inoltre evidenziato l'effetto positivo di sostegno e recupero negli studi registrato da 66 studenti che hanno utilizzato servizi di counselling universitario psicodinamico, rispetto ad un parallelo gruppo di controllo costituito da 44 studenti in attesa di svolgere la consulenza (*waiting group*). Tale risultato è stato confermato anche in una successiva indagine (Biasi, Patrizi, De Vincenzo, & Mosca, 2017) condotta con un gruppo sperimentale formato da 80 studenti che hanno completato la consulenza nel primo semestre accademico, ed un gruppo di controllo costituito da 52 studenti, inseriti in una lista di attesa, i quali hanno prenotato la consulenza per l'orientamento per il semestre successivo.

Ricordiamo comunque che Wallace (2012) ha mostrato come l'impatto positivo del counselling per gli studenti appaia collegato non tanto ad uno specifico modello o orientamento teorico, quanto alla qualità del rapporto con il consulente.

Altri contributi di ricerca mettono in risalto la natura delle problematiche tipiche degli studenti che si trovano ad affrontare l'ingresso all'università. In uno studio condotto su un campione di 250 giovani studentesse è emerso che la transizione verso l'università è spesso segnata da difficoltà di adattamento emotivo e sociale, confermando, quindi, la necessità di un intervento di sostegno e orientamento a livello universitario realizzata attraverso i servizi di consulenza (Biasi *et al.*, 2015).

In questo scritto faremo riferimento al modello adottato dal servizio di consulenza dell'Università «Roma Tre», centrato su un approccio di tipo psicodinamico particolarmente indicato, a nostro avviso, a rispondere alle esigenze dello studente universitario in quanto giovane adulto nel pieno delle sue potenzialità cognitive e disponibile solitamente all'introspezione, grazie anche allo sviluppo del pensiero astratto e formale raggiunto in genere in questa fascia di età.

La procedura adottata nell'ambito del Servizio di Counselling Psicologico prevede una sessione di accoglienza ove vengono raccolte sia informazioni socio-demografiche generali sia informazioni specifiche sul tipo di richiesta avanzata dallo studente (cfr. *Appendice 1*); naturalmente previa firma del consenso informato a tutela della privacy dell'utente nel rispetto della vigente normativa deontologica. Segue un ciclo di 4 colloqui a cadenza settimanale, e un incontro di *follow-up* previsto a distanza di 3 mesi.

La brevità dell'intervento offerto ha lo scopo sia di rassicurare i giovani utenti dal timore di una dipendenza dalla figura del counsellor (ciò potrebbe contrastare con il loro desiderio di autonomia e di crescita), sia di promuovere e attivare le loro risorse personali identificando rapidamente eventuali problematiche emotive in modo da ridurre i ritardi nello studio e prevenire il rischio di *drop-out*.

2.1. OBIETTIVI, METODO, PROCEDURA, PARTECIPANTI

Hanno partecipato all'indagine in questione un totale di 150 studenti, assegnati al gruppo sperimentale – che ha svolto la consulenza nel corso del primo semestre – e altri 90 studenti che hanno fatto richiesta di svolgere la consulenza nel corso del secondo semestre e quindi sono stati assegnati in prima istanza al cosiddetto gruppo di controllo (*waiting group*).

Vengono riportati di seguito i risultati ottenuti dal gruppo sperimentale, costituito appunto dai 150 partecipanti che hanno completato tutte le sessioni di counselling, compreso l'incontro di *follow-up*, le cui problematiche sono illustrate nella *Tabella 1*.

Tale gruppo è costituito da 41 uomini (27,3%) e 109 donne (72,7%).

L'età media degli uomini è 23 anni e 5 mesi (SD = 3,05), quella delle donne 25 anni e 8 mesi (SD = 7,46).

Tabella 1

PROBLEMATICHE RIPORTATE	F	%
Problemi personali	58	38,7
Difficoltà nello studio	31	20,7
Difficoltà nel concludere gli studi	22	14,7
Difficoltà nel sostenere gli esami	19	12,7
Difficoltà nella scelta del percorso	14	9,3
Difficoltà di inserimento nel contesto universitario	5	3,3
Altro*	1	0,6

* Riferisce che non sa rispondere al momento.

La maggioranza degli studenti sono risultati di nazionalità italiana (91,9%), l'1,3% albanese, l'1,3% russa, l'1,3% peruviana, lo 0,7% africana, lo 0,7% croata, lo 0,7% moldava, lo 0,7% romena, lo 0,7% spagnola, lo 0,7% svedese (*Tabella 2*).

Tabella 2

NAZIONALITÀ	F	%
Italiana	138	91,9
Albanese	2	1,3
Russa	2	1,3
Peruviana	2	1,3
Africana	1	0,7
Croata	1	0,7
Moldava	1	0,7
Romena	1	0,7
Spagnola	1	0,7
Svedese	1	0,7

La maggioranza degli studenti ha riferito di essere single (57,3%), il 37,3% impegnato in una relazione, e il 2,7% convivente (*Tabella 3*).

Tabella 3

CONDIZIONE	F	%
Single	86	57,3
In una relazione	56	37,3
Convivente/Conuigato	4	2,7
Mancante	4	2,7

Il 50,7% degli studenti ha riferito di essere in sede, il 30% fuori sede e il restante 19,3% degli studenti pendolare (*Tabella 4*).

Tabella 4

TIPO STUDENTE	F	%
In sede	76	50,7
Fuori sede	45	30,0
Pendolare	29	19,3

In merito al corso di laurea frequentato, 53,3% degli studenti che hanno partecipato al counselling hanno riferito di provenire da un corso di laurea triennale, il 26,7% da uno magistrale o a ciclo unico, il 2,6% erano laureati o dottorandi. 148 studenti, inoltre hanno dichiarato di avere una tipologia

di iscrizione full-time (98,7%), mentre solo 2 (1,3%) di essere iscritti part-time. Inoltre, il 64,6% degli studenti ha riferito di non lavorare, il 29,9% di avere un lavoro part-time e il 5,4% full-time (*Tabella 5*).

Tabella 5

CORSO DI LAUREA	F	%
Triennale	80	53,3
Magistrale / Ciclo unico	66	44,1
Laureata/Dottorando	4	2,6

In merito al corso di laurea frequentato (*Tabella 6*), 34 studenti hanno riferito di frequentare Scienze delle Formazione (22,7%), 29 Giurisprudenza (19,3%), 23 studenti Ingegneria (15,3%), 14 Lingue, Letteratura e Culture Straniere (9,3%), 13 Economia (8,7%), 11 Filosofia, Comunicazione e Spettacolo (7,3%), 9 hanno effettuato Studi Umanistici (6%), 7 Scienze Politiche (4,7%), 6 Scienze (4%) e 4 Architettura (2,7%).

Tabella 6

DIPARTIMENTO DI APPARTENENZA	F	%
Scienze della Formazione	34	22,7
Giurisprudenza	29	19,3
Ingegneria	23	15,3
Lingue Letteratura e Culture Straniere	14	9,3
Economia	13	8,7
Filosofia Comunicazione Spettacolo	11	7,3
Studi Umanistici	9	6,0
Scienze Politiche	7	4,7
Scienze	6	4,0
Architettura	4	2,7

Il 64,2% degli studenti sono risultati in corso, mentre il restante 35,8% è risultato fuori corso. Il 20,7% degli studenti ha effettuato un passaggio di corso, mentre il 76% non ha mai cambiato il proprio corso di studi. I 150 studenti hanno sostenuto in media 12,07 esami (SD = 9,22), con una votazione media pari a 24,8 (SD = 6,44).

84 studenti hanno riferito di non aver intrapreso un percorso di psicoterapia in passato (56%), mentre 66 studenti (44%) hanno effettuato precedentemente una psicoterapia.

Il primo contatto degli studenti con il Servizio di Counselling è avvenuto principalmente per e-mail (60,8%), il 30% per via telefonica e l'8,7% si è rivolto al Servizio direttamente.

Occorre precisare che tutti gli studenti possono chiedere di essere inseriti nella lista per il Servizio di Counselling all'inizio di ogni semestre: in tal modo essi possono scegliere liberamente se iniziare la consulenza durante il primo o il secondo semestre. Questa scelta organizzativa permette agli studenti, a nostro avviso, di beneficiare dell'intervento di counselling psicologico proprio durante il loro percorso accademico.

Il gruppo di controllo allestito di cui qui riferiamo ha compreso, come già specificato, 90 studenti; tale gruppo è risultato costituito da 63 donne (70%) e 27 uomini (30%), con un'età media di 25 anni e 2 mesi (SD = 2,59). L'età media delle donne è risultata di 25 anni e 4 mesi (SD = 2,54), quella degli uomini di 24 anni e 7 mesi (SD = 2,68).

62 studenti (68,9%) sono risultati provenire da un corso di laurea triennale e 28 (21,1%) da un corso di laurea magistrale.

Complessivamente i 90 studenti del gruppo di controllo sono risultati afferire a differenti dipartimenti universitari, come Scienze della Formazione (33,4%), Giurisprudenza (16,8%), Ingegneria (11,1%), Economia (10,0%), Filosofia, Comunicazione e Spettacolo (7,8%), Lingue Straniere, Letterature e Culture (6,6%), Scienze (4,4%), Scienze Politiche (4,4%), Studi Umanistici (4,4%) e Architettura (1,1%).

Questi studenti hanno fornito inizialmente alcune informazioni socio-demografiche generali e durante il periodo di attesa, di circa 6 mesi, sono stati monitorati nel loro percorso di studio. All'inizio e al termine delle sessioni di consulenza, tenute nel loro caso nel secondo semestre, sono stati loro naturalmente somministrati i medesimi questionari sotto indicati.

2.2. STRUMENTI E PROCEDURA

Sono stati utilizzati due strumenti, pre e post-consulenza, per monitorare gli effetti dell'intervento:

- a. l'*Adult Self Report* (ASR; Ivanova, Achenbach, Rescorla, Turner, Ahmeti-Pronaj, Au *et al.*, 2015);
- b. l'*Outcome Questionnaire 45.2* (OQ 45.2; *Appendice 3*) realizzato da Lambert e Hill (1994).

a. – Una valutazione delle aree del *Funzionamento individuale*, come il *Funzionamento adattivo* e i problemi cui gli individui possono andare incontro nel corso della loro vita, è stata effettuata attraverso la versione italiana dell'*Adult Self Report* (ASR; Ivanova *et al.*, 2015), un questionario sviluppato da Achenbach e Rescorla (2003) per le persone di età compresa tra 18-59

anni, che è incluso nell'*Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA). L'ASR comprende 2 diverse sezioni. Gli item della prima sezione si riferiscono alla scala di *Funzionamento adattivo* che offre una stima globale dello stesso analizzando aree quali gli *Amici*, il *Coniuge* o *Partner*, la *Famiglia*, il *Lavoro* e l'*Istruzione*. La seconda sezione, invece, comprende 123 item che valutano la presenza di problemi comportamentali, emotivi e sociali, e si compone di 8 scale sindromiche (*Ansia/Depressione*, *Ritiro*, *Lamentele somatiche*, *Problemi di pensiero*, *Problemi di attenzione*, *Comportamento aggressivo*, *Comportamento trasgressivo*, *Pensiero intrusivo*). I punteggi di alcune di queste sottoscale sindromiche possono essere sommati per ottenere un punteggio che include due grandi gruppi di problemi, relativi alla dimensione «Internalizzazione» (vale a dire *Ansia/Depressione*, *Ritiro* e *Disturbi somatici*) e alla dimensione «Esternalizzazione» (che comprende: *Comportamento aggressivo*, *Comportamento trasgressivo*, *Pensiero intrusivo*).

Tuttavia, la nostra attenzione si è concentrata sullo studio dei risultati ottenuti alle scale coerenti con le categorie DSM-IV (Achenbach & Rescorla, 2003; Achenbach, Bernstein, & Dumenci, 2005). Queste scale includono problemi di depressione, problemi di ansia, problemi somatici, personalità evitante, deficit di attenzione / iperattività e personalità antisociale.

Studi precedenti hanno confermato la validità e l'affidabilità dell'ASR: in particolare, Achenbach e Rescorla (2003) hanno infatti dimostrato che la sottoscala *Funzionamento adattivo* ha un'accettabile attendibilità test-retest e una buona coerenza interna ($r = 0,82$ e $\alpha = 0,69$ per la dimensione *Amici*; $r = 0,85$ e $\alpha = 0,78$ per la dimensione *Sposo/Compagno*; $r = 0,74$ e $\alpha = 0,00$ per la dimensione *Famiglia*; $r = 0,71$ e $\alpha = 0,60$ per la dimensione *Lavoro*; $r = 0,80$ e $\alpha = 0,51$ per l'*Istruzione*, rispettivamente).

Per quanto riguarda le scale orientate in accordo con il DSM, Achenbach *et al.* (2005) hanno anche evidenziato una buona consistenza interna per tutte le scale, vale a dire, i problemi di depressione ($\alpha = 0,79$), problemi di ansia ($\alpha = 0,71$), problemi somatici ($\alpha = 0,74$), personalità evitante ($\alpha = 0,69$), deficit di attenzione / iperattività ($\alpha = 0,80$) e personalità antisociale ($\alpha = 0,76$).

I coefficienti di affidabilità (alpha di Cronbach) per la sottoscala *Funzionamento adattivo* e le sottoscale in accordo con il DSM sono in linea con le precedenti ricerche (da 0,51 a 0,85).

b. – L'*Outcome Questionnaire 45.2* (OQ 45.2) realizzato da Lambert e Hill (1994) è un questionario *self-report* costituito da 45 item che valutano gli eventuali cambiamenti ottenuti a seguito di un intervento di consulenza. Fornisce oltre ad un punteggio complessivo, 3 punteggi riferibili ad altrettante sottoscale come di seguito elencato:

1. Area *sintomatica* (*Symptomatic Distress*, SD);
2. Area delle *relazioni interpersonali* (*Interpersonal Relations*, IR);
3. Area del *ruolo sociale* (*Social Role*, SR).

La risposta ad ogni item viene assegnata su una scala a 5 punti (da 0 «Mai» a 4 «Quasi sempre») ed il punteggio totale è compreso in un range da 0 a 180 punti, dove il punteggio più alto indica un funzionamento grave e disturbato.

Generalmente viene preso in considerazione il punteggio totale come indicatore del funzionamento globale del soggetto. Il punteggio *cut-off*, che divide la popolazione non clinica da quella clinica, è stimato in base al valore 64: al di sopra di questa soglia si può iniziare a parlare di patologia.

La sottoscala definita *Symptomatic Distress* (SD) è composta da 25 item e misura i sintomi psicopatologici caratteristici dei disturbi mentali più comuni, come ad esempio l'ansia e la depressione, i quali risultano nella letteratura di riferimento tra i disturbi mentali più comuni nella popolazione studentesca. Vi rientrano in definitiva l'ansia e i disturbi affettivi, i disturbi dell'adattamento e le malattie legate allo stress.

Così, la sottoscala SD comprende item centrati su vari sintomi caratteristici di questi disturbi. Un punteggio elevato indica che il paziente è affetto da questi sintomi, mentre un punteggio basso indica l'assenza o la negazione della presenza di sintomi. I punteggi della sottoscala sintomatica sono altamente correlati con differenti misure di depressione e ansia.

La sottoscala delle *Relazioni interpersonali* (IR), consta di 11 item e riguarda le difficoltà nei rapporti interpersonali in diversi contesti di vita.

Gli item di tale sottoscala valutano la presenza di problematiche come la solitudine, i conflitti con gli altri e con la famiglia e i problemi matrimoniali. Punteggi elevati indicano difficoltà in queste aree, mentre punteggi bassi denotano l'assenza di problemi interpersonali e la soddisfazione per la qualità delle proprie relazioni intime.

Infine, la sottoscala relativa al *Ruolo sociale* (SR), composta da 9 item, si riferisce a problematiche o conflitti nel contesto lavorativo, scolastico e/o universitario.

Gli item della sottoscala SR valutano il grado in cui sono presenti difficoltà nel ruolo che i pazienti assumono come lavoratori, studenti, oppure casalinghi, stimando la presenza di eventuali conflitti sul lavoro, lavoro eccessivo, distress e inefficienza nello svolgimento di questi ruoli. Punteggi elevati indicano difficoltà nei ruoli sociali, mentre punteggi bassi indicano un adeguato adattamento al proprio ruolo sociale.

Nella validazione italiana Lo Coco, Chiappelli, Bensi, Gullo, Prestano e Lambert (2008) hanno evidenziato l'utilità di questo strumento di veloce applicazione all'interno di un servizio di counselling universitario,

per confrontare il punteggio ottenuto dallo studente prima e dopo l'intervento di counselling, in modo da valutare la misura del cambiamento eventualmente conseguito.

Come già indicato il processo di consulenza è strutturato in un colloquio iniziale di accoglienza, 4 colloqui a cadenza settimanale e un colloquio di *follow-up* conclusivo, fissato a 3 mesi di distanza.

Durante il colloquio di accoglienza lo studente è invitato a fornire alcuni dati personali, la sua storia medica e le ragioni della sua richiesta di utilizzo del servizio. Dopo aver completato il modulo per il consenso informato, lo studente viene invitato a compilare i due questionari psicodiagnostici, ASR e OQ-45, sopra descritti.

Al termine del quarto colloquio il consulente che ha preso in carico lo studente, ripropone la compilazione dell'OQ-45 e al termine del quinto incontro (o *follow-up*) si ripropone la somministrazione sia dell'OQ-45 sia dell'ASR. Infine, viene richiesta la compilazione della «Scheda di gradimento» dell'intero servizio per capire se, e in che misura, lo studente ha ritenuto utile il servizio di counselling medesimo.

2.3. ANALISI DEI DATI

Sono state effettuate alcune analisi della varianza per misure ripetute allo scopo di confrontare i punteggi ottenuti dagli 150 studenti del gruppo sperimentale prima e dopo l'intervento di counselling. Nello specifico, sono stati confrontati i dati raccolti attraverso l'ASR e attraverso l'OQ-45 prima dell'intervento di consulenza, alla fine dell'intervento e all'incontro di *follow-up*.

Inoltre, è stata effettuata anche un'analisi non parametrica (un *Wilcoxon Rank Test*) a causa degli elevati livelli di deviazione standard riscontrati nei punteggi dell'OQ-45.

Sono stati infine comparati gli effetti registrati sul percorso di studi dal gruppo sperimentale rispetto a quelli conseguiti dal gruppo di controllo, costituito da 90 studenti.

2.4. RISULTATI: EFFETTI SUL LIVELLO DI BENESSERE DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI E SUL SUCCESSO ACCADEMICO ATTRAVERSO IL RECUPERO NEL PERCORSO DI STUDI UNIVERSITARIO

Analizzando i punteggi che sono stati ottenuti dagli studenti prima e dopo il trattamento di counselling, sono stati riscontrati i seguenti risultati.

Per quanto riguarda l'ASR, si può osservare che i punteggi della dimensione «Internalizzante» e di quella «Esternalizzante» presentano una diminuzione statisticamente significativa tra la prima somministrazione e la sessione di *follow-up* (Tabella 7).

I punteggi di tutte le altre dimensioni dell'ASR (*Adattamento; Ansia e Depressione, Ritiro, Lamentele somatiche, Problemi di pensiero, Problemi di attenzione, Problemi di aggressività, Problemi di trasgressività*) presentano una riduzione statisticamente significativa tra l'inizio dell'intervento di counselling e il *follow-up* (Tabella 8). L'unica eccezione è riscontrabile dalla sottoscala *Pensiero intrusivo*, dove non si sono ottenuti miglioramenti statisticamente significativi. Ciò potrebbe essere ascrivibile alla brevità del percorso di counselling, che non rappresenta probabilmente un trattamento adeguato per una sintomatologia grave come quella che caratterizza il pensiero intrusivo.

Anche per quanto concerne le dimensioni del DSM che sono considerate nell'ASR si sono evidenziate differenze statisticamente significative tra la prima somministrazione e la sessione di *follow-up* (Tabella 9).

Per quanto riguarda l'OQ-45, si può evidenziare una diminuzione statisticamente significativa tra la prima somministrazione e la sessione di *follow-up*, sia nella scala totale, sia nelle sottoscale *Sintomi di distress, Relazioni interpersonali e Funzionamento sociale* (Tabella 10).

Anche confrontando i punteggi ottenuti all'OQ-45 nella quarta sessione con quelli ottenuti al *follow-up*, ovvero 3 mesi dopo, si sono riscontrate differenze statisticamente significative.

Tali dati supportano la stabilità e il consolidamento graduale degli effetti del trattamento e dimostrano l'efficacia dell'intervento di counselling psicodinamico.

È possibile, di conseguenza, osservare la graduale diminuzione dei punteggi all'OQ-45 durante il trattamento di counselling psicodinamico.

Per quanto concerne l'effetto dell'intervento di counselling sui livelli di apprendimento e successo accademico, si può riscontrare che il gruppo sperimentale, a differenza del gruppo di controllo di 90 studenti, mostra una significativa ripresa del percorso di studio (Tabella 11).

2. La verifica dell'efficacia del counselling universitario

Tabella 7. – Punteggi ottenuti nelle dimensioni dell'ASR all'inizio e al termine della consulenza (follow-up).

(N = 150) ASR	INIZIO CONSULENZA	FOLLOW-UP	F	P
Adattamento	2,71 ± 1,07	3,05 ± 1,02	20,273	0,000
Ansia/Depressione	20,35 ± 6,57	14,75 ± 7,63	102,493	0,000
Ritiro	6,25 ± 3,64	4,96 ± 3,66	25,870	0,000
Lamentele somatiche	6,75 ± 4,85	4,60 ± 4,18	41,583	0,000
Problemi di pensiero	4,63 ± 2,79	2,95 ± 2,64	62,915	0,000
Problemi di attenzione	13,51 ± 5,87	10,59 ± 5,91	63,669	0,000
Problemi di aggressività	10,49 ± 5,09	7,54 ± 4,93	83,641	0,000
Problemi di trasgressività	2,93 ± 2,59	2,18 ± 2,48	19,398	0,000
Pensiero intrusivo	2,63 ± 2,33	2,24 ± 2,07	8,563	0,004

Tabella 8. – Punteggi ottenuti nelle dimensioni «Internalizzante» ed «Esternalizzante» dell'ASR all'inizio e al termine della consulenza (follow-up).

(N = 150) ASR	INIZIO CONSULENZA	FOLLOW-UP	F	P
Internalizzazione	33,35 ± 11,81	24,31 ± 13,44	94,915	0,000
Esternalizzazione	16,06 ± 7,99	11,96 ± 7,82	70,867	0,000

Tabella 9. – Punteggi ottenuti nelle dimensioni DSM dell'ASR all'inizio e al termine della consulenza (follow-up).

(N = 150) ASR DSM	INIZIO CONSULENZA	FOLLOW-UP	F	P
Depressione	11,38 ± 4,84	7,80 ± 5,29	91,267	0,000
Ansia	9,13 ± 2,71	7,25 ± 2,89	71,919	0,000
Problemi somatici	4,15 ± 3,73	2,96 ± 2,95	23,073	0,000
Ritiro	6,66 ± 3,38	5,09 ± 3,00	15,220	0,000
Inattenzione	5,90 ± 3,24	5,06 ± 5,91	63,669	0,000
Iperattività	4,21 ± 2,42	3,06 ± 2,19	49,243	0,000
Antisociale	5,37 ± 3,45	5,03 ± 3,99	1,409	0,237

Tabella 10. – Punteggi ottenuti all'OQ-45 nelle 3 rilevazioni per le 3 sottoscale di SD, IR e SR.

(N = 150) OQ-45	INIZIO CONSULENZA	QUARTO COLLOQUIO	FOLLOW-UP	F	P
Totale	76,59 ± 21,40	65,39 ± 24,05	58,22 ± 26,434	59,020	0,000
Distress sintomatico	44,98 ± 14,51	37,12 ± 15,15	32,97 ± 16,66	60,026	0,000
Relazioni interpersonali	16,52 ± 5,96	15,33 ± 6,49	13,63 ± 6,77	22,986	0,000
Ruolo sociale	15,09 ± 4,67	12,93 ± 4,67	11,62 ± 5,35	33,991	0,000

Prendendo in considerazione tale percorso si può osservare che gli studenti che hanno terminato il trattamento di counselling sono maggiormente in grado di recuperare negli esami, rispetto agli studenti del gruppo di controllo che infatti non hanno praticamente effettuato esami nello stesso periodo di tempo (*Tabella 11*).

In modo parallelo si registra chiaramente il medesimo effetto rispetto al numero medio di crediti conseguiti ad inizio trattamento e dopo 6 mesi da parte del gruppo sperimentale ($n = 150$ studenti) rispetto al gruppo di controllo ($n = 90$ studenti; *Tabella 12*).

In particolare, gli studenti che appartengono al gruppo sperimentale hanno effettuato – in media – almeno due esami in più dopo l'intervento di counselling, rispetto agli studenti del gruppo di controllo. Possiamo quindi considerare utile l'intervento di counselling al recupero del percorso di studi e a ridurre i ritardi nello studio, che rappresentano un vero e proprio fattore di rischio per il *drop-out* universitario.

Tabella 11. – Numero medio di esami effettuati ad inizio trattamento e dopo 6 mesi da parte del gruppo sperimentale ($n = 150$ studenti) rispetto al gruppo di controllo ($n = 90$ studenti).

	NUMERO MEDIO DI ESAMI AD INIZIO CONSULENZA	NUMERO MEDIO DI ESAMI DOPO 6 MESI	F	P
Gruppo sperimentale ($n = 150$)	12,07 ± 9,22	14,08 ± 9,51	31,217	0,000
Gruppo di controllo ($n = 90$)	10,06 ± 7,44	10,07 ± 7,46	1,000	0,320

Tabella 12. – Numero medio di crediti conseguiti ad inizio trattamento e dopo 6 mesi da parte del gruppo sperimentale ($n = 150$ studenti) rispetto al gruppo di controllo ($n = 90$ studenti).

	NUMERO MEDIO DI CREDITI AD INIZIO CONSULENZA	NUMERO MEDIO DI CREDITI DOPO 6 MESI	F	P
Gruppo sperimentale ($n = 150$)	96,86 ± 70,53	109,30 ± 72,23	20,941	0,000
Gruppo di controllo ($n = 90$)	61,49 ± 44,91	61,52 ± 44,97	1,000	0,320

Per quanto concerne inoltre i «Livelli di soddisfazione generale del Servizio» (*Tabella 13*) si riportano i punteggi medi registrati (su una scala da 0, minimo, a 10, massimo) rispetto alle seguenti domande seguenti (cfr. *Appendice 2*):

- a. Quanto ti è stato utile il Servizio di Counselling Psicologico per affrontare le tue difficoltà personali?
- b. Quanto ti è stato utile il Servizio di Counselling Psicologico per affrontare le tue difficoltà universitarie?
- c. Quanto sei soddisfatto dell'organizzazione del Servizio (posizione, orari di apertura, consulenti ...)?
- d. Complessivamente, quanto sei soddisfatto del Servizio di Counselling Psicologico?

Tabella 13. – «Livelli di soddisfazione generale del Servizio»: punteggi medi e deviazioni standard.

SODDISFAZIONE GENERALE	PUNTEGGIO MEDIO	DS
Difficoltà personali (a)	8,14	1,82
Difficoltà universitarie (b)	6,82	2,73
Soddisfazione organizzazione (c)	9,03	1,32
Soddisfazione complessiva (d)	8,61	1,74

2.5. CONCLUSIONI

In conclusione questi risultati indicano l'efficacia del counselling universitario, orientato a promuovere una maggiore consapevolezza dei problemi incontrati durante il percorso di studi universitario.

Questa consapevolezza rafforza la capacità di far fronte allo stress e, grazie allo svolgimento dei colloqui ad orientamento psicodinamico viene favorito l'aumento dei livelli di benessere individuali.

I nostri risultati confermano un effetto positivo del trattamento di consulenza per la depressione e l'ansia, come osservato nella letteratura di settore (Ibrahim, Kelly, Adams, & Glazebrook, 2013). Inoltre, essi mostrano un effetto sistemico – generale e diffuso – del trattamento offerto sullo sviluppo di atteggiamenti funzionali e sul livello di adattamento all'ambiente: in particolare, vi è stato un miglioramento dei problemi connessi quali ansia, depressione, tendenza al ritiro, disturbi somatici (dimensione «Internalizzante»), e una diminuzione di problemi di pensiero, attenzione, iperattività, aggressività e trasgressione (dimensione «Esternalizzante»).

L'unica eccezione è stata rinvenuta per la dimensione del cosiddetto *Pensiero intrusivo*, dove non è stato trovato, come già riportato, un miglioramento significativo. A nostro avviso, questo risultato può essere dovuto alla brevità del trattamento di consulenza che non può riuscire ad incidere su sintomi gravi come lo sono i pensieri intrusivi, tipici dei disturbi ossessivo-paranoidei.

Per quanto riguarda l'OQ-45, si è registrata appunto, come abbiamo visto, una significativa diminuzione dei sintomi di distress e delle difficoltà di relazioni interpersonali oltre ad una riduzione dei problemi vissuti nei contesti lavorativi, scolastici o universitari.

In sintesi, possiamo concludere che si è verificato un *miglioramento nelle modalità di funzionamento psicologico complessivo* dei partecipanti.

I dati raccolti confermano, tra l'altro, il progressivo consolidamento del cambiamento registrato (*Tabella 10*): si nota infatti che vi è un costante decremento dei punteggi ottenuti nel questionario OQ-45 dall'inizio della consulenza, al quarto colloquio ed infine al *follow-up*; questo permette di anticipare una probabile stabilità nel tempo degli effetti prodotti dall'intervento di counselling psicologico a dimostrazione della sua stessa efficacia.

Il risultato fondamentale che viene infine registrato grazie a questa tipologia di intervento di consulenza è costituito proprio dal supporto per facilitare e potenziare i processi di apprendimento: infatti vi è evidenza di una significativa ripresa nel percorso degli studi che permette di recuperare ritardi accumulati e, in linea generale, di prevenire fenomeni di scoraggiamento e abbandono degli studi.

3.

Orientamento universitario in entrata e in uscita: principali modalità e strumenti

*Conny De Vincenzo, Nazarena Patrizi e Mauro Mosca **

DOI: <http://dx.doi.org/10.7359/892-2019-devi>

Nei documenti dell'Unione Europea (UE) si sottolinea con sempre maggiore preoccupazione come il rapporto tra formazione e mondo del lavoro sia segnato da numerosi elementi problematici.

Il documento Europa 2020 sostiene che l'UE riuscirà ad uscire dall'attuale crisi economica e sociale se porrà in atto strategie di sviluppo intelligente, sostenibile ed inclusivo. In tale senso viene dato grande rilievo, tra gli obiettivi da perseguire, al raggiungimento di un progressivo incremento occupazionale che nel 2020 possa garantire al 75% delle persone di età compresa tra 20 e 64 di avere una qualche occupazione professionale.

Anche il recente Rapporto Alma Laurea (2017) sulla condizione occupazionale dei laureati sottolinea l'attuale particolare criticità per le giovani generazioni. La documentazione relativa alla disoccupazione per età e titolo di studio conferma che, nella fase di ingresso, tutti i giovani italiani, laureati inclusi, incontrano difficoltà maggiori che in altri Paesi. Comunque, nell'arco della vita lavorativa, la laurea continua a rappresentare un forte investimento contro la disoccupazione anche se meno efficace in Italia rispetto agli altri Paesi.

In questo preciso momento storico, caratterizzato da significativi cambiamenti dal punto di vista tecnologico, socio-organizzativo ed economico, l'*orientamento* diviene uno strumento di supporto trasversale che guida e indirizza l'individuo, nel percorso di studi e oltre.

* Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto dei tre autori: in particolare *Nazarena Patrizi* ha scritto il paragrafo 3.1, *Conny De Vincenzo* i paragrafi 3.3 e 3.4, e *Mauro Mosca* il paragrafo 3.2.

Appare così oggi indispensabile che la scuola (intesa in senso lato e comprendente tutti i livelli di istruzione) divenga capace di rispondere alle emergenti richieste formative di una società in continua evoluzione tecnologica, deve quindi, sviluppare saperi e competenze che permettano ai singoli di orientarsi e, progressivamente, di auto-orientarsi, ovvero di trovarsi nelle condizioni cognitive migliori per affrontare i problemi, i cambiamenti e l'incertezza che ne deriva.

La scuola ha dunque il dovere di promuovere saperi, abilità e competenze che siano:

- a. *Significativi*: come sappiamo non c'è apprendimento senza emozione; ogni nostro successo o insuccesso ci fa sperimentare delle emozioni, che diventeranno la bussola dei comportamenti futuri. È l'interesse che ci guiderà e ci motiverà.
- b. *Sistematici*: ossia che comprendano competenze di base, organiche su cui costruire gli apprendimenti futuri.
- c. *Stabili*: nel tempo ovvero che stimolino la memoria semantica e non tanto quella episodica/meccanica.
- d. *Capitalizzabili*: aperti e quindi spendibili in ogni circostanza (Domenici, 1998).

Quanto fin qui sintetizzato rappresenta la base per strutturare, proprio in ambito universitario, 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 perciò di coinvolgere non solo, seppur principalmente l'università, ma anche la scuola, gli enti locali e il mondo del lavoro.

Le università italiane oggi sono caratterizzate da un'estrema frammentazione delle richieste da parte dei nuovi iscritti dovuta soprattutto ai loro differenti percorsi formativi di provenienza, non sempre adeguati e in linea con i programmi accademici (ne sono esempio le variabili legate all'età spesso avanzata degli studenti, alla loro conseguente condizione di lavoratori, alla loro provenienza geografica).

Dall'altro lato gli atenei, nell'intento di attrarre un'utenza sempre più vasta, hanno moltiplicato le scelte formative, generando crescente incertezza negli studenti. A ciò si associ l'alto tasso di abbandono precoce degli studi (*drop-out* universitario) e di ritardo nell'acquisizione del titolo, tutti questi aspetti sottolineano come, a livello educativo e di formazione, emerga la *necessità di un adeguato sviluppo delle capacità di orientamento* per porre lo studente nelle migliori condizioni per scegliere gli strumenti e le informazioni trasmettere via via necessari per far fronte alle immediate ed alle successive situazioni di incertezza.

L'orientamento, dunque, come sintetizzato nelle linee guida pubblicate dal MIUR (2014) «non è più solo lo strumento per gestire la transizio-

ne tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale».

3.1. ORIENTAMENTO: PRINCIPALI DEFINIZIONI E MODELLI TEORICI

Nell'ambito scolastico e lavorativo il termine orientamento è tutt'ora un concetto polisemico che, a seconda del periodo storico e in relazione alle diverse teorie e pratiche, ha assunto significati variegati. Dunque, anche se difficile, risulta fondamentale riuscire a definire con precisione cosa si intende per orientamento.

Negli ultimi trent'anni le più importanti leggi di riforma degli ordinamenti didattici scolastici ed universitari hanno previsto o contemplato lo svolgimento di attività di orientamento e di tutorato sempre più legate ai processi di «costruzione della persona» ovvero, gli individui vengono posti nella condizione di decidere cosa fare della propria vita, infatti, già a partire dal Congresso dell'UNESCO del 1970, si parlava di orientamento in questi termini: «Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana» (cfr. Fraumenfelder & Sarracino, 2002, p. 98).

L'evoluzione dei modelli teorici e delle pratiche operative che fanno da supporto all'azione di orientamento si sono sviluppate parallelamente ai cambiamenti sociali, mettendo in luce come le vecchie logiche produttive incidessero negativamente sulla vita personale e professionale delle persone; solo in tempi recenti si è giunti alla concezione di un orientamento finalizzato ad una «auto-formazione» ed «auto-direzione» come ben espresso dalla *Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea* (2004), la quale chiarisce che il termine orientamento si riferisce ad una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi utilizzandoli per prendere decisioni sul proprio futuro formativo e professionale.

Esistono oggi numerosissime definizioni di orientamento in diversi contesti, alcune più specifiche, altre quasi onnicomprensive, ma in ogni caso tutte sono improntate ad una visione il più ampia possibile della persona nella sua interezza e lungo tutto l'arco di vita.

Una delle definizioni che ci appare maggiormente chiarificatrice è quella data dall'OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development* ovvero, in Italia, OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico): «L'orientamento si riferisce ai servizi e alle attività che assistono gli individui di ogni età e in qualsiasi punto della loro vita nelle scelte educative, formative e occupazionali e nella gestione delle loro carriere. Tali servizi possono essere trovati nelle scuole, nelle università, nelle istituzioni formative, nei servizi di pubblico impiego, sul posto di lavoro, nel volontariato e nel settore privato. Le attività possono essere individuali o di gruppo e possono essere sia di tipo faccia a faccia, sia a distanza (incluse le linee telefoniche di aiuto e i servizi *web*). Esse includono: offerta d'informazioni sulle opportunità lavorative (su carta, su supporto ICT e su altri formati), strumenti di valutazione ed auto-valutazione, colloqui di counselling, programmi di educazione alla gestione della carriera formativa e lavorativa (per aiutare gli individui a sviluppare la consapevolezza di sé, delle opportunità fornite dal contesto sociale e le abilità di gestione della loro carriera), tirocini, programmi di ricerca del lavoro e servizi che facilitano la transizione da un punto all'altro della carriera formativa e lavorativa» (OECD, 2004).

Secondo Di Fabio (2009, p. 137) l'orientamento può essere definito come «il modo, l'atto e l'effetto dell'orientare o dell'orientarsi. Dal punto di vista etimologico è da ricondurre al latino *oriens*, che significa 'oriente', che sorge, e più precisamente, rivolgersi a oriente, vale a dire disporsi in un certo modo e con consapevolezza rispetto ai punti cardinali».

Secondo Pombeni (1996) l'orientamento deve essere inteso come auto-orientamento, ovvero, come un processo di autodeterminazione in cui ogni soggetto è posto nella condizione di poter operare delle scelte sulla base dei propri bisogni e delle proprie necessità, in maniera tale da poter prendere coscienza di sé.

Come è noto, fin dal Congresso UNESCO di Bratislava (1970) si affermava che: «Orientare significa porre l'individuo [...] in grado di prendere coscienza di sé e di progredire», il concetto stesso di orientamento, sempre più caratterizzato come un processo di natura formativa.

L'individuo, dunque, non è più solo il destinatario di un intervento, ma diviene il protagonista fattivo del processo: si afferma quindi una *prospettiva diacronica formativa dell'orientamento* (Domenici, 1998), in cui gli interessi e le attitudini del singolo vengono valorizzate.

Un modello di orientamento così delineato dovrebbe, dunque, racchiudere gli elementi essenziali a garantire l'acquisizione, da parte del singolo, della strumentazione cognitiva atta ad individuare ed interpretare le complesse dinamiche di cambiamento delle società, per essere parte del cambiamento stesso e non subirlo passivamente.

L'orientamento professionale permanente diviene essenziale per il buon esito della transizione scuola-lavoro e per il ri-orientamento flessibile della carriera professionale del singolo. Senza una consulenza e una guida permanente sulla carriera, c'è il rischio che molte persone rispondano in modo reattivo piuttosto che proattivo ai cambiamenti che devono affrontare.

L'obiettivo principale di un processo di apprendimento permanente diviene quello di aiutare le persone a svilupparsi in un modo che consenta loro di tracciare percorsi evolutivi in grado di rispondere ai cambiamenti e ai nuovi sviluppi. In una prospettiva diacronico-formativa, dunque, il concetto di sviluppo permanente è la chiave per un sistema di apprendimento consolidato che abbia le caratteristiche della costanza e della durata (Domenici, 1998).

Tutto ciò è peraltro in linea con il modello olistico proposto da Esboreck (1993), che pone l'attenzione sulla persona piuttosto che sulla problematica presentata.

Come ampiamente descritto da Donald Super (1974) nella sua «Teoria dello Sviluppo vocazionale» è possibile individuare tappe evolutive di maturazione alla scelta che supportano l'individuo a decidere del proprio futuro, sia scolastico che professionale. Egli pose l'accento non solo sull'importanza che l'immagine di sé acquista per strutturare la realtà professionale e scolastica, ma anche e soprattutto sulla continuità dello sviluppo vocazionale durante tutto l'arco di vita del soggetto; tenendo conto di due variabili personali:

- L'autoefficacia percepita (o *perceived self-efficacy*) ossia la percezione che l'individuo ha delle proprie competenze nell'ambiente in cui vive. Le convinzioni di efficacia sono fattori essenziali per affrontare con successo qualsiasi compito che prevede un processo di scelta decisionale. Una bassa o alta autoefficacia percepita ha la facoltà di accrescere o meno la vulnerabilità, l'ansia o distorsioni negative in merito alla propria prestazione.
- Il *locus of control*, che rappresenta una modalità di interpretazione soggettiva degli eventi, i quali, secondo tale convinzione, possono essere percepiti come causati da un «locus of control interno» quando si ha la convinzione che gli accadimenti dipendono dal soggetto in questione, oppure da un «locus of control esterno» quando, invece, successi o fallimenti dipendono dall'ambiente e dalla società in cui il soggetto vive.

L'orientamento, dunque, viene inteso, non solo in relazione alle scelte professionali, ma anche nell'ambito dei processi decisionali relativi alla società, alla scuola e alla famiglia.

Ovvero, l'intera vita dell'individuo è terreno di orientamento, egli deve sapersi orientare in maniera autonoma, e in contesti e situazioni diversificati (Super, 1974).

Negli stessi anni negli Stati Uniti il concetto generale di autoefficacia percepita, non collegata solo ai processi di orientamento, viene definito e studiato anche empiricamente dallo psicologo Albert Bandura (1977, 1990, 1994).

Sulla scena internazionale, numerosi altri autori hanno evidenziato come gli studenti universitari possano beneficiare di un percorso di orientamento non soltanto per la pianificazione della loro carriera universitaria, ma proprio nello sviluppo della loro identità personale (cfr. Lairio & Penttinen, 2006).

Zimbardo e Boyd (1999) proposero inoltre una vera e propria teoria dell'orientamento temporale, che definirono *Time Perspective* (TP), secondo la quale gli orientamenti al passato, al presente e al futuro vengono considerati come una dimensione fondamentale del funzionamento umano.

Le esperienze del passato possono infatti influenzare le azioni svolte nel presente e le aspettative per il futuro, specialmente in relazione ai costi contingenti e alla ricompensa futura.

Secondo Zimbardo la prospettiva temporale è il frutto di un processo inconscio in cui la connessione tra esperienze personali e sociali è data dall'orientamento temporale, che dà ordine e senso agli eventi del quotidiano.

La maggior parte della ricerca sull'orientamento temporale si è concentrata sulla relazione esistente tra l'orientamento presente e quello futuro – tralasciando spesso l'orientamento passato – e verificando i collegamenti con altri costrutti psicologici e gli effetti su specifici comportamenti.

In particolare, è stato evidenziato come l'orientamento temporale rivolto al presente correli con comportamenti o aspetti negativi per gli individui (problemi di salute mentale, delinquenza giovanile, dipendenze e criminalità) soprattutto nel caso in cui questi individui si trovino a vivere in una società prettamente orientata al futuro.

Al contrario, l'orientamento temporale rivolto al futuro appare correlare con un certo numero di aspetti o condizioni positive: come ad esempio uno stato socio-economico più elevato, un rendimento accademico superiore e un minor numero di comportamenti a rischio (D'Alessio, Guarino, De Pascalis, & Zimbardo, 2003).

Un recente studio italiano (Margottini & Rossi, 2017) ha evidenziato come un orientamento temporale rivolto al futuro sia associato a buone strategie di apprendimento, alla capacità di pianificare e gestire i propri impegni, a convinzioni di autoefficacia e quindi anche a migliori risultati accademici.

L'importanza di una prospettiva temporale rivolta al futuro è stata riconosciuta da studiosi di psicologia dell'educazione, essere in relazione ai risultati educativi desiderati, in particolare tra gli studenti in età scolare (McInerney, 2004).

Sulla stessa linea teorica si muove anche Pellerey (2017); infatti nelle sue concettualizzazioni l'orientamento è inteso come processo nel quale il soggetto si costituisce come attivo protagonista delle proprie scelte; l'orientamento dunque non viene considerato come un processo limitato a un livello scolastico, ma appare riguardare tutte le fasi del percorso formativo di una persona.

Si presenta come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e a far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità, le competenze e gli atteggiamenti necessari per effettuare le scelte che continuamente è chiamata a compiere, soprattutto in relazione all'attività professionale.

Nei processi formativi è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo del proprio apprendimento, di sostegno e implementazione della componente motivazionale e volitiva dell'azione.

In particolare occorre incrementare e rafforzare la percezione di autodeterminazione, la percezione di avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati, il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti (Pellerey, 2011).

L'orientamento non è più inteso come un compito proposto dal sistema scolastico o da quello universitario ma si ritiene debba essere metabolizzato dal sistema stesso diventando parte integrante del suo funzionamento.

3.2. TIPOLOGIE DI ORIENTAMENTO

Lo sviluppo di servizi di orientamento nell'istruzione superiore rappresenta oggi una vera e propria preoccupazione: i servizi di orientamento hanno un ruolo fondamentale da svolgere che non si riduce ad arginare i fenomeni di ritardo o abbandono degli studi, ma riguarda in generale la possibilità di assicurare che i servizi universitari siano sensibili alle mutevoli esigenze dei singoli studenti (Lairio & Penttinen, 2006).

L'orientamento, infatti, non può riguardare solo le problematiche inerenti l'aspetto lavorativo – tematica particolarmente rilevante per l'attuale emergenza – ma deve anche rispondere alle incertezze sull'identità e sul futuro. In quest'ottica si comprende facilmente che servizi di orientamento dovranno sempre più farsi promotori di un *supporto proattivo allo sviluppo scolastico, lavorativo e personale dello studente*, e non configurarsi come servizi di mero aiuto nell'affrontare situazioni problematiche (Lairio & Penttinen, 2006).

Il percorso universitario può essere schematizzato in tre tappe fondamentali: si possono distinguere una fase iniziale *di ingresso*, una fase intermedia definita *in itinere* e una fase finale cosiddetta *di uscita*; ad ognuna

di queste fasi corrisponderà una precisa attività orientativa (Lo Iodice & Dato, 2017).

Le decisioni in tema di scelte professionali sono certamente tra le più importanti che gli individui si trovano a dover intraprendere. Non di rado, al fine di superare l'impasse della scelta, le persone spesso cercano un aiuto professionale il cui obiettivo principe diviene quello di facilitare il processo decisionale, aiutando i soggetti ad acquisire una maggiore autonomia nelle scelte (Gati, Saka, & Krausz, 2001).

Risulta facilmente evidente quanto l'ausilio professionale nel processo orientativo sia fondamentale affinché l'individuo riesca ad attuare delle scelte consapevoli ed efficaci per il suo futuro lavorativo.

Nella fase iniziale (orientamento *in entrata*) gli atenei si trovano a dover fornire un supporto prevalentemente di tipo informativo (Margottini, 2006), con una descrizione dei vari percorsi e delle differenti opportunità didattiche e dei servizi che possono essere offerti agli studenti. Relativamente al periodo di ingresso all'università, non è un caso che risulti primario il ruolo giocato dall'informazione nella scelta del percorso: indagare l'esistenza di eventuali barriere informative rappresenta un «obbligo» per le università, le quali dovrebbero avere programmi informativi caratterizzati dal maggior numero possibile di elementi di conoscenza del contesto, comprese le variabili relative ad esempio ai costi da sostenere, alla redditività dei vari titoli accademici ottenuti e, non ultimi, ai rischi di dispersione universitaria.

Una rassegna messa a punto da Watts e Esbroeck nel 2000 ha sottolineato l'importanza che i servizi di orientamento rivestono nella fase di ingresso al sistema di istruzione superiore, durante i corsi di studio e alla fine dei medesimi. Essi hanno mostrato come i servizi di orientamento in entrata siano un valido strumento per aumentare l'accesso all'istruzione superiore ed aiutare, allo stesso tempo, gli studenti a trovare corsi adatti alle loro attitudini e interessi, aumentando così le loro possibilità di successo. Tali servizi rappresentano quindi una vera opportunità per ridurre le possibilità di abbandono precoce degli studi consentendo agli studenti di impegnarsi in un apprendimento efficace.

Un recente studio di Abbiati e Barone (2014) sottolinea la necessità di riservare la dovuta attenzione agli aspetti sopra menzionati e mostra l'esistenza di sistematiche distorsioni nelle convinzioni degli studenti su tali variabili, soprattutto in riferimento alla sovrastima dei costi della formazione universitaria e delle aspettative di inserimento nel mondo del lavoro. Ciò autorizza a pensare che la scelta del percorso di studio all'università si compia molto spesso in maniera non del tutto ottimale, senza valutare attentamente le varie opportunità e magari affidandosi più ad informazioni semplicistiche del «sentito dire» piuttosto che a dati empiricamente fondati.

Occorre tornare a sottolineare l'importanza del collegamento tra scuola e università a partire dalle procedure di orientamento *in entrata*: migliorare tale collegamento favorirebbe scelte più consapevoli da parte degli studenti aumentando le possibilità che un maggior numero di essi possa soddisfare i requisiti di ingresso dei corsi di laurea, rendendo di conseguenza meno complicati gli eventuali interventi orientativi successivi di riallineamento (Calidoni, Gola, Isu, & Satta, 2009).

Generalmente, questo tipo di intervento orientativo è principalmente strutturato sui contenuti dei corsi di laurea (ad esempio attraverso incontri dedicati quali i cosiddetti *open day*), ma in realtà diventa prioritario sapere anche quali costi dovrà sostenere una famiglia che decida di iscrivere il proprio figlio ad un corso di studi universitario o, ancora, quali saranno gli sbocchi professionali e le reali prospettive lavorative o quali le difficoltà che lo studente dovrà affrontare (Breen & Goldthorpe, 1997).

Una seconda tipologia di orientamento ha luogo durante il percorso universitario (orientamento *in itinere*), e presuppone la necessità da parte degli atenei di attivare, tra i vari servizi, iniziative di tutorato che possano servire soprattutto ad eliminare il *mismatch* con il sapere pre-universitario, facilitando il riallineamento, tra il bagaglio di conoscenze pregresso e le competenze richieste nel corso di studi prescelto.

Allo stesso modo, l'istituzione di *servizi di orientamento e consulenza* nel periodo del percorso universitario si configura come un modo efficace per prevenire i fenomeni del ritardo negli studi o dell'abbandono degli studi, fenomeni spesso dovuti sia a problematiche personali sia a difficoltà incontrate nel processo di apprendimento.

Spesso, come mostrano le ricerche di Lucangeli, Mirandola, De Gasperi, Rota, Vanin e Zago (2009), un alto numero di ragazzi conosce in modo insufficiente le attività già in essere nei diversi corsi di laurea, per questo la richiesta di pubblicizzazione e di istituzione di un servizio di orientamento *in itinere* rappresenta una priorità evidenziata dall'utenza.

D'altro canto è noto che le attività di supporto preferite dagli studenti sono in genere quelle che li vedono coinvolti in prima persona, facendoli sentire protagonisti o, meglio, co-protagonisti del percorso intrapreso, magari mediante la strutturazione di *blog* di approfondimento o di *chat* su tematiche precise.

Tali attività vengono richieste in particolar modo da alcune tipologie di studenti come gli stranieri e i lavoratori non frequentanti: mentre i primi richiedono soprattutto servizi utili alla loro integrazione nell'ambiente universitario, i secondi segnalano la necessità di essere affiancati a studenti più esperti che possano avere un ruolo di facilitatori nel processo di apprendimento e nel conseguimento del titolo.

Risulta comunque evidente che la tipologia di orientamento *in itinere*, nella fattispecie del tutorato costante e duraturo, è sentita come bisogno primario e si propone di ottemperare al preciso obiettivo di ottenere una riduzione della dispersione e dei rischi di insuccesso accademico.

È interessante notare come tra gli studenti la possibilità di avere consulenze individuali venga valutata positivamente soprattutto nei primi anni di corso, per tornare poi prioritaria alla fine del percorso universitario.

Per quel che concerne la richiesta di orientamento *in uscita*, essa è pressoché rivolta al rapporto tra formazione e lavoro. Dopo la laurea, oltre alla consapevolezza delle varie possibilità, gli studenti valutano come prioritaria l'aver un supporto per la ricerca un eventuale impiego o di forme di preparazione come *stage*, tirocini, ecc.

In questa fase emerge con molta chiarezza l'esigenza di consulenze individuali specifiche come l'istituzione di sportelli di consultazione riguardanti possibili offerte, compresa la mobilità all'estero.

I servizi di orientamento alla fine del percorso di studi rappresentano uno strumento per aiutare gli studenti a realizzare transizioni efficaci nel mercato del lavoro. In questo contesto l'università ha il compito di creare un ponte formativo verso il mondo del lavoro.

Appare necessario in questa fase indurre negli studenti l'acquisizione di consapevolezza nelle potenzialità individuali, ciò può tradursi nella scelta di percorsi di *empowerment* e di ri-motivazione legati ad una più attenta valutazione di sé, con un conseguente rafforzamento della percezione di autoefficacia.

La maggior parte degli atenei, come già detto, differenzia i servizi per l'orientamento in tre aree, corrispondenti alle diverse fasi o momenti in cui si trovano gli studenti: *orientamento in entrata*, rivolto a tutti coloro che ancora non sono iscritti all'università e che si avvale principalmente di strumenti di autovalutazione delle competenze e dati informativi sulle varie facoltà, con l'eventuale presenza di servizi orientativi appositi per la scelta del corso di studi; *orientamento in itinere*, di cui possono usufruire gli studenti già iscritti all'ateneo; infine, *orientamento in uscita*, rivolto a neolaureati, con servizi orientati alla formazione post-laurea e all'entrata nel mondo del lavoro (Gorelli, 2008).

3.3. PRINCIPALI STRUMENTI UTILIZZATI PER L'ORIENTAMENTO IN ENTRATA

La partecipazione ad attività di orientamento *in entrata* sembra rivestire un ruolo cruciale nell'agevolare il processo decisionale dello studente che

si accinge ad entrare nel mondo universitario. Inoltre, l'adesione ad attività di orientamento pre-universitario risulta avere un effetto significativo sulla riduzione del rischio di *drop-out* degli studi universitari (Ishitani & Snider, 2004).

Numerosi atenei italiani si sono occupati dell'orientamento per i futuri studenti, sia attraverso incontri informativi sugli obiettivi formativi e gli sbocchi occupazionali di ciascun corso di studi, sia offrendo la possibilità di colloqui individuali per dare supporto rispetto ad incertezze nella scelta.

Sono stati messi a punto anche alcuni strumenti specifici in grado di agevolare il processo di scelta del proprio percorso di studi, fornendo, al tempo stesso, informazioni sui principali percorsi professionali.

Per quanto riguarda l'orientamento *in entrata*, uno dei questionari più frequentemente utilizzati tra gli studenti delle scuole superiori, rivolto in particolare a coloro che si apprestano a finire gli ultimi due anni, è il test *Conosci Te Stesso*, realizzato e validato da Caprara e Barbaranelli (1997; <http://www.conosci-te-stesso.it/informazioni.asp>). Il questionario è disponibile online gratuitamente sul portale dell'Università «Sapienza» ed è costituito da 260 domande, suddivise a loro volta in tre sezioni, relative ad alcune caratteristiche di personalità, all'orientamento accademico e a quello professionale, con l'obiettivo di incrementare la consapevolezza della scelta del proprio percorso di studi. Il questionario è stato somministrato ad una popolazione di oltre 30.000 studenti di scuola secondaria di primo grado.

Le domande che costituiscono la prima sezione sono utili per delineare un profilo di personalità dello studente, con lo scopo di incrementare la conoscenza che ha di sé, agevolando il processo di riconoscimento e consapevolezza dei propri punti di forza.

In questa prima sezione si indagano gli ambiti dell'autostima, dell'equilibrio emotivo, della disponibilità al contatto interpersonale, della motivazione, della leadership e dell'apertura mentale. La seconda sezione contiene, invece, domande più specifiche sull'orientamento accademico allo scopo di aiutare lo studente a scegliere il percorso di studio più adatto, sulla base delle sue competenze e attitudini. Nello specifico, sono presi in considerazione numerosi e differenti percorsi formativi (per esempio, giurisprudenza, economia, statistica, scienze politiche, scienze della comunicazione, sociologia, psicologia, scienze della formazione, lingue, lettere, filosofia, medicina, scienze naturali, fisico-matematiche, scienze ingegneristiche e scienze architettoniche). Lo studente, dunque, viene guidato nella scelta del percorso tenendo conto anche del contributo che possono dare fattori quali la capacità percepita di poter superare le difficoltà dei differenti percorsi di studio e l'approvazione percepita da parte di persone significative, come genitori e amici.

Infine, la terza e ultima sezione si focalizza sull'orientamento professionale e mira a fornire alcune informazioni sui percorsi professionali più adatti sulla base delle capacità percepite. Come nella sezione precedente, vengono esaminate differenti occupazioni e settori, tra cui quello giuridico, economico, scientifico, medico, psicosociale. Una volta terminata la compilazione del questionario viene reso disponibile per ogni studente un profilo riassuntivo di tutte le caratteristiche valutate con alcuni suggerimenti relativi al percorso di studi che lo studente potrebbe intraprendere al termine delle scuole secondarie di secondo grado.

Per aiutare gli studenti nella scelta del percorso universitario più consono alle proprie caratteristiche, un altro strumento utilizzabile all'entrata del mondo accademico è *AlmaOrientati*, ideato dal Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea. Questo tipo di strumento si presenta come un utile sussidio per valutare le caratteristiche psicoattitudinali in riferimento alla scelta universitaria, ciò allo scopo di aiutare i giovani ad individuare quali possono essere i corsi di laurea maggiormente in linea con i loro interessi (<https://www.almadiploma.it/scuole/info/almaorientati.aspx>).

Il test, somministrato online, è articolato in quattro sezioni principali, al termine delle quali gli studenti possono ricevere il loro profilo. La prima sezione è utile per mettere in luce punti di forza, potenzialità e aspetti critici individuali; la seconda sezione mira a valutare la conoscenza che lo studente ha del sistema universitario e del mercato del lavoro, indicando le fonti dove poter eventualmente reperire ulteriori informazioni; nella terza sezione si fornisce una lista dei corsi di laurea esistenti nelle differenti università presenti sul territorio nazionale sulla base delle preferenze espresse dallo studente; infine, l'ultima sezione consente di valutare le aspirazioni lavorative dello studente per scegliere meglio il percorso universitario, chiedendogli di immaginare il suo futuro dopo la laurea.

Altri questionari utilizzati in particolare come strumenti autovalutativi per l'orientamento *in entrata* con lo scopo di sostenere e aiutare giovani e adulti in transizione verso la scuola secondaria, l'università o il mondo del lavoro, sono quelli ideati da Pellerey e collaboratori; nello specifico il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA; Pellerey, 1996, 2017; disponibile anche in forma ridotta), il *Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche* (QPCS; Pellerey, 2010) e lo *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) di Zimbardo e Boyd (1999).

Tali questionari sono disponibili sulla piattaforma online «Competenze Strategiche» (<http://www.competenzestrategiche.it>) che consente l'accesso ad una serie di strumenti di autovalutazione utili per sostenere e orientare il giovane nello studio o nel lavoro.

Il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) è costituito da 100 item, ripartiti in 14 fattori, di cui 7 sono di natura «cognitiva» e gli

altri 7 di natura «affettivo-motivazionale». Le dimensioni cognitive sono riferite agli aspetti che riguardano l'uso di adeguate strategie elaborative e alle dimensioni della pianificazione e del controllo dell'azione, ossia alle strategie di autoregolazione dell'apprendimento (Margottini, 2017a, 2017b).

I fattori considerati sono: *Strategie elaborative* (processi e strategie utilizzate per facilitare la comprensione e il ricordo del materiale appreso); *Autoregolazione* (capacità di gestire autonomamente lo studio); *Disorientamento* (capacità di organizzarsi autonomamente per far fronte agli impegni quotidiani e di organizzare le proprie conoscenze affinché si possano conservare a lungo nel tempo); *Disponibilità alla collaborazione* (tendenza a una modalità di studio partecipativa e collaborativa); *Organizzatori semantici* (utilizzo di schemi, mappe per l'organizzazione di quanto studiato); *Difficoltà di concentrazione* (tendenza alla distraibilità); *Autointerrogazione* (tendenza a porsi o a porre domande agli altri su quanto appreso); *Ansietà di base* (difficoltà nel controllo e gestione delle proprie reazioni emotive); *Volizione* (perseveranza nell'impegno); *Attribuzione a cause controllabili* (tendenza ad attribuire i risultati conseguiti a cause controllabili e che dipendono da sé, come l'impegno); *Attribuzione a cause incontrollabili* (opposto del fattore precedente, tendenza ad attribuire i propri successi o fallimenti a cause che non dipendono da sé); *Mancanza di perseveranza* (difficoltà nel proseguire nel lavoro); *Percezione di competenza* (senso di efficacia personale nello studio); *Interferenze emotive* (esistenza di occasionali reazioni emotive che possono interferire nel lavoro scolastico).

Un altro strumento disponibile sulla piattaforma «Competenze Strategiche» ed utile nella fase di conclusione del secondo ciclo di istruzione superiore al fine di orientare gli studenti verso il successivo percorso di studi o verso il lavoro, è il *Questionario sulla Percezione delle proprie Competenze Strategiche* (QPCS). Esso è costituito da 55 item e prende in considerazione due dimensioni della competenza, offrendo al giovane un importante spunto di riflessione sul suo livello di preparazione nell'affrontare impegni futuri. La prima dimensione include le competenze strategiche in riferimento all'io-sé, le competenze strategiche in riferimento alla vita sociale e le competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento. La seconda dimensione, invece, si focalizza su competenze di gestione dei processi cognitivi, metacognitivi, affettivi, motivazionali, volitivi e conativi.

Lo strumento è costituito in totale da 6 fattori: *Collaborare nel lavoro e nell'apprendimento*; *Gestire forme accentuate di ansietà*; *Gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*; *Competenze strategiche di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi*; *Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*; *Competenze strategiche in ambito motivazionale* (percezione di competenza) (<http://www.cnos-fap.it>).

Uno strumento utilizzato sia per l'orientamento *in entrata* sia, talvolta, per l'orientamento professionale, rivolto a studenti dei gradi più elevati dell'istruzione – scuola secondaria di secondo grado, università – e a giovani adulti, è il cosiddetto *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) ideato da Zimbardo e Boyd (2008), sempre disponibile sulla piattaforma «Competenze Strategiche» (<http://www.cnos-fap.it>).

Tale questionario consta di 56 item che descrivono atteggiamenti, credenze, pensieri e valori corrispondenti alle prospettive temporali verso cui sono orientate le persone, relativi a cinque dimensioni temporali, ovvero *Passato-Positivo* (atteggiamento caldo e sentimentale verso il passato); *Passato-Negativo* (visione generalmente negativa e traumatica del passato); *Presente-Fatalista* (atteggiamento fatalistico, incurante e senza speranza verso la vita e il futuro); *Presente-Edonista* (atteggiamento edonistico, rischioso e sfrenato verso il tempo); *Futuro* (generale orientamento verso il futuro, nell'ottica secondo la quale il comportamento presente è dominato da uno sforzo per raggiungere mete e ricompense future) (Maggiolaro, 1999).

Per aiutare gli studenti che in differenti fasi di transizioni possono aver bisogno di indicazioni nella scelta del percorso di studi, sono state messe a punto le batterie Magellano, utili per l'orientamento alla scelta del percorso di studi universitari (*MagellanoUniversità*), per le scelte in ambito professionale (*MagellanoLavoro* e *OrientaLavoro*), per l'orientamento alla scelta della scuola superiore (*MagellanoJunior*).

In particolare, per gli studenti alla fine delle scuole superiori, in vista di un orientamento professionale, vengono proposte le scale *MagellanoLavoro* e *OrientaLavoro* per coloro che al termine della scuola hanno intenzione di intraprendere un percorso professionale o giovani in cerca di prima occupazione e a lavoratori che vogliono modificare la loro collocazione professionale (<https://www.giuntios.it/catalogo/test/magellano-lavoro>).

Invece, per coloro che vogliono un supporto nella scelta del percorso universitario, è stata messa a punto *MagellanoPlus* (<https://www.giuntios.it/catalogo/test/magellano-plus>), come aggiornamento di *MagellanoUniversità*.

Tale batteria è costituita da 5 test che hanno l'obiettivo di offrire una panoramica su diversi fattori: *interessi professionali* dello studente, *interessi culturali*, *fattore g* (intelligenza generale) e alcune *abilità specifiche fondamentali*, *strategie di apprendimento* e *motivazione* a dedicarsi ad un percorso universitario e *modalità di problem-solving*.

La batteria include anche una prova attitudinale, il *Test Attitudinale Magellano* (TAM), che può essere un valido strumento autovalutativo delle abilità specifiche dello studente confrontate con quelle tipicamente richieste in 29 percorsi universitari. Alla fine della prova, lo studente potrà prendere visione del profilo finale con un consiglio di orientamento. Le abilità

specifiche che il test prende in esame includono *capacità di ragionamento verbale, numerico, astratto, spaziale, meccanico, di comprensione dei brani e fluidità cognitiva*.

Un altro strumento disponibile è il cosiddetto *Portfolio Clipper*, che contiene una serie di strumenti utili per le attività di orientamento ed è rivolto a studenti dai 15 ai 19 anni che sono in fase di scelta del percorso formativo o di ricerca di una collocazione lavorativa dopo la scuola superiore (<https://www.giuntios.it/catalogo/test/clipper>).

Questo *Portfolio* consta di 8 questionari che analizzano gli interessi professionali, gli atteggiamenti verso il futuro, l'autoefficacia percepita, la decisione/indecisione scolastica/professionale, le capacità di *problem-solving*, le abilità sociali e la qualità della vita.

Come sappiamo il termine *portfolio* si riferisce alla collazione di informazioni sui percorsi formativi e professionali personali, e può essere utilizzato con modalità e scopi diversi. Esso, infatti, è stato nel tempo impiegato da diversi professionisti (dagli artisti nella presentazione delle opere realizzate, dagli architetti nell'esibizione dei propri progetti e/o dalle persone in cerca di occupazione) al fine di documentare le proprie prestazioni e può rivelarsi un utile strumento per la valutazione del proprio percorso professionale, evidenziandone elementi peculiari quali capacità e progressi (Avraamidou & Zembal-Saul, 2002).

L'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (Isfol) ha definito il *portfolio* come «un *dossier* che descrive le competenze individuali mediante indicatori, utilizzando una forma sinteticamente rappresentativa». Il *portfolio*, dunque, può essere considerato uno strumento che consente di raccogliere e registrare le competenze, le capacità acquisite e gli apprendimenti che l'individuo ha maturato attraverso le esperienze, sia di vita sia lavorative, e la loro evoluzione nel corso dello tempo (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 2000).

Con lo sviluppo delle nuove tecnologie, il *portfolio*, da strumento tipicamente cartaceo, ha assunto sempre più le caratteristiche di uno strumento elettronico: esso presenta il vantaggio di mettere a disposizione un insieme di dati informativi immediatamente fruibili da tutti coloro che ne siano interessati. L'impiego di un *portfolio* elettronico consente, nei contesti di apprendimento, tra l'altro, la possibilità di offrire una condivisione dei propri dati con il docente, fornendo al tempo stesso un'occasione di riflessione (Qvortrup & Keidin, 2015; Ugolini & Orazi, 2015). Sono stati impiegati differenti termini per indicare la versione elettronica del *portfolio*, quello più utilizzato è *ePortfolio*, termine adottato per scopi eterogenei, come l'apprendimento continuativo, lo sviluppo professionale, la documentazione delle proprie competenze, la valutazione e presentazione di sé al mondo del lavoro (Giovannini, 2017).

Il *portfolio* elettronico è stato definito da Lorenzo e Ittelson (2005) come una «raccolta digitalizzata di artefatti, che includono dimostrazioni, risorse e risultati raggiunti che rappresentano un individuo, un gruppo, un'organizzazione o un'istituzione». I due autori sostengono come l'utilizzo di un *portfolio* elettronico assolva funzioni differenti, per esempio diviene possibile pianificare programmi educativi, documentare e registrare conoscenze e abilità, trovare lavoro e monitorare e valutare le proprie prestazioni.

L'*ePortfolio* risulta in definitiva un utile strumento autovalutativo per gli studenti, attraverso il quale essi possono acquisire maggiore conoscenza sulle proprie competenze e sui risultati raggiunti; esso rappresenta anche un fondamentale strumento valutativo per i docenti, i quali possono essere agevolati nella valutazione, monitorando l'andamento dei loro studenti e traendo spunti di riflessione per la messa a punto di programmi didattici (La Rocca, 2015).

L'utilizzo di un *portfolio* elettronico può rivelarsi particolarmente utile tra gli studenti universitari per la testimonianza dei progressi raggiunti durante il proprio percorso di studi, nell'ambito di procedure messe in atto per l'orientamento sia scolastico sia professionale.

Nello studio condotto dall'Università di Bologna da Giovannini (2017), l'*ePortfolio* è stato utilizzato con un duplice scopo: da un lato per favorire l'apprendimento tra gli studenti universitari, implementandone il processo di autovalutazione delle proprie competenze, dall'altro per facilitare le transizioni lavorative, in modo da raccogliere le competenze possedute in maniera integrata.

L'autrice sottolinea il fatto che, per la creazione dell'*ePortfolio*, uno degli aspetti centrali è costituito dal ruolo attivo svolto dal soggetto che lo redige, il quale organizza, sintetizza e descrive gli elementi maggiormente rilevanti del suo percorso formativo e professionale. Il momento in cui viene creato il proprio *portfolio* appare centrale per favorire il processo di riflessione e consapevolezza dei propri punti di forza e criticità in modo da porsi, su tali basi, degli obiettivi e piani d'azione. La compilazione del proprio *ePortfolio* diviene un'occasione per lo studente di riflettere sulla propria identità in modo dinamico (Rossi, Pascucci, Giannandrea, & Paciaroni, 2006).

Con il *portfolio*, lo studente può mostrare sia i risultati accademici raggiunti sia la sua crescita personale, mettendo in evidenza le relazioni tra risultati educativi e curriculari ottenuti ed attività extrascolastiche (Bouslama, Lansari, Al-Rawi, & Abonamah, 2003).

Nel caso specifico degli studenti universitari, l'utilizzo dell'*ePortfolio*, oltre a stimolare un processo di autovalutazione delle proprie abilità, competenze e strategie di apprendimento, consente di riflettere sui propri punti di forza e di debolezza e riflettere sugli eventuali progressi effettuati.

Per quanto riguarda le fasi di transizione lavorativa e di ricerca del lavoro, l'*ePortfolio* può essere utile per aiutare il soggetto nella descrizione dei propri percorsi formativi, nella presa di coscienza delle proprie competenze, nella valorizzazione dei propri punti di forza e nel riconoscimento dei punti di debolezza. Esso, inoltre, consente, al tempo stesso, di definire obiettivi personali e lavorativi realistici (Giovannini, 2017).

Sulla base di quanto detto sinora, è possibile concludere che il *portfolio* può essere considerato uno strumento utile sia per attestare e documentare conoscenze e competenze acquisite durante il corso della vita, sia per favorire la riflessione critica e la presa di coscienza rispetto alle proprie abilità.

Si tratta però di uno strumento non validato il quale acquista maggiore affidabilità se accompagnato dalla compilazione di un'ampia batteria di questionari standardizzati per la rilevazione e la misurazione delle competenze, abilità e conoscenze sviluppate.

3.4. PRINCIPALI STRUMENTI UTILIZZATI PER L'ORIENTAMENTO IN USCITA

L'orientamento universitario *in uscita* è rivolto principalmente a laureandi e neolaureati ed è certamente utile per sostenere lo studente nell'ingresso nel mondo del lavoro.

In questo tipo di attività orientativa appare importante sviluppare il livello di *empowerment* dello studente, identificando interessi e competenze in vista dello sviluppo di un progetto professionale (Di Rienzo & Serreri, 2015).

A tal proposito, efficaci si sono rivelate azioni di sostegno a laureati e/o neolaureati nella fase di transizione al lavoro attraverso forme di consulenza o esperienze formative costituite da tirocini e *stage*.

Come evidenziato da Lucangeli e collaboratori (2009), in passato le università si occupavano principalmente della formazione degli studenti nell'ottica del conseguimento del titolo di laurea, mentre ultimamente sono sempre più frequenti le iniziative di comunicazione tra mondo universitario e lavorativo.

I servizi di orientamento in uscita includono comunque differenti attività tra cui quelle alla formazione *post-laurea* e al lavoro, l'istituzione di sportelli per gestire le offerte di lavoro delle imprese e degli enti, i servizi di consulenza individuale come *stage* o tirocini.

Le attività di orientamento in questa fase hanno l'obiettivo di sostenere laureandi e neolaureati nella fase di ingresso nel mondo lavorativo,

aiutandoli nella ricerca di informazioni sulle differenti opportunità occupazionali, nello sviluppo di strategie di ricerca del lavoro e nella definizione di competenze, attitudini e aspirazioni.

Per esempio, le Università di Roma «Sapienza», «Roma Tre», «Tor Vergata» e «Foro Italico», l'Accademia di Belle Arti di Roma, l'«Università della Tuscia» di Viterbo, l'Università di Cassino e la LUMSA («Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta») di Roma hanno attivato il *Sistema Orientamento Università Lavoro* (SOUL) rivolto a studenti e laureati al fine di offrire la possibilità di inserimento professionale e vari servizi di orientamento al lavoro (<https://www.jobssoul.it>; cfr. Lucisano, De Luca, Magni, Renda, & Zanazzi, 2017).

Anche altri atenei, come l'Università di Padova, ricorrono ad una serie di strumenti per facilitare studenti e laureati nella definizione dei propri obiettivi professionali. Nello specifico, l'Università di Padova mette a disposizione consulenze individuali, seminari informativi e strumenti di valutazione delle *competenze trasversali*. Queste ultime, infatti, sono considerate rilevanti per un adeguato svolgimento di varie professioni in aggiunta alle *competenze tecniche* già sviluppate dagli individui e possono essere utilizzate in contesti e situazioni differenti (<http://www.keystart2work.eu>).

A tal proposito è attivo il progetto *KeySTART2Work* con l'obiettivo di colmare il divario fra i bisogni del mercato del lavoro e le competenze possedute dalla forza lavoro.

È stato messo a punto uno strumento online di autovalutazione proprio per rendere gli studenti consapevoli del livello delle loro competenze trasversali e capire come intervenire per migliorarle e comprenderne il valore aggiunto per accedere al mercato del lavoro.

Il questionario suddetto rileva 12 competenze trasversali: *Abilità interculturali e Global awareness; Flessibilità e adattabilità; Pensiero innovativo e strategico; Organizzazione e gestione del tempo; Decision making; Teamwork; Empatia / Abilità di costruire relazioni; Problem-solving; Learning orientation; Negoziazione; Leadership; Raccogliere e analizzare informazioni* (<https://training.keystart2work.eu>).

Nell'ottica di un'autovalutazione delle competenze e degli interessi individuali in funzione dello sviluppo di un progetto professionale, un utile strumento è costituito dal cosiddetto *Bilancio delle competenze*. Esso è utile per individuare attitudini, capacità e competenze dell'individuo, ha una valenza orientativa nella definizione di un progetto professionale o formativo che tenga conto di obiettivi personali e lavorativi (<http://archivio.isfol.it>).

Più specificatamente per l'orientamento professionale al lavoro, possiamo citare il *Self Direct Search* (R; Holland, 1997) adattato in italiano da Polacek (2003), secondo cui gli individui possono essere descritti sulla

base di 6 tipologie: *Realistico* (R), *Investigativo* (I), *Artistico* (A), *Sociale* (S), *Intraprendente* (E) e *Convenzionale* (C). Il test aiuta a rilevare le aspirazioni professionali, le competenze, le attività preferite, le abilità ed indirizza verso tipologie professionali ordinate e raggruppate secondo il cosiddetto «esagono di Holland» o modello R.I.A.S.E.C. in base al quale si descrive la singola professione rispetto alle caratteristiche psicologiche richieste.

Questo strumento è composto da 6 scale di 38 item ciascuna, le quali misurano gli interessi di carriera in 6 principali aree categoriali. Nello specifico, la tipologia *Realistico* descrive individui che prediligono argomenti concreti e che si definiscono spontanei e pratici; la tipologia *Investigativa* comprende soggetti fortemente interessati alla scienza e all'attività di ricerca, che prediligono lavorare autonomamente e si descrivono principalmente curiosi e analitici; nella tipologia *Artistica* rientrano soggetti che amano compiti poco strutturati e che si definiscono anticonformisti e indipendenti; la tipologia *Sociale* include persone che prediligono lavorare in gruppo e che hanno buone abilità comunicative; la tipologia *Intraprendente* comprende persone con forti capacità imprenditoriali, mentre quella cosiddetta *Convenzionale* include persone che preferiscono attività routinarie e di precisione (Sprini, 2005).

Un ulteriore strumento validato e usato in modo abbastanza diffuso è il questionario denominato *Io di fronte alle situazioni di lavoro* (Grimaldi, Ghislieri, & Montalbano, 2000; http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf). Tale strumento può essere inserito all'interno di percorsi di orientamento o ri-orientamento professionale e può essere rivolto a soggetti che si trovano ad affrontare transazioni e hanno quindi bisogno di riflettere anche sulle proprie modalità di gestione delle situazioni lavorative, soprattutto se esse si rivelano problematiche (Grimaldi, Ghislieri, & Montalbano, 2006). È costituito da 36 item, con una scala da 1 («Mai») a 5 («Sempre»); la persona deve rispondere indicando la frequenza dei modi con cui reagirebbe in determinate situazioni (in cui può essersi trovata o potrebbe immaginare di trovarsi) e le modalità che adotterebbe per far fronte a tali situazioni.

Si ottengono 3 distinti punteggi, uno per ogni sottoscala di seguito specificata (Grimaldi *et al.*, 2006): *Analisi e valutazione della situazione e ricerca di supporto sociale* (include azioni volte alla risoluzione del problema che coinvolgono la ricerca di un sostegno da parte di altri); *Autocolpevolizzazione/Autocritica* (implica una problematicità nel fronteggiare la situazione, attribuita alla tendenza da parte del soggetto a credere di non essere capace); *Evasione/Evitamento* (indica la tendenza del soggetto ad evitare la situazione problematica).

4.

Orientamento universitario *in itinere*: principali modalità e strumenti

Sabrina Fagioli

DOI: <http://dx.doi.org/10.7359/892-2019-fagi>

4.1. PROCEDURE E MODALITÀ PER L'ORIENTAMENTO IN ITINERE

A differenza dei servizi di orientamento *in entrata* e *in uscita*, che per loro natura hanno un carattere prevalentemente informativo, il servizio di orientamento *in itinere* si configura come un *insieme di azioni di supporto e assistenza continuativi allo studente*, che perdurano per tutta la vita accademica e che sono mirate principalmente a ridurre i rischi di insuccesso e contenere il fenomeno della dispersione studentesca.

Il servizio di orientamento *in itinere*, quindi, è rivolto a studenti già immatricolati che, per qualche ragione, hanno incontrato delle difficoltà durante il loro percorso di studi e propone una serie di azioni di supporto, quali ad esempio la *consulenza individuale* o l'attivazione di *percorsi di tutorato o tirocinio*, finalizzate al superamento di tali difficoltà e alla ripresa degli studi in vista del conseguimento della diploma di laurea.

In Italia, l'importanza di attuare misure di supporto stabili a sostegno degli studenti universitari durante la vita accademica è riconosciuta e regolamentata dalla normativa vigente in materia di Ordinamenti Didattici Universitari (L. 341/1990), secondo la quale «Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso di studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli [...]. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie» (L. 341/1990, art. 13, c. 2-3).

In linea con le disposizioni della normativa vigente, dunque, molti atenei hanno attivato degli sportelli di orientamento *in itinere* con l'obiettivo prioritario di agevolare l'ingresso nel complesso contesto organizzativo e didattico dell'università ed attivare le risorse per fronteggiare eventuali problemi, come difficoltà nello studio o nello svolgimento degli esami, i quali possono essere causa di interruzione prematura del percorso di studi.

L'esigenza di rendere fruibili tali servizi è particolarmente sentita in Italia a causa dell'alto tasso di abbandoni registrati e della conseguente difficoltà a completare con successo il ciclo di studi universitari (OECD, 2018). Nel recente studio pubblicato da Eurostat – l'ufficio statistico della Commissione Europea –, è stato osservato, infatti, che nel 2016 oltre mezzo milione di studenti italiani hanno interrotto gli studi universitari prima del loro completamento, collocando l'Italia tra i Paesi dell'Unione con la più alta percentuale di tassi di abbandono, dietro soltanto a Francia e Turchia (Eurostat, 2018).

Tra le ragioni principali che hanno indotto gli intervistati ad abbandonare prematuramente il percorso accademico sono da annoverare il desiderio di trovare un'occupazione («Wish to work», motivazione data prevalentemente dal campione maschile), la delusione rispetto alle proposte universitarie e ai piani di studio («Study did not meet needs or interest») e, più in generale, motivazioni relative alle difficoltà incontrate nel percorso universitario («Difficulty»).

Poiché la bassa percentuale di coloro che concludono gli studi universitari con successo allontana l'Italia dal raggiungimento degli obiettivi europei in materia di numero di laureati (cfr. *Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica*, Camera dei Deputati, 2014; ANVUR, 2016) – aumentando di fatto il divario dalla media dei Paesi OCSE (OECD, 2018) – il tema del contenimento del fenomeno degli abbandoni universitari ha assunto un vero e proprio carattere d'urgenza all'interno delle politiche della pubblica istruzione e della ricerca scientifica nell'ambito delle scienze dell'educazione, stimolando lo *studio empirico dei fattori e delle variabili correlate al rischio di abbandono degli studi*.

Da questo punto di vista, infatti, un'analisi approfondita dei profili di rischio di abbandono precoce può fornire importanti indicazioni per i Centri Universitari per l'Orientamento al fine di programmare azioni di supporto e assistenza in grado di rispondere tempestivamente e con specifici programmi di supporto alle criticità presentate (Sanders, Mair, & James, 2016).

La letteratura internazionale nel campo dell'educazione terziaria indica che i fattori che causano o favoriscono l'abbandono precoce sono molteplici e complessi e coinvolgono sinergicamente fattori individuali, sociali e istituzionali (Burgalassi, Biasi, Capobianco, & Moretti, 2016; Domenici,

2016; Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2017; Biasi, 2018; Webb & Cotton, 2018).

Mentre le ricerche pionieristiche sulle determinanti dell'abbandono precoce sono state focalizzate prevalentemente sugli aspetti individuali e cognitivi degli studenti che interrompevano prematuramente gli studi – con particolare riferimento alla discrepanza tra il bagaglio di conoscenze pre-universitarie con cui gli studenti immatricolati si affacciano nel mondo universitario e le competenze richieste nel corso di studio prescelto – le più recenti interpretazioni dell'abbandono esplorano anche le disfunzionalità della relazione tra lo studente e l'ambiente universitario (Tinto, 1975, 1993).

Quando interrogati sulle ragioni dell'abbandono, infatti, gli studenti riferiscono motivazioni che sono tipicamente riconducibili ad errori personali di valutazione della scelta del corso di laurea – ossia a un *deficit di orientamento* – e conseguente alla scarsa motivazione allo studio (Yorke, 1998; O'Keefe, Laven, & Burgess, 2011).

Vengono riferite peraltro anche motivazioni riconducibili ad una *difficile integrazione con il contesto universitario*, quali scarsa percezione di contatto uno-a-uno, difficoltà nella creazione di una rete di relazioni interpersonali con i pari e difficoltà di adattamento ad un metodo di insegnamento non-tradizionale (Yorke, 1998).

In Italia, lo studio dei fattori di rischio dell'abbandono precoce ha visto un momento di particolare sviluppo dopo la riforma universitaria del «3+2» (D.M. 509/99), la quale come sappiamo ha istituito un'articolazione dell'istruzione universitaria su più livelli – nella fattispecie un corso di laurea triennale, cui può far seguito una biennale specialistica – in sostituzione del vecchio diploma di laurea unico articolato su 4 o 5 anni complessivi. Questo riassetto organizzativo della formazione universitaria ha contrassegnato, per le conseguenze della Riforma stessa e della concomitante crisi finanziaria (Ghignoni, 2015), un incremento del tasso annuo di *drop-out* che ha condotto gli studiosi a prestare una maggiore attenzione alle dimensioni e alle cause del fenomeno.

A tale proposito, i dati italiani hanno persistentemente sottolineato la forte correlazione tra lo *status* socio-demografico della famiglia di origine e le probabilità di ritiro, con particolare riferimento al livello di istruzione posseduto dai genitori dello studente (Cingano & Cipollone, 2007; Aina, 2013).

La *condizione lavorativa dello studente* è anch'essa una variabile che spiega la propensione al ritiro, specialmente nei primi anni di iscrizione e laddove le risorse economiche della famiglia non siano sufficienti a sostenere una eventuale prosecuzione degli studi degli studenti stessi.

Un altro fattore determinante della possibilità di ritiro concerne la *soddisfazione/insoddisfazione nei riguardi dell'esperienza universitaria*, che si

esplica nella valutazione della *qualità della didattica e delle caratteristiche delle risorse e dei servizi* messi a disposizione degli iscritti (Caserini & Denti, 2009).

La conoscenza dei diversi fattori che aumentano il rischio di dispersione costituisce un necessario riferimento per gli atenei nell'organizzazione di strategie di contrasto e contenimento dei fenomeni di abbandono precoce, anche relativamente al momento temporale in cui emergono le principali difficoltà degli studenti. A tal proposito la letteratura scientifica internazionale appare concorde nel rilevare che la maggior parte degli studenti che intraprende un corso di laurea, generalmente, abbandona gli studi entro la fine del primo anno di iscrizione all'università (Christie, Munro, & Fisher, 2004). Tuttavia, sono sempre più frequenti gli studi che indicano come l'abbandono del corso di laurea sia un fenomeno limitato al periodo di inizio del percorso universitario ma caratterizzante anche gli anni successivi al primo (Willcoxson, 2010; Jevons & Lindsay, 2018).

Quest'osservazione risulta fondamentale per pianificare dei programmi di orientamento *in itinere* che sappiano rispondere alle specifiche esigenze degli studenti, accompagnandoli per l'intera durata della vita accademica.

Nella sezione successiva vengono illustrati gli strumenti principali adottati nella maggior parte degli sportelli di orientamento *in itinere* degli atenei italiani, allestiti cercando di tener conto delle variabili di rischio evidenziate e denziate dalla letteratura scientifica in ambito educativo.

4.2. SERVIZI DI TUTORATO

I servizi di orientamento *in itinere* mettono a disposizione degli studenti le figure dei *tutors* (docenti o studenti senior) incaricati di dare sostegno e supporto organizzativo per agevolare l'ingresso nel complicato contesto universitario, offrendo un aiuto pratico nella gestione delle problematiche burocratiche, logistiche e/o di fruizione dei materiali e programmi didattici. I tutors si occupano in particolare di sostenere gli studenti nella formulazione del piano di studio, dare indicazioni pratiche sui metodi di studio e facilitare l'accesso alle informazioni utili (bacheche docenti, recapiti segreterie e servizi dell'ateneo). In alcuni atenei vengono attivati anche dei corsi di recupero per gli studenti, come nel caso dei corsi brevi per gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA), con esercitazioni in aula e assistenza a distanza (su piattaforme online) per i vari insegnamenti (ad esempio, il Progetto *Parthenope, Innovazione, Studenti, Talento* – PISTA – attivato dall'Università degli Studi di Napoli «Parthenope»). Vengono talvolta resi disponibili dei servizi di tutorato anche per dare indicazioni e supporto per

la stesura delle tesi finali. In altri casi il servizio di orientamento *in itinere* può offrire la possibilità agli studenti di partecipare a «gruppi di studio» per preparare gli esami insieme ad altri compagni di corso con la supervisione di studenti senior che collaborano con lo sportello (come è il caso, ad esempio, dell'Università del Piemonte Orientale). Questi gruppi hanno il duplice obiettivo di sostenere lo studente nella preparazione dell'esame e di creare occasioni di condivisione e confronto che possano stimolare la socializzazione e l'apprendimento attivo.

4.3. ORGANIZZAZIONE DI EVENTI FORMATIVI E INFORMATIVI

Accanto al servizio di tutoraggio, i servizi di orientamento *in itinere* degli atenei italiani e (in special modo) internazionali, propongono occasionalmente delle *attività informative finalizzate al coinvolgimento degli studenti e alla promozione della partecipazione alla vita accademica* nonché iniziative volte a fornire informazioni e conoscenze per la ri-valutazione della scelta universitaria.

In particolare, possono essere proposti convegni e incontri con rappresentanti del mondo del lavoro e professionale, visite nelle aziende, tirocini e *stage*, oppure incontri formativi in aula condotti da docenti o professionisti del lavoro, in funzione dei possibili interessi dello studente.

Questa particolare caratterizzazione informativa e contenutistica del servizio di orientamento intende collocare le procedure di orientamento *in itinere* secondo un *continuum* che accompagni lo studente dall'ingresso nel mondo universitario (orientamento *in entrata*) fino alla conclusione degli studi e l'accesso al mondo del lavoro (orientamento *in uscita*).

4.4. CONSULENZA ORIENTATIVA INDIVIDUALE

Lo strumento principe per i servizi per l'orientamento *in itinere* resta comunque la consulenza individuale condotta da psicologi o operatori esperti in materia di orientamento e formazione.

La consulenza è un intervento volto alla comprensione delle problematiche portate dallo studente, uno spazio di ascolto in cui il professionista raccoglie dati e informazioni per dare corpo alla richiesta di orientamento dello studente e per individuare eventuali problematiche di carattere personale, come stati d'ansia o sintomatologia depressiva, che possono influenzare direttamente o indirettamente le difficoltà attuali.

L'incontro di consulenza si articola generalmente in colloqui della durata di circa un'ora ciascuno in cui lo studente viene invitato a riflettere sulla scelta del percorso formativo, sulle proprie ambizioni e aspirazioni oppure sulle modalità di studio, le difficoltà incontrate nell'interazione con l'istituzione universitaria, in funzione della «domanda» con cui lo studente si rivolge al servizio.

Il consulente può avvalersi di strumenti strutturati o semi-strutturati, come questionari ed interviste, per guidare il colloquio di orientamento e comprendere le dimensioni cognitive, emotive e motivazionali che possono sottendere le difficoltà incontrate nel percorso accademico.

Le tematiche principali su cui si incentra la «domanda» e che sono oggetto della consulenza fanno generalmente riferimento a:

- difficoltà nello studio, con particolare riferimento a modalità disfunzionali di applicazione del metodo di studio;
- difficoltà nel sostenere gli esami, con particolare riferimento a «blocchi» temporanei su uno o più insegnamenti o difficoltà specifiche nel sostenimento di prove orali o scritte;
- difficoltà nel concludere il proprio percorso, con riferimento a difficoltà nell'iniziare o concludere il lavoro di tesi in vista della valutazione finale;
- dubbi nella scelta del percorso accademico, che rappresentano spesso la tematica più frequentemente riportata dagli studenti e che può aver a che fare con problematiche emerse nella fase di orientamento *in entrata* o con la percezione successiva di riscontrare una discrepanza tra le aspettative circa il percorso di studio prescelto e la realtà della vita accademica;
- difficoltà di inserimento nel contesto universitario, con particolare riferimento alle difficoltà nel creare una rete di relazioni interpersonali con i pari o partecipare attivamente agli eventi e alle iniziative offerte dall'ateneo, incluse le lezioni universitarie, o semplicemente avere difficoltà ad orientarsi tra i vari servizi offerti dalle facoltà o dagli atenei;
- problemi personali che influenzano lo studio e che riguardano temi legati alla famiglia o problemi di salute personale che possono limitare drasticamente le possibilità di partecipazione alla vita accademica e la disponibilità allo studio.

Gli stati di ansia temporanei o persistenti e gli stati depressivi che sovente vengono riferiti dagli studenti all'interno del contesto della *consulenza di orientamento* (Biasi, Patrizi, De Vincenzo, & Mosca, 2017) caratterizzano in maniera trasversale la maggior parte delle problematiche elencate precedentemente e spesso devono essere trattate in contesti appropriati con un invio dedicato ad un intervento specifico del Servizio di Counselling Psicologico di ateneo (cfr. capitolo 2).

I dati raccolti durante i colloqui di orientamento individuale possono essere utili ai consulenti per orientare lo studente verso l'accesso ad altri

servizi offerti dallo Sportello per l'Orientamento e che possono essere complementari nel risolvere alcuni punti critici: come ad esempio i servizi di tutorato, i servizi didattici oppure specifici programmi informativi organizzati per agevolare i processi di rivalutazione delle scelte universitarie.

Le consulenze hanno dunque l'obiettivo di supportare al meglio lo studente nella fruizione del percorso formativo da un punto di vista sia metodologico che contenutistico.

A tale riguardo presentiamo qui sinteticamente il modello di orientamento adattato al profilo di rischio dello studente su cui si articola il Servizio di Orientamento *in itinere* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi «Roma Tre», coordinato da Valeria Biasi.

Recenti lavori empirici condotti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi «Roma Tre» (Burgalassi *et al.*, 2016; Biasi, De Vincenzo, & Patrizi, 2017, 2018) hanno evidenziato come, oltre a garantire le condizioni migliori per l'integrazione con l'ambiente universitario, si debba tener conto in particolare del ruolo di alcune variabili psicologiche come l'*autoefficacia percepita* nell'autoregolazione dello studio, quale efficace predittore del rischio di *drop-out*.

Burgalassi *et al.* (2016) a tale proposito hanno intervistato un campione di 158 matricole iscritte negli anni 2013-2014 che non risultavano più iscritte al secondo anno di corso, in ragione di una rinuncia formale agli studi, di un passaggio/trasferimento ad altro contesto formativo o semplicemente del mancato pagamento delle tasse e un campione di 226 studenti che erano invece regolarmente iscritti al secondo anno di corso. A tutti gli studenti è stato somministrato in modalità online CATI (*Computer Assisted Telephone Interviewing*) un apposito questionario strutturato destinato a rilevare i tratti principali dell'esperienza universitaria degli intervistati ed il loro giudizio su di essa.

Ad un campione rappresentativo autoselezionato di studenti sono state inoltre somministrate in modalità online CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*), la scala di *Autoefficacia Accademica Percepita* (CPSE: adattata da Bandura, 1990; Pastorelli & Picconi, 2001) che misura le convinzioni di efficacia nell'autoregolazione dell'apprendimento universitario e nell'organizzazione dello studio e la *Scala della Motivazione Accademica* (SMA: Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992; adattamento italiano di Alivernini & Lucidi, 2008), composta da 28 item riconducibili a 5 sottodimensioni della motivazione.

L'utilizzo delle due scale era finalizzato ad indagare la relazione tra successo/insuccesso accademico, la motivazione allo studio e i livelli di autoefficacia nell'autoregolazione dell'apprendimento.

Sono state registrate inoltre una serie di variabili socio-demografiche e di *outcome* universitario dei campioni considerati.

I risultati hanno mostrato che non vi erano differenze significative tra i due gruppi di studenti rispetto alle scale sulla motivazione. I due gruppi non differivano inoltre rispetto al livello di autoefficacia percepita nell'utilizzo delle risorse universitarie. Tuttavia, i risultati delle analisi hanno rivelato che gli studenti che hanno proseguito gli studi erano caratterizzati da un livello di autoefficacia nella autoregolazione dello studio in media significativamente maggiore rispetto agli studenti che avevano abbandonato.

L'analisi condotta per esplorare la relazione tra i livelli di autoefficacia e motivazione allo studio e i risultati di apprendimento ottenuti in termini di CFU (Crediti Formativi Aggiuntivi) acquisiti, limitata ovviamente al solo campione di studenti che ha proseguito gli studi, ha messo in luce il *potere predittivo del livello di autoefficacia percepita nella regolazione dello studio sul successo universitario*. In altre parole, gli studenti che ottengono un numero maggiore di crediti registrano livelli di autoefficacia significativamente maggiori rispetto agli studenti che ottengono un numero di crediti inferiore.

L'influenza della inadeguatezza nella scelta di strategie cognitive funzionali all'autoregolazione degli apprendimenti sul rischio di *drop-out* è un dato confermato anche nello studio di Biasi e collaboratrici (2017) condotto presso il medesimo Dipartimento. Specificamente, le autrici hanno somministrato, mediante uno disegno di ricerca longitudinale articolato in 3 rilevazioni successive nell'arco temporale di 12 mesi, la *Scala di Intenzione di drop-out* (derivata dalla scala originale di Hardre & Reeve, 2003), la *Scala di Auto-regolazione degli Apprendimenti* (nella versione adattata per l'università e validata in Italia da Manganelli, Alivernini, Mallia, & Biasi, 2015) e la *Scala della Motivazione Accademica*, ad un campione di 2328 studenti.

I risultati ottenuti tramite un modello di analisi di regressione hanno messo in luce che *strategie cognitive inadeguate* sono un buon predittore del rischio di *drop-out* con particolare riferimento ad alcuni particolari aspetti carenziali riscontrati per l'*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).

In particolare, è stato osservato che le *scarse competenze nelle strategie cognitive di allenamento e monitoraggio della conoscenza continuano ad essere correlate con il rischio di drop-out anche a distanza di un anno* (terza rilevazione, $n = 68$), fornendo utili indicazioni per le strategie di orientamento *in itinere* che potrebbero avere un ruolo nel promuovere negli studenti una progressiva maggiore capacità autoregolativa degli apprendimenti.

È interessante notare che la *maggiore capacità di autoregolazione nello studio* possa rappresentare un indicatore di *flessibilità cognitiva* che favorisce l'adattamento all'autonomia tipicamente incoraggiata dal sistema universitario rispetto alla metodologia di studio tradizionale. Il sistema universitario, infatti, con la sua organizzazione formativa aperta e flessibile (possibilità di scegliere e articolare personalmente percorsi e piani di studio, di frequentare o meno le lezioni, ecc.) incoraggia la gestione autonoma e responsabile dello studio da parte degli studenti.

Il processo di adattamento al sistema universitario può essere però più lento e difficile per alcuni studenti rispetto ad altri: non a caso i risultati delle indagini sopra ricordate riportano come gli studenti che hanno proseguito gli studi riferiscano un migliore adattamento al sistema didattico e amministrativo dell'università rispetto agli studenti che invece hanno abbandonato.

Piuttosto, la maggiore percezione di auto-regolazione nello studio può rappresentare un fattore discriminativo di facilità di adattamento al contesto universitario e successo nel completamento degli esami (Biasi *et al.*, 2018).

Un discorso a parte è riservato, infine, alla valutazione dell'assetto motivazionale con il quale le matricole fanno il loro ingresso nell'università: in particolare per quanto concerne l'essere sicuri di aver scelto il corso universitario che più si adatta ai propri interessi e alle proprie aspettative.

Tale valutazione sulla tipologia di motivazione allo studio può risultare particolarmente utile per la riformulazione dei servizi di orientamento sia *in ingresso* sia *in itinere*.

Le analisi condotte mostrano infatti che la motivazione intrinseca, ossia le ragioni che determinano la scelta di un determinato corso di studio, è negativamente correlata con la probabilità di abbandono. In altre parole, gli studenti poco motivati rispetto alla scelta del percorso di studio (forse anche come effetto di un errore nell'orientamento *in entrata*) hanno maggiori probabilità di abbandonare gli studi rispetto agli studenti che sono fermamente convinti della loro scelta.

A tale proposito, nello studio di Biasi e collaboratrici (2017) che ha considerato un campione di 2328 studenti iscritti a vari corsi di laurea, è stato dimostrato che bassi punteggi di *Amotivazione*, misurati attraverso la *Academic Motivation Scale* – definita come mancanza di motivazione al percorso di studi intrapreso – sono significativamente e positivamente correlati al rischio di *drop-out*.

Inoltre, la forza di questa relazione appare mantenersi stabile nel tempo: a distanza di un anno dalla prima valutazione, infatti, la correlazione tra mancanza di motivazione e rischio di *drop-out* misurata su un sottocampione di 68 studenti che hanno partecipato a 3 rilevazioni successive a distanza di sei mesi l'una dall'altra, si conferma statisticamente significativa (Biasi *et al.*, 2018).

Considerato che, negli studi di settore, l'abbandono degli studi per un errore di valutazione nella scelta del percorso caratterizza spesso più del 30% delle interruzioni (Burgalassi *et al.*, 2016) e che anche a livello europeo la delusione rispetto alla scelta universitaria rappresenta una delle principali cause di abbandono (dati Eurostat, 2016), appare evidente la necessità di identificare tempestivamente i *profili di rischio motivazionali* connotati dallo scarso interesse nei confronti del corso di studio al fine di delineare delle risposte di intervento di ri-orientamento che possano essere efficaci nella prevenzione del fenomeno dell'abbandono precoce.

In linea generale, i risultati delle suddette ricerche empiriche condotte presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi «Roma Tre», sottolineano il ruolo delle variabili di natura sociale e culturale, che sono certamente rilevanti per il successo formativo, ma evidenziano con forza il ruolo delle *componenti motivazionali e metacognitive* sulla complessa dinamica del profilo di rischio degli abbandoni del percorso di studio: è in particolare sul rafforzamento di queste variabili che si articolerà il modello multifattoriale di orientamento *in itinere* qui proposto e descritto sinteticamente nel capitolo 5.

4.5. PRINCIPALI STRUMENTI VALIDATI PER L'ORIENTAMENTO IN ITINERE

Sulla base delle considerazioni sopra esposte, il servizio per l'orientamento *in itinere* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi «Roma Tre» persegue l'obiettivo di valutare i profili di rischio degli studenti che si rivolgono allo sportello non soltanto mediante l'analisi delle variabili socio-demografiche e culturali ma anche in relazione alle dimensioni motivazionali, metacognitive e psicologiche degli studenti, con il fine ultimo di proporre delle strategie compensatorie di fronteggiamento e/o superamento di eventuali lacune o disfunzionalità in una o più di queste dimensioni.

Tale obiettivo è perseguito tramite l'articolazione di una *consulenza orientativa individuale* e la somministrazione di una *batteria di questionari validati* per la raccolta di informazioni utili alla definizione dei *profili di rischio* di abbandono e/o di ritardo nel percorso di studi.

Gli strumenti utilizzati possono essere classificati in funzione delle dimensioni psicologiche (quali quelle emotive e di attribuzione di autoefficacia percepita), cognitive, metacognitive e motivazionali. Alcuni di questi strumenti sono stati descritti nei capitoli precedenti, gli altri saranno di seguito presentati, con particolare attenzione per i test che hanno mostrato

un buon valore predittivo di *drop-out* nelle ricerche empiriche sopra riasunte.

In linea con i risultati delle ricerche condotte all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione, le valutazioni quantitative per la definizione dei profili di rischio di *drop-out* vengono svolte utilizzando gli stessi strumenti, laddove possibile, che sono stati impiegati per l'analisi del valore predittivo delle variabili considerate.

Tramite la *Scala della Motivazione Accademica* (2008; qui applicata nella versione ridotta comprensiva di 20 item: cfr. *Appendice 4*) viene valutata la motivazione allo studio. La scala si compone di 5 sottoscale, ciascuna composta da 4 item che hanno l'obiettivo di identificare le ragioni che hanno motivato la scelta del corso di laurea frequentato. Lo studente è istruito a rispondere alla domanda «Perché stai frequentando questo corso di laurea?» esprimendo il grado di accordo con ciascuna delle 20 risposte proposte su una *Scala Likert* a 10 punti. Le 5 sottoscale valutano: la mancanza di motivazione indicata come amotivazione (risposte tipiche sono: «Non c'è un motivo particolare, qualcosa la dovrò comunque fare» oppure «Non lo so, per me una scelta vale l'altra»); regolazione esterna («Perché qualcun altro mi spinge a fare questa cosa», «Perché così faccio contento/a qualcun altro/a»); regolazione introiettata («Perché terminando questo corso di laurea posso far vedere quello che valgo»); regolazione identificativa («Perché è utile per raggiungere i miei obiettivi nella vita»); regolazione intrinseca («Perché mi piacciono le materie e le discipline che si studiano»).

Le strategie cognitive adottate sono valutate attraverso la *Self-Regulated Knowledge Scale - University* (SRKS-U; traduzione italiana: *Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti - Università - SARA-U*) che è stata sviluppata sulla base della teoria dell'apprendimento autoregolato di Pintrich (2004) e validata in Italia da Manganelli *et al.* (2015; cfr. *Appendice 5*). La scala, costituita da 5 sottoscale, misura la frequenza con la quale gli studenti mettono in atto alcune strategie cognitive durante lo studio. Specificamente, lo studente è istruito a rispondere alla domanda: «Quando studi, quanto spesso fai le seguenti cose?» esprimendo il grado di accordo con ciascuna delle 15 strategie proposte su una *Scala Likert* a 5 punti. Le 5 sottoscale valutano l'utilizzo dei seguenti processi cognitivi: capacità di 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); e monitoraggio della conoscenza (frequenza con cui gli studenti monitorano le loro conoscenze).

Rispetto alla versione originale, costituita da 30 item, viene somministrata una versione ridotta costituita da 15 item (Biasi *et al.*, 2018).

Per valutare la percezione di autoefficacia viene utilizzata la scala di *Autoefficacia Scolastica Percepita* (CPSE: versione adattata rispetto a quella originale di Bandura del 1990, da Pastorelli e Picconi, 2001; cfr. *Appendice 6*). Questa scala, come accennato poco sopra, analizza le convinzioni che gli studenti hanno circa le proprie capacità di gestire lo studio regolando la motivazione allo studio stesso e lo svolgimento dei vari compiti. Rispetto alla versione originale, costituita da 19 item, viene somministrata una versione ridotta costituita da 9 item (Biasi *et al.*, 2018) e le risposte vengono codificate su una *Scala Likert* a 5 punti in cui viene registrato il grado di capacità percepita nello svolgimento dei compiti descritti dagli item quali ad esempio: «Concentrarsi nello studio senza farsi distrarre», «Prendere appunti delle spiegazioni dei docenti» oppure «Finire in tempo quanto previsto dal programma di un esame».

Per valutare l'*Intenzione di drop-out*, viene utilizzata una breve serie di item derivati dalla scala di Hardre e Reeve (2003) che rilevano appunto l'intenzione degli studenti di persistere o di abbandonare gli studi (cfr. *Appendice 7*). Il coefficiente alfa di Cronbach è risultato piuttosto elevato (pari a 0,79).

Abbiamo inoltre condotto un'analisi delle componenti principali (ACP) con rotazione ortogonale degli assi (Varimax) sui 4 item, espressi in *Scala Likert*, del questionario sull'*Intenzione di drop-out* degli studenti universitari. Il test di adeguatezza campionaria di Kayser-Meyer-Olkin ha indicato che l'analisi fattoriale è adeguata al campione utilizzato (KMO = 0,835).

I risultati hanno evidenziato una soluzione fattoriale costituita da un unico fattore che spiega oltre l'88% della varianza totale e sul quale tutti gli item saturano con pesi fattoriali statisticamente significativi e complessivamente elevati. La struttura fattoriale e i relativi pesi fattoriali (*factor loadings*) sono illustrati in *Tabella 14*.

Tabella 14. – Soluzione fattoriale e relativi pesi fattoriali (factor loadings) del questionario sull'Intenzione di drop-out su un campione di 68 partecipanti.

COMPONENTE	1
Item 1	0,963
Item 2	0,939
Item 3	0,926
Item 4	0,930
Autovalore (<i>Eigenvalue</i>)	4,697
Percentuale di varianza totale	88,361

Altri strumenti includono la valutazione dell'*ansia di stato e di tratto* mediante lo *State-Trait Anxiety Inventory* (STAI; Spielberger & Vagg, 1984), e la valutazione dell'esperienza, dell'espressione e del controllo della rabbia attraverso lo *State-Trait Anger Expression Inventory* (STAXI; Spielberger, Reheiser, & Sydeman, 1995).

I suddetti questionari forniscono un ampio profilo delle variabili di benessere/malessere che, in collegamento con gli aspetti motivazionali e le strategie cognitive adottate dallo studente, possono avere una notevole influenza sulla propensione all'abbandono degli studi da parte degli studenti universitari (cfr. capitolo 2).

Viene inoltre utilizzato per la rilevazione delle variabili cognitive/metacognitive e motivazionali – anche in ottica di misurazione della validità concorrente – il *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* (QSA) di Pelletery (1996); e si aggiunge la somministrazione dello strumento denominato *Zimbardo Time Perspective Inventory* ideato da Zimbardo e Boyd (1999, 2008), già ampiamente descritti nel capitolo 3 di questo volume.

L'analisi dei *profili di funzionamento cognitivo/metacognitivo e dell'assetto motivazionale dello studente* valutati trasversalmente alle dimensioni psicologiche di ansia e depressione possono essere utilizzati, all'interno del servizio di orientamento *in itinere*, sia come riferimento per l'identificazione delle strategie cognitive che occorre rinforzare per favorire l'apprendimento del singolo studente, sia (in fase di ri-valutazione della scelta o ri-orientamento) per valutare il livello di coerenza dell'assetto motivazionale attuale con il corso di studio prescelto.

L'obiettivo ultimo è quello di *offrire un servizio di orientamento altamente individualizzato* e personalizzato sulle specifiche esigenze del singolo studente, secondo un *modello multifattoriale* in cui molteplici e complessi fattori co-occorrono nel determinare il rischio di abbandono e le difficoltà connesse al percorso e al processo di apprendimento.

5.

Il counselling per l'orientamento universitario secondo un modello multifattoriale integrato

Valeria Biasi

<http://dx.doi.org/10.7359/892-2019-bia2>

I risultati finora riportati nelle varie indagini presentate depongono complessivamente a favore della promozione di un *Servizio universitario di Consulenza per l'Orientamento in itinere*, volto a promuovere una maggiore consapevolezza degli atteggiamenti personali, talvolta disfunzionali, adottati nel fronteggiare i problemi legati allo studio. Questa consapevolezza rafforza a nostro avviso la capacità di far fronte allo stress con strategie cognitive ed emotive che migliorano l'adattamento al contesto universitario aumentando anche il livello di benessere individuale.

Come abbiamo già ricordato (cfr. capitolo 2), la recente letteratura internazionale è tornata più volte a confermare l'effetto positivo dell'intervento della consulenza fornita nell'ambito dei servizi di counselling psicologico, nel fronteggiare l'ansia e la depressione (Connell *et al.*, 2008; Geisner, Mallett, & Kilmer, 2012; Ibrahim *et al.*, 2013; Biasi *et al.*, 2015; Biasi, Cerutti, Mallia, Menozzi, Patrizi, & Violani, 2017).

I servizi di consulenza universitari, sia quelli di *matrice più strettamente psicologica* sia quelli di *natura orientativa*, forniscono agli studenti in definitiva l'opportunità di avere un supporto per ridurre lo stress e gestire i conflitti emotivi, i quali altrimenti ricadrebbero sui livelli di apprendimento inibendoli o compromettendoli.

I dati illustrati nel capitolo 2 ci hanno mostrato empiricamente che gli studenti impegnati in trattamenti di counselling sono in grado di recuperare alcuni esami rispetto al gruppo di controllo: possiamo quindi includere tali

interventi di consulenza tra le strategie utili a ridurre i ritardi nello studio, i quali rappresentano veri e propri fattori di rischio di *drop-out* universitario.

Il risultato fondamentale che viene quindi registrato grazie a questa tipologia di intervento di consulenza è costituito proprio dal supporto per facilitare e potenziare i processi di apprendimento: infatti vi è evidenza di una significativa ripresa nel percorso degli studi che permette di recuperare ritardi accumulati e, in linea generale, di prevenire fenomeni di scoraggiamento e abbandono degli studi.

Anche l'offerta da parte di una istituzione universitaria di un Servizio di Counselling per l'Orientamento *in itinere* rientra a pieno titolo, come abbiamo segnalato nel capitolo precedente, nell'ambito delle molteplici strategie di prevenzione del *drop-out*, tra le quali si annoverano varie iniziative (Burgalassi *et al.*, 2016): dall'allestimento di corsi di recupero di crediti, al supporto didattico realizzato tramite tutoraggio e/o strategie didattiche individualizzate online (Domenici, 2017), alla messa in atto di percorsi di orientamento e ri-orientamento formativo (Calidoni, Gola, Isu, & Satta, 2009; Domenici, 2009) anche in vista di un efficace successivo orientamento professionale (Zanniello, 1997).

Appare fondamentale, a questo punto, per l'ottenimento del risultato, ossia per la riduzione del ritardo negli studi e/o la prevenzione del rischio di *drop-out*, portare a sistema l'insieme delle strategie suddette, in un quadro coordinato che permetta di affrontare una problematica così complessa da più punti di vista: ossia per gli aspetti didattici, psicologici e di orientamento formativo (Biasi, 2017).

A tale riguardo di recente è stata sperimentalmente dimostrata l'*efficacia dei colloqui motivazionali di orientamento* sia nel promuovere il livello di benessere emotivo individuale sia nel facilitare il successo accademico degli studenti e fronteggiare di conseguenza il fenomeno del ritardo negli studi, quale fattore di rischio di *drop-out* (Biasi, Patrizi, De Vincenzo, & Mosca, 2017).

Il problema che si rileva attualmente, tenendo conto del quadro della letteratura nazionale e internazionale, concerne il fatto che a livello istituzionale risulta esserci un'attenzione ancora insufficiente per la *verifica dell'efficacia* delle procedure che si possono mettere in pratica per sviluppare un funzionale *protocollo di orientamento universitario in itinere*.

In sintesi in questa sede delineiamo una procedura di orientamento *in itinere* centrata sullo svolgimento di colloqui di orientamento affiancati dall'applicazione di strumenti valutativi e autovalutativi validati.

Si rilevano e si misurano quindi molteplici fattori che possono co-determinare ed influenzare il fenomeno del successo/insuccesso accademico. Viene in sintesi definito in tal modo un modello multifattoriale di orientamento.

Per gli studenti che segnalino difficoltà incontrate nel processo di apprendimento o nel portare a termine il ciclo di studi e richiedano appunto un intervento di orientamento *in itinere*, si propone la rilevazione delle informazioni socio-anagrafiche, del *background* culturale di provenienza (diploma di scuola superiore e votazione conseguita), della votazione media ottenuta agli esami universitari sostenuti fino alla data della rilevazione in oggetto e numero di crediti conseguiti, e della compilazione in modalità online della batteria di questionari presentati al termine del capitolo 4.

Dopo la compilazione dei suddetti strumenti, si propone un incontro per la restituzione dei risultati individuali e lo svolgimento di un colloquio di orientamento, centrato in particolare su aspetti motivazionali (con attenzione alla motivazione all'apprendimento e alla conoscenza), sugli interessi, le abilità e le attitudini personali oltreché sulle strategie cognitive adottate e su nuove possibili modalità da sviluppare per l'elaborazione di un metodo di studio funzionale (cfr. Pombeni, 1996; Mancinelli, 2007; Biasi *et al.*, 2017).

A distanza di 3 mesi è previsto un incontro di supervisione delle scelte e/o dei cambiamenti attuati dallo studente nelle modalità di studio e, a distanza di complessivi 6 mesi dall'inizio dell'intervento, viene programmato un incontro di *follow-up* durante il quale vengono somministrati nuovamente alcuni strumenti, viene svolto un secondo colloquio conclusivo e vengono rilevati (*post-intervento di orientamento in itinere*) dati relativi al percorso di studio nel frattempo effettuato, quali la votazione media ottenuta agli esami universitari fino ad allora sostenuti e il numero di crediti conseguiti.

I dati rilevati concernono, in fase di pre-intervento, l'individuazione delle criticità rinvenute dallo studente nell'ambito dei propri processi di apprendimento collegati al percorso di studio.

Per affrontare e superare tali criticità, collegate a problematiche di orientamento, viene quindi attuata una *strategia di intervento individualizzata*, la quale agisce sia sul *miglioramento dei livelli di benessere emotivo* (grazie alla presa in carico e allo svolgimento del colloquio di orientamento), sia sullo *sviluppo di adeguate strategie cognitive per l'autoregolazione dell'apprendimento* (grazie alla progressiva consapevolizzazione di quali strategie cognitive occorre personalmente rinforzare per sviluppare un metodo di studio efficace), sia – quando necessario – sulla eventuale ri-definizione delle scelte del percorso di studio (tramite un processo di ri-orientamento) in *maggiore armonia con le reali motivazioni dello studente*.

Il processo di consapevolizzazione delle criticità individuali da superare avviene così progressivamente nel corso dei colloqui di orientamento grazie anche alla riflessione critica sui risultati ottenuti a seguito della compilazione dei vari strumenti – validi e affidabili – di autovalutazione delle proprie caratteristiche cognitive/metacognitive e motivazionali.

In conclusione, tale strategia di intervento individualizzata permette allo studente di conoscere le variabili cognitive ed affettive implicate nel processo di apprendimento aiutandolo appunto a *prendere coscienza del tipo di strategie cognitive da rafforzare* per superare le criticità emerse e/o della necessità di re-direzionare le scelte del percorso di studio nel *maggior rispetto delle proprie peculiarità motivazionali (esigenze, interessi)*.

Come conseguenza di un positivo sviluppo delle strategie cognitive funzionali all'autoregolazione dell'apprendimento e del rispetto del reale assetto individuale di motivazione allo studio, è altamente probabile aspettarsi una crescita del livello di «Autoefficacia Scolastica Percepita», una diminuzione del grado di *Intenzione di drop-out* ed un rafforzamento dell'atteggiamento di *Orientamento al futuro* che, come noto in letteratura, correla con un rendimento accademico superiore e un minor numero di comportamenti a rischio.

Ciò produrrà, sempre con alta probabilità, un riscontro nella performance accademica in termini di recupero del percorso di studi sia per quanto concerne la votazione media ottenuta agli esami universitari sostenuti, sia per quanto riguarda il numero di crediti conseguiti, post-intervento di orientamento *in itinere*.

L'offerta da parte di un'istituzione universitaria dei colloqui motivazionali di orientamento nell'ambito dei servizi di orientamento *in itinere* rientra a pieno titolo tra le molteplici iniziative per facilitare il successo accademico. Tali percorsi di orientamento e ri-orientamento formativo dovrebbero quindi sempre più essere messi a disposizione degli studenti che ne facciano richiesta ed affiancare i vari tipi di supporto didattico come l'allestimento di corsi per il recupero di crediti (Obblighi Formativi Aggiuntivi), la presenza di tutoraggio e/o di strategie didattiche individualizzate online.

Note sugli autori

VALERIA BIASI insegna presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre». È impegnata nei servizi di consulenza per studenti dell'Università «Roma Tre».

CONNY DE VINCENZO è psicologa clinica e contrattista presso l'Università «Roma Tre».

SABRINA FAGIOLI è ricercatrice di Psicologia Generale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università «Roma Tre».

MAURO MOSCA è psicologo clinico e dottorando di ricerca in Pedagogia presso l'Università «Roma Tre».

NAZARENA PATRIZI è dottore di ricerca in Pedagogia e contrattista presso la Fondazione dell'Università «Roma TrE-Education».

Riferimenti bibliografici

- Abbate, L., & Roma, P. (2014). *MMPI-2: manuale per l'interpretazione e nuove prospettive di utilizzo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Abbiati, G., & Barone, C. (2014). L'università conviene? Le rappresentazioni distorte degli studenti e il potenziale dell'orientamento. Prime evidenze da una sperimentazione controllata. *Ricercazione*, 6(2), 177-192.
- 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.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2003). *Manual for the ASEBA adult forms & profiles*. Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, & Families, University of Vermont.
- Adamo, S. M. G., Sarno, I., Preti, E., Fontana, M. R., & Prunas, A. (2010). Brief psychodynamic counselling in a university setting. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1151-1159.
- Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian campus survey. *Journal of American College Health*, 50(2), 67-72.
- Aina, C. (2013). Parental background and university drop out in Italy. *Higher Education*, 65, 437-456.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15(4), 211-220.
- ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (2016). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Roma.
- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green J. G., Hwang, I., et al. (2016). Mental disorders among college students in the world health organization world mental health surveys. *Psychological Medicine*, 46(14), 3 August, 2955-2970.

- Avraamidou, L., & Zembal-Saul, C. (2002). Making the case for the use of web-based Portfolios in support of learning to teach. *The Journal of Interactive Online Learning*, *1*(2).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4 (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Barkham, M., Bewick, B., Mullin, T., Gilbody, S., Connell, J., Cahill, J., et al. (2013). The CORE-10: A short measure of psychological distress for routine use in the psychological therapies. *Counselling and Psychotherapy Research*, *13*(1), 3-13.
- Barkham, M., Margison, F., Leach, C., Lucock, M., Mellor-Clark, J., Evans, C., Benson, L., Connell, J., Audin, K., & McGrath, G. (2001). Service profiling and outcomes benchmarking using the CORE-OM: Towards practice-based evidence in the psychological therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *69*, 184-196.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, *4*, 561-571.
- Biasi, V. (2017). Formazione del docente, orientamento formativo e qualificazione della didattica. In G. Domenici (a cura di), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 241-245). Roma: Armando.
- 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: Roma TrE-Press. <http://romatrepres.uniroma3.it/ojs/index.php/forme>
- Biasi, V., Bonaiuto, P., Patrizi, N., & Levin, J. M. (2015). The effectiveness of clinical colloquium established by the «drawing recall» technique in university counselling services for student mental health. *Health*, *7*, 521-532.
- Biasi, V., Cerutti, R., Mallia, L., Menozzi, F., Patrizi, N., & Violani, C. (2017). (Mal)Adaptive psychological functioning of students utilizing university counselling services. *Frontiers in Psychology*, 15 March. <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). Strategie cognitive per l'auto-regolazione dell'apprendimento e motivazione allo studio. Costruzione di

- Profili medi del funzionamento cognitivo e dell'assetto motivazionale per la prevenzione del drop-out. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 17, 139-159.
- Biasi, V., Mallia, L., Menozzi, F., & Patrizi, N. (2015). Adaptive functioning and behavioral, emotional and social problems of Italian university students: Indications for the university counseling services. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, 66-69. <http://www.sciencedirect.com>
- 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 well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3), 248-257.
- Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: Results from the national epidemiologic study on alcohol and related conditions. *Archives of General Psychiatry*, 65(12), 1429-1437.
- Bousslama, F., Lansari, A., Al-Rawi, A., & Abonamah, A. A. (2003). Novel outcome-based educational model and its effect on student learning, curriculum development, and assessment. *Journal of Information Technology Education*, 2, 203-214.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9.
- Brownson, C., Drum, D. J., Swanbrow Becker, M. A., Saathoff, A., & Hentschel, E. (2016). Distress and suicidality in higher education: Implications for population-oriented prevention paradigms. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(2), 98-113.
- 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». *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 9(17), 105-126.
- Calidoni, P., Gola, E., Isu, G. C., & Satta, R. (2009). Orientamento e riallineamento universitario on-line: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica / Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 19-26.
- Camera dei Deputati (2014). *Indagine conoscitiva sulla Dispersione scolastica*. http://documenti.camera.it/leg17/resoconti/commissioni/stenografici/pdf/07/indag/c07_dispersione/2014/10/21/leg.17.stencomm.data20141021.U1.com07.indag.c07_dispersione.0008.pdf

- Caprara, G., & Barbaranelli, C. (1997). *Conosci Te Stesso. Questionario di auto-valutazione per l'orientamento pre-universitario*. <http://www.conosci-te-stesso.it>
- Caserini, A., & Denti, F. (2009). *Addio agli studi. L'impatto dei fattori sociali e delle motivazioni sulla scelta di abbandonare l'università*. Rapporto di ricerca Università Bicocca Milano.
- Chiappelli, M., Coco, G. L., Gullo, S., Bensi, L., & Prestano, C. (2008). L'Outcome Questionnaire 45.2. Adattamento italiano di uno strumento per la valutazione dei trattamenti psicologici. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 17(2), 152.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617-636. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261580>
- Cingano, F., & Cipollone, P. (2007). University dropout: The case of Italy. *Economic Working Papers*, 616, 1-27.
- Commissione delle Comunità Europee - Bruxelles (30.11.2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf
- Connell, J., Barkham, M., & Mellor-Clark, J. (2008). The effectiveness of UK student counselling services: An analysis using the CORE System. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(1), 1-18.
- D'Alessio, M., Guarino, A., De Pascalis, V., & Zimbardo, P. G. (2003). Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) – Short form. *Time & Society*, 12(2-3), 333-347.
- Dazzi, N., Petrocchi, M., Fontana, A., Peralta, R., Tucci, M., Cerutti, R., & Ammaniti, M. (2009). Il counselling psicologico per gli studenti universitari. *Infanzia e Adolescenza*, 3, 175-187.
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & McNamara, P. M. (2015). Psychological distress and lifestyle of students: Implications for health promotion. *Health Promot. Int.* 30, 77-87.
- Derogatis, L. R. (1994). *Symptom Checklist-90-R: Administration, scoring, and procedures manual* (3rd ed.). Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., & Rickels, K. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A measure of primary symptom dimensions. In P. Pichot (Ed.), *Psychological measurements in psychopharmacology*. Basel: Karger.
- Di Fabio, A. (1999). *Counselling. Dalla teoria all'applicazione*. Firenze: Giunti.
- Di Fabio, A. (2009). *Manuale di psicologia dell'orientamento e career counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti O.S.
- Di Fabio, A., & Sirigatti, S. (2005). *Counselling*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.

- Dogan, T. (2018). Problem areas of students at a university psychological counselling centre: A 16-year analysis. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-12.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza & Figli.
- 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). *La formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del corso di laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- Duggan, M. H., & Pickering, J. W. (2007-2008). Barriers to transfer student academic success and retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(4), 437-459.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Evans, C., Connell, J., Barkham, M., Margison, F., McGrath, G., Mellor-Clark, J., & Audin, K. (2002). Towards a standardised brief outcome measure: Psychometric properties and utility of the CORE-OM. *The British Journal of Psychiatry*, 180(1), 51-60.
- Filippi, L. S., Valdarnini, D., & Burla, F. (2001). Una esperienza di sostegno psicologico per studenti universitari: una modalità di obiettivazione dei risultati / An experience of psychological support for university students: A procedure to objectivate the outcome. *Rivista di Psichiatria*, 36(3), 146-155.
- Frauenfelder, E., & Sarracino, V. (a cura di). (2002). *L'orientamento. Questioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Fulcheri, M. (a cura di). (2002). *Il counseling universitario*. Primo Congresso sul counseling universitario. Torino: Centro Scientifico Editore.
- Fulcheri, M., & Accomazzo, R. (1999). Il counseling: un Giano bifronte. *Rivista di Psicologia Individuale*, 27, 57-83.
- Gallagher, R. P. (2009). *National survey of counselling center directors 2008*. Project report. The International Association of Counselling Services (IACS). https://www.counselling.org/docs/public-policy-resources-reports/2009-national-survey.pdf?sfvrsn=23490044_2
- Gati, I., Saka, N., & Krausz, M. (2001). «Should I use a computer-assisted career guidance system?» It depends on where your career decision-making difficulties lie. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29(3), 301-321.
- Geisner, I. M., Mallett, K., & Kilmer, J. R. (2012). An examination of depressive symptoms and drinking patterns in first year college students. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(5), 280-287.

- Ghignoni, E. (2015). *Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy* (pp. 1-39). DEP Sapienza Università di Roma.
- Giovannini, M. L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Vol. 2: *Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 14-73). Roma: Armando.
- Goldberg, D. (1981). *GHQ-28*. London: GL Assessment.
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9(1), 139-145.
- Gorelli, S. (2008). *Lo sportello unico di informazione e sostegno allo studio dell'Università della Toscana*. Relazione Progetto PRIN «Modelli e metodi per abbinare profili formativi e bisogni di professionalità del terziario avanzato» (Coordinatore nazionale: L. Fabbris).
- Gough, H. G., & Heilbrun, A. B. (1980). *The adjective check list manual: 1980 edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Grimaldi, A., Ghislieri, C., & Montalbano, G. (2000). Io di fronte alle situazioni di lavoro. http://www.labeleuropeolingue.it/guida/biblioteca/tes_41.pdf
- Grimaldi, A., Ghislieri, C., & Montalbano, G. (2006). *Le dimensioni del coping e dell'attribuzione causale nell'orientamento: due strumenti*. Roma: Isfol.
- 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.
- Hatfield, D. R., & Ogles, B. M. (2004). The use of outcome measures by psychologists in clinical practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(5), 485.
- Hathaway, S. R., & McKinley, J. C. (1940). A multiphasic personality schedule (Minnesota): I. Construction of the schedule. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 10, 249-254.
- Hohenshil, T., Amundson, N. E., & Niles, S. G. (2013). *Counselling around the world: An international handbook*. Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Holland, J. L. (1997). SDS: Self-directed search form R. *Psychological Assessment Resources*.
- Hough, M. (1999). *Counselling skills and theory*. London: Hodder & Stoughton (trad. it., *Abilità di counselling. Manuale per la prima formazione*. Trento: Erikson, 1999).
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400.
- Ishitani, T. T., & Snider, K. G. (2004). Longitudinal effects of college preparation programs on college retention. Paper presented at the Annual Forum of the

- Association for Institutional Research (AIR) (44th, Boston, MA, 28 May - 2 June).
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Turner, L. V., Ahmeti-Pronaj, A., Au, A., *et al.* (2015). Syndromes of self-reported psychopathology for ages 18-59 in 29 societies. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(2), 171-183.
- Jevons, C., & Lindsay, S. (2018). The middle years slump: Addressing student-reported barriers to academic progress. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1156-1170. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1462305>
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A vision for the future of counselling. The new consensus definition of counselling. *Journal of Counselling & Development*, 92(3), 366-372. <https://www.counselling.org/knowledge-center/20-20-a-vision-for-the-future-of-counselling/consensus-definition-of-counselling>
- Kerr, S., Johnson, V. K., Gans, S. E., & Krumrine, J. (2004). Predicting adjustment during the transition to college: Alexithymia, perceived stress, and psychological symptoms. *Journal of College Student Development*, 45(6), 593-611.
- Lairio, M., & Penttinen, L. (2006). Students' career concerns: Challenges facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(3), 143-157.
- Lambert, M. J., Hansen, N. B., Umpress, V., Lunnen, K., Okiishi, J., Burlingame, G. M., Heufner, J., & Reisinger, C. (1996). Administration and scoring manual for the Outcome Questionnaire (OQ 45.2). Wilmington, DE: American Professional Credentialing Services.
- 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., & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behaviour change* (5th ed., pp. 139-193). New York: Wiley.
- La Rocca, C. (2015). ePortfolio: l'uso di ambienti online per favorire l'orientamento in itinere nel percorso universitario. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 157-174.
- Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michelson, S. T., & Odes, E. (2009). The effects of college counselling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development*, 50, 304-319.
- 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.

- Locke, B. D., Buzolitz, J. S., Lei, P. W., Boswell, J. F., McAleavey, A. A., Sevig, T. D., & Hayes, J. A. (2011). Development of the Counselling Center Assessment of Psychological Symptoms-62 (CCAPS-62). *Journal of Counselling Psychology*, 58(1), 97.
- Lo Iodice, I., & Dato, D. (2017). I Servizi di Orientamento Universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Vol. 2: *Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 75-117). Roma: Armando.
- Lorenzo, G., & Irtleson, J. (2005). An overview of e-Portfolios. *EDUCAUSE Learning Initiative*, 1. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf>
- Lucangeli, D., Mirandola, A., De Gasperi, M., Rota, G., Vanin, C., & Zago, P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (a cura di), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (p. 280). Padova: Cleup.
- Lucisano, P., De Luca, M. A., Magni, C., Renda, E., & Zanazzi, S. (2017). Percorsi di inserimento dei laureati nel mondo del lavoro attraverso l'uso delle «Comunicazioni Obbligatorie» del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. In G. Domenici (a cura di), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*, Vol. 2: *Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 187-256). Roma: Armando.
- Maggiolaro, E. (1999). La prospettiva temporale nell'adolescenza. Studio teorico-metodologico. *Psychofenia: Ricerca ed Analisi Psicologica*, 3, 51-75.
- Mancinelli, M. R. (2007). *Il colloquio come strumento d'orientamento*. Milano: FrancoAngeli.
- 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. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *LLL – Focus on Lifelong Lifewide Learning*, II(6), 30, 1-6.
- Margottini, M. (2017a). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, I(15), 229-251.
- Margottini, M. (2017b). *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagine empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2017). Il ruolo delle dinamiche cognitive, motivazionali e temporali nei processi di apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, XV(2), 499-512.
- May, R. (1939). *The art of counseling* (rev. ed.). New York: Gardner Press (trad. it., *L'arte del counselling*. Roma: Astrolabio, 1991).

- McAleavey, A. A., Nordberg, S. S., Hayes, J. A., Castonguay, L. G., Locke, B. D., & Lockard, A. J. (2012). Clinical Validity of the Counselling Center Assessment of Psychological Symptoms-62 (CCAPS-62): Further evaluation and clinical applications. *Journal of Counselling Psychology*.
- McInerney, D. M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141-151.
- Mehr, K. E., & Daltry, R. (2016). Examining Mental Health Differences between Transfer and Nontransfer University Students Seeking Counseling Services. *Journal of College Student Psychotherapy*, 30(2), 146-155.
- Michielin, P., Vidotto, G., Altoè, G., Colombari, E., Sartori, L., Bertolotti, G., Sanavio, E., & Zotti, A. M. (2008). Proposta di un nuovo strumento per la verifica dell'efficacia nella pratica dei trattamenti psicologici e psicoterapeutici. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 30(1), Suppl. A, A98-A104.
- Minami, T., Davies, D. R., Tierney, S. C., Bettmann, J. E., McAward, S. M., Averill, L. A., Huebner, L. A., Weitzman, L. M., Benbrook, A. R., Serlin, R. C., & Wampold, B. E. (2009). Preliminary evidence on the effectiveness of psychological treatments delivered at a university counseling center. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 309-320.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf
- Monti, F., Tonetti, L., & Ricci Bitti, P. E. (2013). Short-term effectiveness of psychotherapy treatments delivered at a university counselling service. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-9.
- Monti, F., Tonetti, L., & Ricci Bitti, P. E. (2014). Comparison of cognitive-behavioural therapy and psychodynamic therapy in the treatment of anxiety among university students: An effectiveness study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 233-244.
- Monti, F., Tonetti, L., & Ricci Bitti, P. E. (2015). Short-term effectiveness of psychotherapy treatments delivered at a university counselling service. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(4), 414-422.
- Murray, A. L., McKenzie, K., Murray, K. R., & Richelieu, M. (2016). An analysis of the effectiveness of university counselling services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 44(1), 130-139.
- Newman, M. L., & Greenway, P. (1997). Therapeutic effects of providing MMPI-2 test feedback to clients at a university counseling service: A collaborative approach. *Psychological Assessment*, 9(2), 122-131.
- Nicpon, M. F., Huser, L., Blanks, E. V., Sollenberger, S., Befort, C., & Kurpius, S. E. (2006-2007). The relationship of loneliness and social support with college freshmen's academic performance and persistence. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(3), 345-358.

- Østergård, O. K., Fenger, M., & Hougaard, E. (2017). Symptomatic distress and effectiveness of psychological treatments delivered at a nationwide student counseling service. *Counselling Psychology Quarterly*, 1-19.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *Education at a Glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing.
- O’Keefe, M., Laven, G., & Burgess, T. (2011). Student non-completion of an undergraduate degree: Wrong program selection or part of a career plan? *Higher Education Research & Development*, 30(2), 165-177.
- Palmieri, G., Evans, C., Hansen, V., Brancaloni, G., Ferrari, S., Porcelli, P., & Rigatelli, M. (2009). Validation of the Italian version of the clinical outcomes in routine evaluation outcome measure (CORE-OM). *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 16(5), 444-449.
- Palmieri, G., & Reitano, F. (2014). La valutazione degli esiti degli interventi psicologici e il questionario CORE-OM (Outcome evaluation of psychological interventions). *Rivista Sperimentale di Freniatria e Medicina Legale delle Alienazioni Mentali*, 87(1), 115-133.
- Pancheri, P., & Sirigatti, S. (2002). *MMPI-2. Manuale di istruzione*. Firenze: Giunti O.S.
- 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. (1996). *Questionario sulle Strategie di Apprendimento (QSA)*. Roma: LAS.
- Pellerey, M. (2010). *QPCS – Questionario di Percezione delle Competenze Strategiche*. <http://www.competenzestrategie.it>
- Pellerey, M. (2011). Competenza. *Education Science & Society*, 1, 173-179.
- Pellerey, M. (a cura di). (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: Cnos-Fap.
- Piccinelli, M., Bisoffi, G., Bon, M. G., Cunico, L., & Tansella, M. (1993). Validity and test-retest reliability of the Italian version of the 12-item General Health Questionnaire in general practice: A comparison between three scoring methods. *Comprehensive Psychiatry*, 34(3), 198-205.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Polacek, K. (Ed.). (2003). *Manuale dell'adattamento italiano dell'SDS Self-Directed Search di J.L. Holland, A.B. Powell, B.A. Fritzsche*. Firenze: Giunti O.S.
- Pombeni, M. L. (1996). *Il colloquio di orientamento*. Roma: Carocci.
- Qvortrup, A., & Keidin, T. B. (2015). Portfolio assessment: Production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 407-419.

- Rapporto AlmaLaurea (2017). *Sul profilo e la condizione occupazionale dei laureati*. <http://www.almalaurea.it>
- Rogers, C. R. (1942). *Counselling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rossi, P. G., Pascucci, G., Giannandrea, L., & Paciaroni, M. (2006). L'e-Portfolio come strumento per la costruzione dell'identità. *Informations, Savoirs, Décisions, Médiations*, 25, 348. <http://isd.m.univ-tln.fr>
- Royal College of Psychiatrists (2011). *Mental health of students in higher education. College report CR166*. London: Royal College of Psychiatrists.
- Sanders, L. D., Mair, C., & James, R. (2016). Detecting uncertainty, predicting outcome for first year students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(3), 346-359. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2015-0076>
- Sarno, I., Preti, E., Prunas, A., & Madeddu, F. (2011). *SCL-90-R Symptom Checklist-90-R Adattamento italiano*. Firenze: Giunti O.S.
- Schauenburga, M. H., & Strack, M. (1999). Measuring psychotherapeutic change with the symptom checklist SCL 90 R. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 68(4), 199-206.
- Schwitzer, A. M., Moss, C. B., Pribesh, S. L., John, D. J. S., Burnett, D. D., Thompson, L. H., & Foss, J. J. (2018). Students with mental health needs: College counselling experiences and academic success. *Journal of College Student Development*, 59(1), 3-20.
- Sharkin, B. S. (2004). College counselling and student retention: Research findings and implications for counselling centers. *Journal of College Counseling*, 7(2), 99-108.
- Sirigatti, S., Casale, S., & Giangrasso, B. (2011). College counselling: Using the MMPI-2 and the MMPI-2-RF to assess student psychological problems. *Counselling*, 4(1), 39-53.
- Spielberger, C., & Vagg, P. (1984). Psychometric properties of the STAI: A reply to Ramanaiah, Franzen, and Schill. *J. Pers. Assess.*, 48(1), 95-97.
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 18(3), 207-232.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
- Stella, A., & Toma, B. (2011). Il counselling psicodinamico per gli studenti dell'Università di Bari. Una valutazione dell'efficacia dell'intervento clinico. In H. Gundlach, E. Lafuente, M. Sinatra, M. M. Sokal, & G. Tanucci (a cura di), *Psicotecnica ieri! Oggi? Domani?* Atti del I Congresso Internazionale, Bari, 14-16 marzo 2007, Vol. II (pp. 329-345). Roma: Aracne.
- Strepparava, M. G., Bani, M., Zorzi, F., Corrias, D., Dolce, R., & Rezzonico, G. (2015). Cognitive counselling intervention: Treatment effectiveness in an Italian university centre. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1-11.

- Super, D. E. (1974). *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, DC: National Vocational Guidance Association.
- Talley, J. E., & Clack, R. J. (2006). Use of the Outcome Questionnaire 45.2 with a university population. *Journal of College Student Psychotherapy*, 20(4), 5-15.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Ugolini, F. C., & Orazi, R. (2015). Constructing an e-Portfolio of competences with higher education students of postsecondary age group: Technological issues and outcomes. *REM*, 7(1), 1-9.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1970). *Raccomandazione conclusiva del Congresso*, Bratislava.
- 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.
- Wallace's, P. (2012). The impact of counselling on academic outcomes: The student perspective. *AUCC Journal*, 6-11. <http://www.ucc.uk.com/documents/Counselling-Impact-on-Academic-Outcomes-Nov-2012.pdf>
- Watkins, D. C., Hunt, J. B., & Eisenberg, D. (2012). Increased demand for mental health services on college campuses: Perspectives from administrators. *Qualitative Social Work*, 11(3), 319-337.
- Watts, A. G., & Esbroeck, R. V. (2000). New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173-187.
- Webb, O. J., & Cotton, D. R. E. (2018). Early withdrawal from higher education: A focus on academic experiences. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 835-852.
- Willcoxson, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: A semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 623-639.
- Yorke, M. (1998). Non-completion of undergraduate study: Some implications for policy in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 189-201.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *Il paradosso del tempo. La nuova psicologia del tempo che cambierà la tua vita*. Milano: Mondadori.

Sitografia

https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf
https://archivio.isfol.it/Glossario/Definizione/index4aba.html?lettera=P&codi_termini=414
http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfso_16ymgnc&lang=en
<http://archivio.isfol.it>
<http://www.competenzestrategiche.it>
<http://www.conosci-te-stesso.it/informazioni.asp>
http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf
<http://www.keystart2work.eu>
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/27573989.pdf>
<https://training.keystart2work.eu>
<https://www.almadiploma.it/scuole/info/almaorientati.aspx>
<https://www.giuntios.it/catalogo/test/clipper>
<https://www.giuntios.it/catalogo/test/magellano-lavoro>
<https://www.giuntios.it/catalogo/test/magellano-plus>
<https://www.jobssoul.it>

APPENDICI

Appendice 1

Servizio di Counselling Psicologico

Scheda di Accoglienza N° _____ **Data** _____ **Operatore** _____

Nome _____ Cognome _____

Genere: M F Età in anni

Luogo e data di nascita _____ Nazionalità _____

Tel. _____ Cell. _____ e-mail _____

Asl _____ Municipio o Comune _____

Primo contatto con il servizio diretto () telefonico () e-mail ()

Motivo della richiesta: () informazioni () appuntamento per consulenza
() altro _____

Problematica dello studente: _____

- () Difficoltà nello studio (specificare: _____)
- () Difficoltà nel sostenere gli esami (Scritti / Orali)
- () Difficoltà nel concludere il percorso (specificare: _____)
- () Dubbi sulla scelta del percorso accademico
- () Inserimento nel contesto universitario (specificare: _____)
- () Problemi personali che influenzano lo studio (specificare: _____)
- () Altro _____

Come ha conosciuto il Centro:

Informazioni ricevute all'interno della Facoltà () _____

Sito internet () Da altri studenti ()

Altro _____

Tipo di risposta data dal Centro:

Informazione sì no diretta () telefonica () e-mail ()

Percorso di consulenza attivato sì no

Altro _____

Data primo appuntamento _____ alle ore _____ Consulente _____

Accesso al servizio sì no

Motivo eventuale mancato inizio della consulenza _____

Note e osservazioni dell'operatore _____

INFORMAZIONI SULLO STUDENTE

Condizione: Singolo/a In una relazione Convivente Coniugato/a Separato/a Altro

- **Tipologia del Corso di Laurea (CdL):** Triennale Magistrale Ciclo unico

- **Nome del Corso di Laurea:** _____

- Anno **prima immatricolazione:** _____

Sei in Corso? No Sì Se **in corso**, indicare l'anno a cui sei iscritto/a: _____

- Hai fatto un passaggio da un altro Corso di Laurea e/o Facoltà? **No** **Sì**

Se **Sì**, indica il CdL di provenienza: _____

Esami:

- **N° esami sostenuti:** _____ Numero di **crediti acquisiti:** _____

- **Votazione Media** _____

- Numero di **esami da sostenere:** _____ Numero di **crediti da acquisire:** _____

- **Studente/essa:** In sede Fuori sede Pendolare

Se sei **Fuori sede o Pendolare** indica la Provincia di provenienza _____ sigla

- **Con chi vivi?** Nella famiglia d'origine In uno Studentato Con altri studenti

In un'altra famiglia Con il coniuge o compagno/a Da solo/a Altro _____

Nucleo Familiare	Età	Titolo di studio	Professione	Note
Padre				
Madre				
Fratello/sorella				
Fratello/sorella				
Fratello/sorella				

- **Tipologia di iscrizione:** Full-time Part-time

- Studente/essa **lavoratore/trice?** **Sì**, Full time **Sì**, Par-time **No**

- Hai utilizzato, in passato, **servizi di aiuto psicologico** (p.e. psicoterapia, counselling, etc.)?

No **Sì** Se **Sì**, indicare **quanto tempo fa:** Anni: _____ Mesi: _____

Se **Sì**, **per quanto tempo:** Anni: _____ Mesi: _____

- Stai utilizzando, attualmente, **servizi di aiuto psicologico** (p.e. psicoterapia, counselling, etc.)?

No **Sì** Se **Sì**, indicare **da quanto tempo:** Anni: _____ Mesi: _____

- Hai mai utilizzato servizi d'ateneo rivolti agli studenti? **No** **Sì**

Se **Sì** quali? Tutorato, Orientamento, Disabili, Medicina Preventiva, Altro _____

Appendice 2

Servizio di Counselling Psicologico

SCHEDA DI GRADIMENTO DEL SERVIZIO

N. : _____
Data: _____

SITUAZIONE ATTUALE:

- **N° totale degli esami sostenuti:** □□□ **Numero totale di crediti acquisiti:** □□□□
- **Votazione Media** □□□□
- Numero di **esami da sostenere** per laurearsi: □□□
- Numero di **crediti da acquisire** per laurearsi: □□□□
- [] Laureato
- [] Altro _____

Su una scala da 0 a 10, dove 0 è «Per niente soddisfatto» e 10 è «Completamente soddisfatto», indica:

- Quanto ti è stato utile il Servizio di Counselling Psicologico per affrontare le tue difficoltà personali? **0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10**

In che modo? _____

- Quanto ti è stato utile il Servizio di Counselling Psicologico per affrontare le tue difficoltà universitarie? **0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10**

In che modo? _____

- Quanto sei soddisfatto dell'organizzazione del Servizio (posizione, orari di apertura, consulenti...)? **0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10**

- Complessivamente, quanto sei soddisfatto del Servizio di Counselling Psicologico? **0---1---2---3---4---5---6---7---8---9---10**

- Consigli eventuali per il miglioramento del Servizio: _____

- Commenti: _____

Appendice 3

OQ®-45.2

Istruzioni: Pensando all'ultima settimana, oggi compreso, ci aiuti a capire come si è sentito. Legga attentamente ciascuna affermazione e segni la casella che meglio descrive la sua situazione attuale. Nel presente questionario, per lavoro si intende un impiego, la frequenza scolastica o universitaria, i lavori domestici, il volontariato, ecc.

Età: _____ anni Sesso: M F

Data: ____/____/____

	Mai	Raramente	A volte	Spesso	Quasi sempre
1. Vado d'accordo con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi stanco subito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nulla mi interessa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mi sento stressato sul lavoro o a scuola o all'università.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mi do la colpa di quello che succede.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sono irritato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sono scontento del mio matrimonio/rapporto di coppia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ho pensato di farla finita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mi sento debole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sono impaurito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Quando bevo troppo, la mattina dopo devo bere un bicchiere solo per mettermi in moto. [Se non beve, segni «MAI»].	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sono soddisfatto del lavoro o della scuola o dell'università.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sono felice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Lavoro o studio troppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Non valgo nulla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. La mia famiglia mi dà preoccupazioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ho una vita sessuale insoddisfacente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mi sento solo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Litigo spesso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Sono amato e bene accolto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mi godo il tempo libero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Faccio fatica a concentrarmi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Non nutro speranze per il futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Mi piaccio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Non riesco a scacciare i pensieri che mi turbano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Sono stufo della gente che mi critica perché bevo (o prendo droghe). [Se risulta inapplicabile, segni «MAI»].	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Digerisco male.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Non lavoro o studio com'ero abituato prima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ho il cuore in gola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Faccio fatica ad andare d'accordo con amici e conoscenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Sono contento della vita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sono finito nei guai a scuola o sul lavoro perché bevo (o prendo droghe). [Se risulta inapplicabile, segni «MAI»].	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Sta per succedermi qualcosa di brutto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Mi fanno male i muscoli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ho paura degli spazi aperti, di guidare, di andare in autobus, in metropolitana, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Sono nervoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. I miei rapporti amorosi sono del tutto soddisfacenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Non mi pare di far bene a scuola o all'università o sul lavoro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Sono troppo in disaccordo sul lavoro/a scuola o all'università.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. C'è qualcosa di sbagliato nella mia testa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Faccio fatica ad addormentarmi o a restare addormentato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Sono triste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Sono soddisfatto dei miei rapporti con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Sono così furioso a scuola o all'università o sul lavoro da commettere atti irrimediabili.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Ho mal di testa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Appendice 4

Scala della Motivazione Accademica (ASM; derivata da Vallerand *et al.*, 1992; versione ridotta).

Pensa, ora, ai motivi per cui stai frequentando il corso di laurea a cui ti sei iscritto/a. Valuta quanto ciascuno di questi motivi corrisponde alle tue ragioni: da 0 (per niente) a 10 (completamente).

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

Appendice 5

Scala di Auto-Regolazione degli Apprendimenti – Università (SARA-U; adattamento italiano a cura di S. Manganeli, F. Alivernini, L. Mallia, & V. Biasi, 2015) *.

Quando studi, quanto frequentemente fai le seguenti cose? Ricorda: non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte che descrivono meglio o peggio il tuo metodo personale di studio e la tua situazione.	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Sempre o quasi
• Faccio dei riassunti delle cose più importanti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Mi ripeto più volte le cose importanti da imparare.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Mi chiedo se sono d'accordo con quello che leggo nei libri o con quello che viene detto a lezione.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Controllo se ho capito bene quello che sto leggendo.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Mi scrivo i concetti più importanti di un particolare argomento che studio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Cerco dei collegamenti fra le diverse materie che studio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Mi rivedo più volte un argomento se voglio impararlo bene.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Provo a farmi una mia personale idea sulle cose che studio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Controllo quale parte di un argomento da studiare non so ancora bene.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Faccio degli schemi o delle mappe degli argomenti più importanti.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Cerco di vedere come si collega quello che sto studiando con quello che già so.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Mi ripeto spesso i concetti più importanti per memorizzarli meglio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Provo a «fare delle critiche» o a mettere in discussione quello che trovo sui libri.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
• Cerco di essere sicuro/a di capire bene quello che sto studiando.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

* Il presente materiale può essere scaricato, stampato e utilizzato solo per uso personale e non commerciale: pertanto nessuna parte potrà essere copiata, modificata o rivenduta per fini di lucro o per trarne qualsivoglia utilità. L'utilizzo del materiale e di dati e/o risultati da esso derivati può avvenire previa citazione degli autori e dell'articolo di riferimento, secondo quanto di seguito riportato: Manganeli S., Alivernini F., Mallia L., Biasi V. (2015). The development and psychometric properties of the Self-Regulated Knowledge Scale – University (SRKS-U). Educational, Cultural and Psychological Studies, 12, 235-254.

Appendice 6

Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita (Pastorelli & Piccioni, 2001).

Quanto sei capace di ...

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

Appendice 7

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

Quanto frequentemente ti capita di ...

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

*The Series**Strumenti, Indicatori e Misure in Educazione / Tools, Indicators and Measures in Education**Collana diretta da Gaetano Domenici, Pietro Lucisano e Valeria Biasci*

- M.L. Giovannini - M. Ghetti • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In entrata e in uscita dalla classe prima*
- M.L. Giovannini - A. Rosa • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. I. In uscita dalla classe seconda e in entrata nella classe terza*
- M.L. Giovannini - L. Silva • *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di I grado. III. In uscita dalla classe terza*
- M. Margottini • *Promuovere competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*
- G. Castellana • *Dimmi come leggi. Questionario e itinerari didattici sulle strategie di lettura per la scuola secondaria di primo grado*
- V. Biasi, a cura di • *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*

Altri titoli dal catalogo LED:

- I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana* • A cura di C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio
- A. Pedon - R. Maeran • *Psicologia e mondo del lavoro. Temi introduttivi alla psicologia del lavoro*
- R. Maeran • *Gestione delle risorse umane nelle organizzazioni*
- R. Maeran - A. Boccatto • *Lavoro e psicologia. Le persone nelle organizzazioni*
- Cognizione al lavoro. Interazione, pratiche e comunità* • A cura di C. Zucchermaglio
- R. Sartori - C.M. Rappagliosi • *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*
- R. Sartori - M. Gatti • *Game-based learning. Il ruolo del gioco nella progettazione di percorsi formativi*
- G. Oliva • *Il teatro nella scuola. aspetti educativi e didattici*
- G. Oliva • *Educazione alla teatralità e formazione. Dai fondamenti del movimento creativo alla form-a-zione*
- S. Pilotto • *La drammaturgia nel teatro della scuola*
- Gli esordi della competenza emotiva. Strumenti di studio e di valutazione* • A cura di E. Baumgartner
- M. Pascucci Formisano • *Bambini insegnanti curricoli. Appunti di pedagogia*
- A. Ferrante • *Pedagogia e orizzonte post-umanista*
- T. Magro - E. Muffolini • *Fondamenti di psicologia generale*

ECPS - *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* • e-journal •

<http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>

Neuropsychological Trends • e-journal • <http://www.ledonline.it/neuropsychologicaltrends/>

Il catalogo aggiornato di LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto è consultabile all'indirizzo web <http://www.lededizioni.com>, dove si possono trovare notizie dettagliate sui volumi: di tutti si può consultare il sommario, spesso vengono date alcune pagine in lettura, da alcuni è disponibile il testo integrale. Tutti i volumi possono essere acquistati online.