


# *PrevDrop*

*Prevenzione dal drop out  
dall'istruzione superiore attraverso la  
consulenza e l'assistenza per i drop  
out al momento del passaggio al VET*

**Manuale sul Strumento per  
l'auto-riflessione dello studente**

**Philipp Nolden, Marold Wosnitza,  
Ralph Delzepich**

**Versione italiana**



# *PrevDrop* - Manuale sul Strumento per l'auto-riflessione dello studente)

**Versione italiana**

■ **Philipp Nolden, Professor Dr. Marold Wosnitza, Ralph Delzepich  
(ZAB consult e Università di Aachen RWTH)**

**PrevDrop**

Detecting and Preventing Drop out from Higher Education  
or Supporting Students to Switch Successfully to VET



Erasmus / DAAD – Strategic Partnerships

© PrevDrop 2014-1-DE01-KA200-000661

Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea.  
L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione e la Commissione declina  
ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa  
contenute.



## Indice

1	Obiettivi .....	4
2	Processo di sviluppo.....	4
3	Struttura di SRT .....	9
4	Sviluppo delle scale .....	10
5	Standardizzazione .....	26
6	Feedback .....	29
7	PrevDrop-SRT nel Counselling .....	34
8	Bibliografia .....	35

## 1 Obiettivi

Gli strumenti per l'auto-riflessione e l'auto-valutazione sono sistemi di informazione e consulenza basati su Internet che aiutano a svolgere l'auto-valutazione (Hornke, Wosnitza & Bürger, 2013). Contestualmente al progetto PrevDrop, lo strumento per l'auto-riflessione dello studente (SRT) è finalizzato a identificare i rischi degli studenti che abbandonano gli studi (drop out) utilizzando l'auto-riflessione e il feedback, oltre a fornire informazioni idonee. PrevDrop-SRT dovrebbe quindi aiutare gli studenti a riflettere in modo anonimo sulla situazione dei loro studi, senza costrizioni temporali e in modo strutturato. Qualora vengano identificate problematiche di vario tipo, l'obiettivo consiste nel facilitare l'accesso "low threshold" al processo di guida, stabilendo un contatto precoce tra servizi di consulenza universitari e non universitari.

Per i servizi di consulenza sugli studi e sulle carriere, PrevDrop-SRT offre la possibilità ai counsellor di prendere visione dei risultati ottenuti dagli utenti al fine di supportare ciascun caso personale.

## 2 Processo di sviluppo

PrevDrop-SRT è stato sviluppato in un processo multi-fase a cui hanno preso parte tutti i partner del progetto, contribuendo con le proprie competenze in quanto consulenti per gli studenti o per le carriere, ricercatori nel campo del drop out degli studi/successo accademico o membri di un'istituzione d'istruzione superiore a stretto contatto con gli studenti. Inoltre, nelle diverse fasi di sviluppo, è stato incluso il feedback di possibili utenti, ad esempio il feedback ottenuto durante i colloqui con i consulenti accademici e con i counsellor in occasione di eventi informativi e di training. Questo processo di sviluppo verrà sinteticamente presentato di seguito.

### 2.1 Analisi dei requisiti

In un primo momento, è stata effettuata l'analisi dei requisiti a tre fasi per identificare il contenuto pertinente del SRT. Le domande poste erano a) quali fattori compromettono la prosecuzione degli studi e b) quali fattori incoraggiano la prosecuzione degli studi.

### 2.1.1 Review della letteratura

Per approcciarsi a tali domande, all'inizio del progetto è stata condotta un'approfondita review della letteratura presso tutti i Paesi partner per determinare lo stato della ricerca. Sono stati identificati vari fattori di rischio e prevenzione.

### 2.1.2 Questionario sulle necessità

Inoltre, in tutti i Paesi partner è stato condotto uno studio pilota con gli studenti e i counsellor per gli studenti. Il questionario standardizzato è servito per identificare le necessità, le richieste e i desideri di entrambi i gruppi target. Durante questo processo, sono stati identificati altri fattori d'influenza.

### 2.1.3 Premessa teorica

Per strutturare l'elevato numero di fattori potenziali che possono influenzare la situazione degli studi, nella fase successiva è stato sviluppato un modello teorico. Sulla base dei concetti teorici sui sistemi (Parsons & Platt, 1973), l'interazione degli studenti con l'istituzione dell'istruzione superiore viene suddivisa in diverse componenti. Secondo Parsons & Platt (1973), i sistemi devono rispondere a quattro funzioni (v. figura 1):

- Ciascun sistema richiede **risorse** per interagire con l'ambiente.
- I sistemi adeguano **obiettivi** e necessità al loro ambiente.
- I sistemi devono coordinare la differenziazione interna tramite **standard e regole** (in questo caso, in termini di ruoli e aspettative).
- I sistemi definiscono le loro limitazioni tramite i **sistemi di valori**.

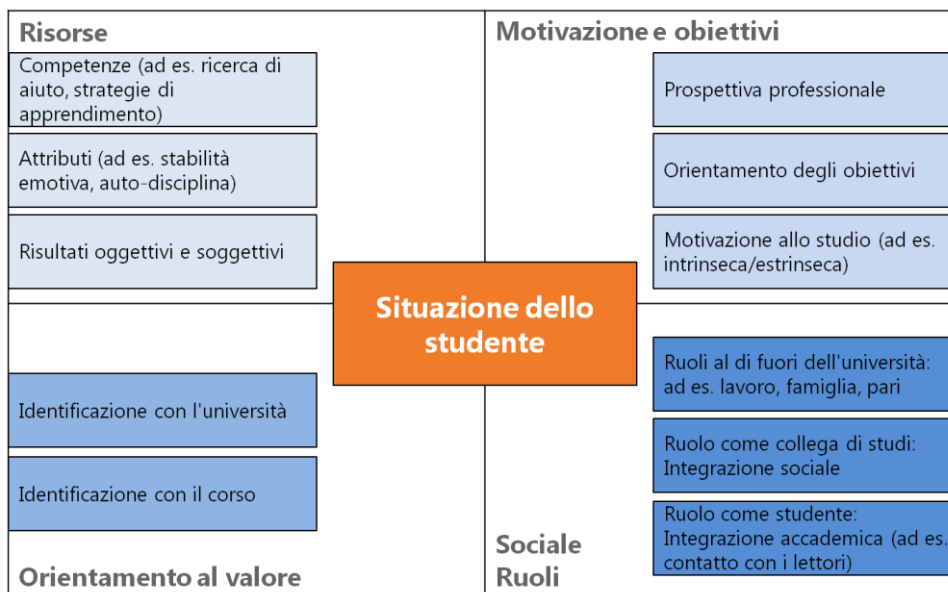


Figura 1 Modello sulla teoria dei sistemi per la situazione di studio

È fondamentale che, all'interno di tale concetto, gli studenti e le istituzioni dell'istruzione superiore non entrino in conflitto, ma in relazione reciproca. Il modo in cui gli studenti percepiscono e valutano la situazione offre la base che guida le loro azioni. Con questo approccio, sono emersi altri fattori potenziali; i fattori identificati nella review della letteratura e nel questionario delle necessità sono stati classificati e sistematizzati.

Dall'analisi dei requisiti sono stati identificati in totale oltre 50 fattori potenziali, rendendo necessario un processo di selezione.

## 2.2 Selezione scala

In base all'analisi dei requisiti, anche il processo di selezione delle scale è stato effettuato in varie fasi:

### 1. *Valutazione degli esperti*

I partner del progetto che hanno partecipato all'analisi dei requisiti hanno richiesto la valutazione degli esperti per tutti i fattori in base alla loro importanza nella situazione dello studio. In questa fase del processo, il numero di fattori è stato ridotto a 35 + i dati demografici.

### 2. *Valutazione basata sullo studio del counsellor*

La selezione dalle valutazioni degli esperti è stata confrontata con uno studio online svolto nel 2014 con  $N=72$  counsellor delle scuole tedesche, istituti per l'istruzione superiore e

agenzie interinali. In questo studio, i counsellor hanno valutato i costrutti selezionati in relazione alla loro influenza sulla situazione dello studio. Adottando la tecnica degli incidenti critici (Flanagan, 1954), è stato possibile determinare ulteriori fattori chiave.

Il confronto tra entrambi i processi di selezione ha evidenziato una notevole sovrapposizione e ha confermato la selezione effettuata. Un altro importante risultato dello studio sui counsellor è che i counsellor accademici spesso hanno citato la mancanza di auto-riflessione e il mancato ricorso all'assistenza al momento giusto, in quanto fattore significativo nel descrivere situazioni di studio critiche. Questo risultato conferma la significanza globale e l'utilità del PrevDrop-SRT.

### **3. Test empirico: pre-test**

I fattori selezionati sono stati trasferiti nelle scale (operazionalizzate). A tale scopo, sono state in parte utilizzate le scale esistenti e ne sono state sviluppate di nuove.

Queste scale sono state implementate in un pre-test in tutti i Paesi partner. In Germania,  $N=781$  studenti hanno preso parte allo studio tra novembre e dicembre 2015.

Sulla base di questo campione, le scale implementate sono state analizzate utilizzando i seguenti metodi e criteri:

#### **1. Analisi elementi descrittivi**

Soglie: skewness +/-2, kurtosis +/- 7 (Curran, West, & Finch, 1996)

#### **2. Dimensionalità della scala: analisi dei fattori**

Criteri:

- Determinanti della matrice di correlazione  $>,00001$
- Test KMO  $>,5$ ; correlazione anti-immagine elemento  $>,5$
- Test della significanza di Bartlett (Field, 2013)
- Carico fattori  $>,4$
- Carico incrociato  $<,3$  (secondo Comrey & Lee, 1992)
- Comunalità  $>,3$  (MacCallum, Widaman, Zhang & Hong, 1999)
- Plausibilità correlata ai contenuti

### **3. Affidabilità: analisi dell'affidabilità**

Criteri: Alfa di Cronbach  $>,7$ ; selettività  $>,3$  (Field, 2013)

### **4. Validità**

- Correlazione significativa con le scale per i criteri "Tendenza al drop out dagli studi" (Nagy, 2005) o "Soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso" (Westermann et al., 1996)
- Analisi della regressione: importanza significativa nell'impedenza di altre scale (scale dei criteri come variabili dipendenti).

Con tali analisi, le scale sono state parzialmente ridotte e ne è stata verificata la rilevanza per SRT. Le scale implementate in SRT e nei principi di costruzione sono descritte nel Capitolo 4.



### 3 Struttura di SRT

SRT è composto da quattro moduli:

1. I miei studi e io
2. La mia università e io
3. Non preoccuparti...
4. I miei feedback

I moduli rispecchiano la comprensione fondamentale dell'interazione tra le caratteristiche individuali degli studenti e la percezione di un ambiente d'istruzione superiore.

Dopo una breve presentazione sulla homepage e la dichiarazione sulla tutela dei dati, agli studenti viene chiesto di fornire le informazioni di base riguardanti loro stessi e i loro studi. Le risposte a queste domande sono opzionali e vengono utilizzate per finalità di standardizzazione e come informazioni di base per i servizi di consulenza agli studenti; successivamente, vengono inserite nel modulo di feedback.

Dopo aver chiuso questa pagina, gli utenti arrivano al menu, da cui è possibile aprire gli altri moduli da compilare in qualsiasi ordine.

Il modulo 1 "I miei studio e io" contiene le scale per l'auto-valutazione di numerosi attributi correlati agli studi individuali.

Il modulo 2 "La mia università e io" contiene le scale riguardanti il contesto accademico di studio presso un'istituzione di istruzione superiore dal punto di vista dello studente.

Il modulo 3 "Non preoccuparti" contiene 14 elementi su possibili preoccupazioni dello studente correlate agli studi e serve per fornire una panoramica di potenziali aree problematiche.

Nel modulo 4 "I miei feedback...", gli studenti possono visualizzare il feedback per ciascun modulo.

Tra un modulo e l'altro, è possibile fare una pausa; tuttavia, sarebbe bene evitare interruzioni all'interno di ciascun singolo modulo. Le scale dei moduli rispettivi vengono descritte in dettaglio nel capitolo seguente.

## 4 Sviluppo delle scale

I costrutti identificati nell'analisi dei requisiti sono stati operazionalizzati in parte con gli strumenti esistenti e in parte con strumenti sviluppati ex-novo. Le scale esistenti sono state selezionate in base ai criteri seguenti: affidabilità (della misurazione), validità (della misurazione), rilevanza empirica in relazione al drop out dagli studi e alla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso nonché alla disponibilità. Le scale sviluppate ex-novo sono state costruite in base alle teorie, testate in uno studio pilota ( $N=126$ ) e, se necessario, revisionate.

Di seguito vengono descritte le scale e i loro principi di costruzione. Le scale descritte da 4.1 a 4.19 sono valutate dai partecipanti con il formato di risposta "0 - assolutamente in disaccordo" a "5 - assolutamente d'accordo". Questo formato viene utilizzato perché i rispondenti hanno l'opzione di valutare gli elementi con uno zero. L'uso dello zero evita inoltre l'associazione con le classi del percorso scolastico. Per tutte le analisi e feedback, i valori sono registrati in una scala da 1 a 6. Tutti i valori specificati si riferiscono alle scale registrate. Le risposte al modulo sulle preoccupazioni legate agli studi (4.20) sono fornite sulla scala delle risposte: 1 "assolutamente in disaccordo", 2 "leggermente in disaccordo", 3 "leggermente d'accordo", 4 "assolutamente d'accordo".

### 4.1 Organizzazione dello studio e qualità dell'insegnamento

#### 4.1.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

Le condizioni di studio e la qualità dell'istruzione sono un componente importante dell'offerta universitaria. Una larga parte delle misure del controllo qualità presso le istituzioni dell'istruzione superiore quindi riguarda la valutazione di questa offerta. Molti studi hanno confermato la necessità di creare condizioni di apprendimento e studio di alta qualità, mostrando che le condizioni di studio, in particolare la qualità dell'istruzione, influenzano la tendenza al drop out e la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011; Georg, 2008; Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015; Heublein et al., 2015; Larsen et al., 2013; Schiefele, Streblow & Brinkmann, 2007). Il pre-test ha inoltre evidenziato una significativa correlazione positiva tra la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso e la percezione positiva delle condizioni di studio e della qualità dell'istruzione.

### 4.1.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- La scala implementata si basa su quella elaborata dal centro tedesco per la ricerca sull'istruzione superiore e la ricerca scientifica (DZHW; Heublein & Sommer, 2011).
- Gli elementi rispecchiano la valutazione delle condizioni di studio dal punto di vista degli studenti e includono aggettivi di valutazione.
- Per selezionare gli elementi, ci siamo focalizzati sull'identificazione di quelli più rilevanti per le condizioni di studio di tutte le discipline e per tutti gli studenti. Ad esempio, la valutazione dei tutorial è stata eliminata dalla scala originaria in quanto non tutti i programmi offrono tutorial.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 5

## 4.2 Spendibilità nell'applicazione pratica

### 4.2.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

Nel contesto del percorso universitario, finalizzato a preparare gli studenti alla vita lavorativa, la spendibilità pratica dei contenuti delle materie di studio è diventata un segno distintivo di qualità per i corsi e i programmi di studio. Questo si riferisce sia all'applicazione pratica nelle successive attività professionali sia all'applicazione in generale, in base alle diverse richieste della vita reale. Secondo vari studi, il modo in cui gli studenti percepiscono il trasferimento del contenuto (teorico) può avere ripercussioni sui loro studi (Bargel, 2015; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Heublein & Sommer, 2011; Georg, 2008). Il pre-test ha inoltre evidenziato una significativa correlazione positiva tra la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso e la percezione dell'alto grado di spendibilità pratica.

#### 4.2.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- La scala implementata è stata sviluppata ex-novo da zab Consult.
- Gli elementi sono stati sviluppati con il fine di acquisire il legame tra teoria e pratica dal punto di vista degli studenti. Qui, la pratica viene intesa come vita lavorativa, da un lato, e come spendibilità pratica generale, dall'altro.
- Dei cinque elementi inclusi nel pre-test, ne sono stati selezionati due che rispecchiano il costrutto in modo efficace ed economico.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 2

### 4.3 Infrastruttura

#### 4.3.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

L'ambiente fisico dell'istituto d'istruzione superiore può influenzare l'apprendimento, ad es. edifici, campus, biblioteche, apparecchiature tecniche, disposizione di aule per i seminari (Wosnitza, 2007; Hovdhaugen & Aamodt, 2009; Larsen et al., 2013). Il pre-test ha evidenziato che una percezione positiva dell'ambiente di apprendimento è considerevolmente associata alla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

#### 4.3.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- L'elemento implementato è stato sviluppato ex-novo da zab Consult.
- Sarebbe praticamente impossibile compilare e tenere aggiornato un elenco completo di tutti i componenti dell'infrastruttura. Di conseguenza, abbiamo evitato il ricorso a un elenco e abbiamo analizzato il costrutto con un elemento formulato genericamente. Questa decisione era finalizzata a evitare che il test diventasse troppo lungo, anche perché i singoli aspetti del costrutto sulle infrastrutture giocano un ruolo secondario.
- Criteri di feedback: Soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

## 4.4 Organizzazione indipendente degli studi

### 4.4.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

A seguito della riforma di Bologna e dell'introduzione di programmi di studio più strutturati, gli aspetti correlati all'indipendenza degli studenti nell'organizzazione e gestione dei loro studi sono stati ripetutamente oggetto di discussione (per informazioni sulla percezione degli studenti, v. Bargel, Heine, Multrus & Willige, 2014). Da un lato, per gli studenti, la libertà di dare forma al proprio apprendimento rispecchia la libertà della ricerca e istruzione; in tal senso, l'obiettivo del sistema di istruzione e delle istituzioni dell'istruzione superiore consiste inoltre nello sviluppo della personalità dei giovani adulti e della loro indipendenza (ad es. Parsons & Platt, 1973; Grundmann, 2012). D'altro canto, in particolare agli inizi dei loro studi, gli studenti non dovrebbero essere lasciati soli senza alcun tipo di orientamento. La ricerca nel settore dell'istruzione ha evidenziato che poter sperimentare la propria autonomia incentiva la motivazione nei diversi ambiti di apprendimento (Straka & Lenz, 2003; Ryan & Deci, 2000; Wosnitza, 2000, 2007; Deutscher, 2012; Otto, Perels & Schmitz, 2015).

Il pre-test evidenzia una significativa correlazione positiva tra la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso e la percezione di un alto livello d'indipendenza nel pianificare e dare forma ai propri studi.

### 4.4.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- La scala implementata è stata sviluppata ex-novo da zab Consult basandosi su Wosnitza (2000).
- Gli elementi sviluppati dovevano contemplare gli aspetti correlati all'auto-responsabilità e all'interesse nell'organizzare i propri studi. Inoltre, è stato implementato un elemento generale.
- La scala relativa all'esperienza dell'autonomia nei corsi (Wosnitza, 2000) è stata testata nel pre-test ed esclusa sulla base dei criteri precedentemente ricordati.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 3

## 4.5 Contatto con i docenti universitari

### 4.5.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

La possibilità di contattare il corpo docente sia durante sia al di fuori dell'orario d'ufficio è di fondamentale importanza per gli studenti. Inoltre, il tipo di contatto e la percezione dello studente sul comportamento dei docenti sono importanti e possono ripercuotersi sulla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso (Wosnitza, 2007; Georg, 2008; Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011; Bargel, 2015; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Larsen et al., 2013). In base ai risultati del pre-test, se percepito come collaborativo, questo contatto incentiva la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso. D'altro canto, se il contatto con i docenti è trascurabile, può risultare in una tendenza di drop out dagli studi.

### 4.5.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- La scala implementata è stata sviluppata da Wosnitza (2000).
- La scala è suddivisa nelle aree (facets) "supporto" e "contatto limitato/trascurabile"; ciascuna area viene acquisita con tre elementi.
- Criterio di feedback "contatto collaborativo": soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso
- Criterio di feedback "contatto non collaborativo": tendenza al drop out

Numero totale di elementi: 6

## 4.6 Rapporti e collaborazione tra studenti

### 4.6.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

Durante il percorso di studi, il contatto tra lo studente e i colleghi di corso è fondamentale per svariate ragioni; ad esempio, gli studenti offrono supporto emotivo reciproco, si scambiano informazioni in modo informale o studiano insieme; tutti questi fattori contribuiscono in modo decisivo al percorso di studi. Il costrutto dell'integrazione sociale è stato ampiamente esplorato nella ricerca sul drop out dagli studi effettuata da Spady (1970) e Tinto (1975). Date le diverse operazionalizzazioni, la sua influenza sui vari criteri di drop out dagli studi non è totalmente chiara; tuttavia, molti studi hanno evidenziato un'associazione (Gold, 1988; Beil, 1999; Schiefele, Streblov & Brinkmann, 2007; Bargel, 2003; Halpin, 1990; Pascarella & Terrenzini, 1980; Heublein et al., 2010; Larsen et al.,

2013; Müller & Schneider, 2012). La comprensione del costrutto dell'integrazione sociale implementata in questo contesto è esclusivamente correlata all'integrazione degli studenti nel network dei colleghi di corso. Il pre-test ha evidenziato un'associazione tra la tendenza al criterio del drop out dagli studi e, in particolare, la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

#### **4.6.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata fonde insieme quella elaborata dal centro tedesco per la ricerca scientifica e la ricerca universitaria (DZHW; Heublein & Sommer, 2011) con due elementi di Wosnitza (2000).
- La scala collega aspetti di integrazione individuale con una valutazione dell'atmosfera tra studenti pari.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 5

### **4.7 Identificazione con l'università e con il corso**

#### **4.7.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

Varie trattazioni teoriche ed empiriche sul drop out dagli studi si incentrano sull'identificazione tra il soggetto e il dipartimento come fattore d'influenza (ad es. Heublein et al., 2010, 2014). L'identificazione con l'università in sé sembra avere minore importanza. Entrambi questi livelli di sistema e la percezione di costruzione dell'identità sono fortemente correlati nel pre-test alla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

#### **4.7.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata sviluppata ex-novo da zab Consult.
- La scala si basa sulla concezione teorica di Parsons & Platt (1973); essa integra gli aspetti "coinvolgimento affettivo", "sistema di valori" e "orientamento cognitivo" a livello universitario generale e a livello del corso specifico.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 6

## **4.8 Conoscenza e auto-valutazione in relazione ai miei studi**

### **4.8.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

Da numerose ricerche è emerso che un alto grado di auto-efficacia, ad es. convinzione delle proprie capacità di studio, è rivelatore di numerosi criteri per il successo accademico, ad es. prestazione accademica, soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso, drop out dagli studi (Perez, Cromley & Kaplan 2013; Heublein et al. 2010; Schiefele, Streblow & Brinkmann, 2007; Lent, Brown & Larkin, 1986). Questa convinzione è ancor più significativa se gli studenti sono altresì correttamente informati sul proprio percorso di studio e su tutti gli aspetti a ciò afferenti. In sintesi, il costrutto è rappresentato dall'affermazione "So quello che mi è richiesto e so di cosa sono capace". Nel pre-test, il fattore era positivamente correlato alla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

### **4.8.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata desunta dall'item pool dell'Università di Aachen RWTH per l'auto-valutazione online.
- La scala include aspetti relativi all'essere informati e al valutare le proprie competenze.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 5

## **4.9 Stress percepito**

### **4.9.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

Questo fattore è correlato ai costi sociali derivanti da sforzi eccessivi e stress durante gli studi personali. Una situazione di studio percepita come stressante e un carico di lavoro che richiede un ampio sforzo indeboliscono i criteri correlati al successo accademico (Perez, Cromley & Kaplan, 2013; Ströhlein 1983; Bargel, 2003; Georg, 2008). Il pre-test mostra inoltre un'associazione tra la percezione di un carico elevato durante gli studi e la tendenza al criterio di drop out dagli studi.



#### **4.9.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata desunta dall'item pool dell'Università di Aachen RWTH per l'auto-valutazione online.
- La scala include due elementi che acquisiscono gli aspetti correlati ai costi sociali. Un terzo elemento è finalizzato a valutare gli sforzi complessivi percepiti durante gli studi.
- Criterio di feedback: tendenza al drop out dagli studi
- La scala è stata ricodificata per il feedback (ossia, affinché l'area positiva venga rappresentata da valori alti e viceversa).

Numero totale di elementi: 3

### **4.10 Studi universitari come sfida intellettuale**

#### **4.10.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

Come già descritto al punto 4.4, un obiettivo dello studio può essere lo sviluppo della personalità. Gli insight ottenuti dai contenuti di un programma di studi possono incentivare lo sviluppo intellettuale degli studenti (Pascarella & Terenzini, 1980). Tuttavia, se gli studenti non percepiscono gli studi come intellettivamente esigenti, questo può indicare che essi sono sotto-sfidati, aumentando così la tendenza al drop out (per ulteriori informazioni su richieste eccessive, v. Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015). Questo risultato è stato confermato nel pre-test.

#### **4.10.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- Per evitare che il test diventi troppo lungo, questo fattore è stato acquisito da un solo elemento sulla soddisfazione complessiva degli studenti circa lo sviluppo intellettuale durante i propri studi.
- L'elemento implementato è stato desunto da una scala di Pascarella & Terenzini (1980).
- Criterio di feedback: tendenza al drop out dagli studi

## **4.11 Supporto morale di familiari e amici**

### **4.11.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

Numerosi studi di ricerca hanno evidenziato che il contesto familiare e delle amicizie al di fuori dell'università è un fattore che può influire sugli studi personali (Heublein et al., 2010; Gold, 1988; Lessard, 2014). Al di là di impegni o di gravi situazioni personali, ad es. l'obbligo di prendersi cura dei parenti (v. modulo sulle preoccupazioni), la sfera privata può offrire anche supporto affettivo, particolarmente utile nei periodi di stress da studio. Il pre-test ha confermato che la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso è correlata alla percezione di un alto livello di sostegno da amici e famiglia.

### **4.11.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è la versione tradotta e considerevolmente abbreviata della scala di Zimet et al. (1988).
- Gli elementi riguardano amici e famiglia come fonte di supporto in forma molto generale. Per finalità di semplificazione, non viene effettuata alcuna differenza tra i gruppi di riferimento.
- La scala è composta da due elementi, ciascuno dei quali descrive una situazione correlata al supporto della sfera privata: uno ha connotazione positiva e l'altro ha connotazione negativa.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 2

## 4.12 Motivazione intrinseca ed estrinseca

### 4.12.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

Le scelte educative vengono sempre più spiegate con la teoria aspettativa x valore (ad es. Watt et al., 2012; Breen, Van de Werfhorst & Meier, 2014). Questo significa soppesare le convinzioni riguardanti le proprie capacità (v. 4.8), la probabilità soggettiva di successo e il valore soggettivo di un'attività (in questo caso, gli studi) in un'analisi costo-opportunità. Il valore di un'attività può essere suddiviso nei componenti con valore intrinseco, basati sul concetto di motivazione intrinseca di Deci e Ryan (1985), e nei benefici estrinseci. Per motivazione intrinseca si intende che lo studio, incluso il contenuto del programma di studio, è un fine di per sé e che l'incentivo a svolgere un'attività (ad es. imparare) nasce da dentro lo studente. Gli elementi centrali della motivazione intrinseca sono l'interesse verso la materia, il gusto dell'apprendimento e la determinazione a superare le sfide poste dai contenuti. La motivazione estrinseca rispecchia l'utilità degli studi; l'incentivo a svolgere l'attività è il risultato previsto. Gli studenti sono motivati a condurre attività correlate agli studi, ad es. ad apprendere, in base ai livelli raggiunti, al confronto sociale, al certificato di laurea che ottengono e, in particolare, ai benefici economici e alle prospettive di carriera. Questi due tipi di motivazione non si escludono necessariamente l'uno dall'altro; possono quindi co-esistere in contemporanea.

La ricerca ha sufficientemente dimostrato l'impatto positivo della motivazione intrinseca per lo studio (Heublein et al., 2010, Perez, Cromley & Kaplan 2013; Larsen et al. 2013; Blüthmann 2012; Georg, 2008; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008). Nonostante la motivazione estrinseca abbia un'influenza più debole sul successo di apprendimento, in letteratura non esiste un consenso sulla direzione esatta e sulla sua interazione con la motivazione intrinseca. In base al pre-test, per il PrevDrop-SRT, abbiamo presupposto che la motivazione estrinseca moderata contribuisce a studiare; tuttavia, quando la motivazione per lo studio è principalmente guidata da stimoli esterni, compromette la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

#### 4.12.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- La scala implementata è stata sviluppata da Nolden, Bürger & Wosnitza (2015).
- Gli altri aspetti della motivazione, ad es. altruismo o evitare il lavoro, non sono stati inclusi in quanto parzialmente correlati alla disciplina specifica.
- La concezione teorica della scala collega l'approccio del conseguimento dell'obiettivo (ad es. Harackiewicz et al., 2000) con la teoria aspettativa x valore (ad es. B. Eccles & Wigfield, 2002). La scala della motivazione intrinseca è composta da aree riguardanti l'approccio in vista dell'obiettivo generale. In questo caso, la comprensione della motivazione estrinseca è limitata alle prospettive del mercato del lavoro.
- Dopo la ricodificazione per finalità di feedback, i valori di questa scala si comportano in modo diverso rispetto agli altri. Nelle altre scale, i valori più alti rappresentano l'area "verde". Tuttavia, in base agli insight sulla motivazione estrinseca moderata precedentemente menzionati, i valori intermedi rappresentano l'area "verde" per tali scale, mentre la motivazione estrinseca "eccessiva" viene definita come area "gialla".#
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 7

### 4.13 Certezza sul percorso di studi scelto

#### 4.13.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

La decisione di intraprendere uno specifico programma di studi presso una determinata istituzione d'istruzione superiore è il punto di partenza nella struttura temporale del fenomeno di drop out dagli studi. Tutte le successive azioni correlate agli studi e, di conseguenza, le percezioni soggettive si basano su tale decisione e dipendono dal percorso scelto (Georg, 2008). Per tale ragione, un elevato grado di certezza sulla scelta di un percorso di studi è un indicatore importante della percezione soggettiva sul percorso "giusto" intrapreso. Un basso grado di certezza riguardante la scelta di un percorso di studi, d'altro canto, aumenta il rischio di drop out (Heublein et al., 2010). Questo risultato è stato confermato nel pre-test.

### **4.13.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata desunta dall'item pool dell'Università di Aachen RWTH per l'auto-valutazione online.
- Gli elementi sono correlati alla scelta e alla decisione a favore sia del programma di studi sia dell'istituzione d'istruzione superiore.
- Criterio di feedback: tendenza al drop out dagli studi

Numero totale di elementi: 5

## **4.14 Conoscenza delle prospettive professionali**

### **4.14.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

Avere una chiara idea sulle potenziali prospettive di carriera dopo gli studi può offrire agli studenti un orientamento utile (Georg, 2008; Heublein, 2010; Herfter, Grüneberg & Knopf, 2015). Oltre a identificarsi con la materia di studio, se gli studenti si identificano "[...] con il profilo lavorativo e le prospettive di carriera [...], questo li aiuterà considerevolmente a portare a termine con successo il proprio percorso di studi" (Heublein et al., 2010, p. 28, traduzione PrevDrop). Una visione chiara delle prospettive di carriera può inoltre avere un effetto positivo sul criterio di soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

### **4.14.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata sviluppata da Heublein & Sommer (2011).
- Gli elementi si riferiscono al contenuto e alle condizioni dell'occupazione futura.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 4

## **4.15 Strategie di apprendimento: riflessioni e adeguamenti**

### **4.15.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

Riflettere sul proprio processo di apprendimento e adeguarlo hanno un effetto positivo sui risultati di apprendimento. Adeguare il processo di apprendimento ha lo scopo di potersi adattare in maniera flessibile ai requisiti di un'attività. La riflessione implica la valutazione dei metodi che accompagnano il processo di apprendimento (Wosnitza, 2000).

### **4.15.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata sviluppata da Wosnitza (2000).
- La scala copre entrambe le aree: riflessione e adeguamento.
- Criterio di feedback: soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso

Numero totale di elementi: 6

## **4.16 Capacità di concentrazione**

### **4.16.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

La capacità di concentrazione è fondamentale, in particolare per il tipo di processi di apprendimento auto-organizzati che caratterizzano in gran parte l'apprendimento presso le istituzioni d'istruzione superiore (Nenniger, 1999). Essa consente agli studenti di concentrarsi ed elaborare in maniera uniforme le informazioni.

### **4.16.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata sviluppata da Wosnitza (2000).
- Gli elementi riguardano in parte la situazione di apprendimento specifica e in parte sono formulati in modo generale. Essi includono gli aspetti correlati alla tendenza alla distrazione.
- Criterio di feedback: tendenza al drop out dagli studi
- Poiché la scala è stata impostata con un polo negativo, è stata ricodificata per il feedback (ossia, affinché l'area positiva venga rappresentata da valori alti e viceversa).

Numero totale di elementi: 4

## **4.17 Stabilità emotiva / preoccupazioni e dubbi**

### **4.17.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

La stabilità emotiva generale può influenzare gli studi come testimoniato, in particolare, dallo studio longitudinale di Gold (1988). La stabilità emotiva è stata inoltre identificata come fattore rilevante negli studi sui counsellor descritti. Il costrutto è suddiviso in un'area positiva (stabilità emotiva) e un'area negativa (preoccupazioni e dubbi).

### **4.17.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione**

- La scala implementata è stata desunta dall'International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 1999) e tradotta in tedesco e testata da Treiber, Thunsdorff, Weis e Schmitt (2013).
- La scala impostata con un polo negativo "preoccupazioni e dubbi" è stata ricodificata per il feedback (ossia, affinché l'area positiva venga rappresentata da valori alti e viceversa).
- Criterio di feedback "stabilità emotiva": soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso
- Criterio di feedback "preoccupazioni e dubbi": tendenza al drop out dagli studi

Numero totale di elementi: 8

## **4.18 (Mancanza di) auto-disciplina**

### **4.18.1 Costrutto e rilevanza per gli studi**

L'auto-disciplina generale come area della dimensione personale "coscienza" può influenzare sia la prestazione accademica dello studente sia la sua tendenza al drop out dagli studi (Deutscher, 2012). Questa caratteristica è stata inoltre menzionata ripetutamente nello studio dei counsellor. Il costrutto è suddiviso in un'area positiva "auto-organizzazione" e un'area negativa "mancanza di auto-disciplina".

#### 4.18.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- La scala implementata è stata desunta dall'International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 1999) e tradotta in tedesco e testata da Treiber, Thunsdorff, Weis e Schmitt (2013).
- La scala impostata con un polo negativo "mancanza di auto-disciplina" è stata ricodificata per il feedback (ossia, affinché l'area positiva venga rappresentata da valori alti e viceversa).
- Criterio di feedback "auto-organizzazione": soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso
- Criterio di feedback "mancanza di auto-disciplina": tendenza al drop out dagli studi

Numero totale di elementi: 8

### 4.19 Volontà a lavorare sodo e determinazione

#### 4.19.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

Il perseguimento generale delle prestazioni come area della dimensione personale "coscienza" può influenzare sia la prestazione accademica dello studente sia la sua tendenza al drop out dagli studi (Deutscher, 2012). Questa caratteristica è stata inoltre menzionata ripetutamente nello studio dei counsellor. Il costrutto è suddiviso in un'area positiva "determinazione" e un'area negativa "mancanza di volontà a lavorare sodo".

#### 4.19.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- La scala implementata è stata desunta dall'International Personality Item Pool (IPIP; Goldberg, 1999) e tradotta in tedesco e testata da Treiber, Thunsdorff, Weis e Schmitt (2013).
- La scala con polo negativo "mancanza di volontà di lavorare sodo" è stata ricodificata per il feedback (ossia, affinché l'area positiva venga rappresentata da valori alti e viceversa).
- Criterio di feedback "determinazione": soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso
- Criterio di feedback "volontà di lavorare sodo": tendenza al drop out dagli studi

Numero totale di elementi: 7



## 4.20 Preoccupazioni correlate agli studi

### 4.20.1 Costrutto e rilevanza per gli studi

In un modulo speciale, ai partecipanti viene presentato un elenco delle aree problematiche più frequenti. Essi devono indicare a che livello ciascuna area rappresenta una preoccupazione per loro. L'elenco è stato compilato nel modo più esaustivo possibile per poter fornire una panoramica delle aree potenziali in cui è necessario il counselling. Questo modulo è volutamente incentrato sulla percezione potenzialmente negativa delle "preoccupazioni" piuttosto che su formulazioni focalizzate sul desiderio di cambiamento. Quando ai rispondenti viene chiesto di esprimere i propri desideri, questo avviene sulla base di stati iniziali variabili; tutte le situazioni specifiche possono essere migliorate. Ad esempio: "Vorrei più soldi per finanziare le mie spese di sostentamento". Chiedere quali siano le preoccupazioni porta a una più profonda riflessione e a una più intensa analisi della propria situazione personale: "Mi preoccupa come fare per sostenere le spese per vivere".

### 4.20.2 Operazionalizzazione: criteri / principi di costruzione

- L'elenco è stato sviluppato da Nolden, Karabenick & Wosnitza (2016) come estensione di Heublein & Sommer (2011).
- I partecipanti possono aggiungere preoccupazioni che non sono incluse nell'elenco sotto un elemento aperto "altre preoccupazioni". Questi aspetti possono essere discussi con i counsellor.
- Scala: 1 "assolutamente in disaccordo", 2 "leggermente in disaccordo", 3 "leggermente d'accordo", 4 "assolutamente d'accordo".
- Per questo modulo, il feedback non viene fornito con dati comparativi. Ai partecipanti vengono mostrate le aree in cui sono state espresse preoccupazioni (elementi classificati come 3 o 4) nel modulo "Il mio feedback" per poter fornire loro una panoramica personale e per supportare il counselling.

Numero totale di elementi: 15

## 5 Standardizzazione

La standardizzazione del modulo viene effettuata in tre sezioni sulla base del pre-test. Dopo un periodo di sei mesi, la standardizzazione viene verificata empiricamente sulla base delle partecipazioni accumulate. I valori standardizzati aggiornati vengono quindi messi a disposizione nel sito web del progetto.

Le scale sono standardizzate sia in base al criterio "soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso" sia in base alla tendenza al drop out dagli studi. L'assegnazione delle scale per ciascun criterio si basa sull'analisi della regressione e correlazione. Le tre sezioni della standardizzazione vengono calcolate come segue: scale con correlazione positiva alla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso (1=studente soddisfatto, 0=non soddisfatto):

Soglia sezione superiore= $\bar{X}_0 + 1SD_0$

Soglia sezione inferiore= $\bar{X}_1 - 1SD_1$

Sezione intermedia= $\bar{X}_0 + 1SD_0 \cap \bar{X}_1 - 1SD_1$

Le scale con criterio "tendenza al drop out dagli studi" e con direzione effettiva negativa vengono ricodificate affinché la scala punti alla stessa direzione, rendendo possibile applicare questa formula anche qui.

Tabella 1 Parametri della scala e valori soglia

Scale	$\alpha$	Soglia		
		bassa	media	alta
Organizzazione dello studio e qualità delle docenze	.976			
Spendibilità nell'applicazione pratica	.887			
Infrastruttura	/	1.0-3.00	4.00	5.00-6.0
Organizzazione autonoma dello studio	.680	1.0-1.89	1.90-3.78	3.79-6.0
Contatto cooperativo con i lettori	.726	1.0-2.48	2.49-4.05	4.06-6.0
Contatto non cooperativo con i lettori (ricodificato)	.733	1.0-4.07	4.08-5.09	5.10-6.0
Rapporti e collaborazione tra studenti	.892	1.0-3.31	3.32-4.22	4.23-6.0
Identificazione con l'università e con il corso	.950	1.0-3.35	3.36-3.67	3.68-6.0
Conoscenza e auto-valutazione in relazione ai miei studi	.971	1.0-2.56	2.57-3.18	3.19-6.0
Stress percepito (ricodificato)	.698			
Studi universitari come sfida intellettuale	/	1.0-3.00	4.00	5.00-6.0
Supporto morale di familiari e amici	.899	1.0-4.45	4.46-5.89	5.90-6.0
Motivazione intrinseca	.888	1.0-4.46	4.47-5.04	5.05-6.0
Motivazione estrinseca	.890	1.0-3.98	5.99-6.0	3.99-5.98
Certezza sul percorso di studi scelto	.833	1.0-3.66	/	3.67-6.0
Conoscenza delle prospettive professionali	.952	1.0-3.61	3.62-5.26	5.27-6.0

Strategie di apprendimento: riflessioni e adeguamenti	.965	1.0-2.81	2.82-3.22	3.23-6.0
Abilità di concentrazione	.931			
Dubbi e preoccupazioni generali (ricodificato)	.891	1.0-1.84	1.85-4.22	4.23-6.0
Stabilità emotiva	.680	1.0-2.64	2.65-3.99	4.00-6.0
Mancanza di auto-disciplina (ricodificato)	.959			
Organizzazione autonoma	.919	1.0-2.25	2.26-3.18	3.19-6.0
Nessuna voglia di lavorare sodo (ricodificato)	.641	1.0-1.92	1.93-3.86	3.87-6.0
Determinazione	.860	1.0-3.69	3.70-4.65	4.66-6.0

## 6 Feedback

I partecipanti SRT possono visualizzare il feedback per ciascun modulo compilato nella sezione "Il mio feedback". Per ciascuna scala viene fornita una descrizione riguardante la rilevanza del costrutto per la situazione di studio (v. Figura 2 per un esempio tratto dalla scala sulla qualità dell'istruzione e organizzazione degli studi).



Figura 2 Esempio di feedback con la scala

Sulla base della standardizzazione, anche i dati dell'utente vengono rappresentati insieme in un diagramma e assegnati all'area inferiore, intermedia o superiore (v. Figura 3).



Figura 3 Barra del feedback

La tacca su ciascuna barra riproduce il valore determinato dalle informazioni fornite dagli studenti. Il valore non è rappresentato numericamente al fine di evitare confusione. Le aree vengono illustrate per gli studenti come segue:

**Area verde:** In certo modo, ti sei valutato a un livello più alto rispetto ad altri studenti. Siamo lieti che tu sia soddisfatto di quest'area.

**Area gialla:** Le informazioni che hai fornito ti hanno posizionato nell'intervallo intermedio a confronto con altri studenti. Se le tue risposte ti hanno posizionato in quest'area per molte categorie e senti la necessità di parlare di queste questioni, non esitare a contattare i servizi di consulenza per gli studenti e le carriere presso la tua istituzione d'istruzione superiore.

**Area rossa:** Ti raccomandiamo di fissare un appuntamento per un colloquio con un consulente per gli studenti e la carriera; i tuoi risultati sono infatti nella gamma più bassa

di quest'area a confronto con altri studenti; questo indica la necessità di ricorrere al counselling.

Tutte le descrizioni sui fattori del feedback sono riportate nella tabella.

Scala	Testo feedback - descrizione fattori
<b>"La mia università e io"</b>	
Organizzazione dello studio e qualità delle docenze	Offrire corsi ben organizzati e strutturati nonché docenze di alta qualità è un obiettivo importante per qualsiasi università. La valutazione individuale di tali obiettivi da parte dello studente può influire sulla sua soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
Infrastruttura	Le università si impegnano a fornire l'infrastruttura necessaria per offrire un'esperienza di studio soddisfacente. La valutazione individuale di tale obiettivo da parte dello studente può influire sulla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
Organizzazione autonoma dello studio	Il percorso universitario deve incoraggiare lo studente a lavorare e agire in maniera indipendente; anche l'organizzazione autonoma dello studio è una parte importante del percorso universitario. Se lo studente si sente libero di organizzare in maniera flessibile lo studio, sarà maggiormente soddisfatto del percorso intrapreso. Tuttavia, la libertà e la flessibilità possono anche costituire un ostacolo nel trovare la propria strada.
Contatto cooperativo con i docenti universitari	Per molti studenti, il contatto con i docenti è una parte importante del percorso di studi. Quando tale contatto viene percepito come cooperativo, la soddisfazione del percorso intrapreso aumenta e i risultati di apprendimento migliorano.
Contatto non cooperativo con i docenti universitari (ricodificato)	I docenti devono supervisionare molti studenti. Gli studenti che si sentono trascurati rispetto ai colleghi possono avere difficoltà durante il percorso di studi.
Rapporti e collaborazione tra studenti	"Studiare da soli è molto più pesante". Una buona rete tra studenti facilita l'organizzazione del proprio percorso, l'apprendimento e la gestione delle difficoltà in generale. Non deve necessariamente trattarsi di amicizia; una buona collaborazione tra studenti è spesso importante sia per lo studio in senso stretto sia per la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

Identificazione con l'università e con il corso	Durante gli studi, gli studenti trascorrono la maggior parte del tempo in ateneo e la facoltà è il loro punto di riferimento in termini di ambiente sociale e intellettuale. L'identificazione di uno studente con la propria università e con il corso può altresì aumentare la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
Supporto morale di familiari e amici	Il supporto emotivo dell'ambiente sociale esterno all'università può essere un fattore rilevante per la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
<b>"I miei studi e io"</b>	
Conoscenza e auto-valutazione in relazione ai miei studi	Quando gli studenti si sentono ben informati e preparati sui requisiti del percorso di studi e contemporaneamente sono in grado di valutare i propri punti di forza, questo è una parte importante della soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
Stress percepito (ricodificato)	Qualsiasi percorso universitario richiede una certa volontà a compiere qualche sforzo e sacrificio. Tuttavia, se gli studenti sentono di dover investire troppo, questa può essere una motivazione che li porta a valutare l'abbandono degli studi.
Motivazione intrinseca	Quando gli studenti affrontano di propria iniziativa gli argomenti del corso, si parla di motivazione intrinseca o orientamento all'obiettivo di apprendimento. In questo caso, studiare è di per sé un fine e non richiede ulteriori incentivi esterni.  Numerose ricerche hanno dimostrato che una forte motivazione intrinseca aiuta gli studenti a conseguire risultati ottimali ed è un motivo di perseveranza nel lungo termine.
Motivazione estrinseca	Per motivazione estrinseca si intende che la facoltà viene scelta a causa di incentivi esterni (in questo caso materiali). Gli studenti possono infatti essere più motivati quando nella scelta del percorso di studi prendono in considerazione il mercato del lavoro e gli obiettivi professionali. Tuttavia, se il percorso intrapreso è solo un mezzo per un fine, ma lo studente non è particolarmente interessato all'ambito di studio, la motivazione sarà verosimilmente insufficiente non appena insorgono le difficoltà.
Certezza sul percorso di studi scelto	"Questo è esattamente quello che voglio fare!". Sentirsi sicuri sul percorso di studi scelto è importante per la perseveranza personale per il completamento degli

	studi.
Conoscenza delle prospettive professionali	Come posso spendere la mia laurea? Una visione chiara del futuro professionale può contribuire positivamente alla determinazione e alla soddisfazione del percorso di studi intrapreso.
Studi universitari come sfida intellettuale	Gli studi universitari devono essere stimolanti da un punto di vista intellettuale e promuovere la crescita intellettuale. Le ricerche hanno dimostrato che gli studenti sono meno propensi a valutare l'abbandono degli studi quando ritengono che il corso sia stimolante e sfidante.
Spendibilità nell'applicazione e pratica	Saper riconoscere le ragioni dietro lo studio di argomenti talvolta astratti e capire come sia possibile metterli in pratica è una parte importante della soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
Strategie di apprendimento: riflessioni e adeguamenti	In base al corso e all'ambiente di apprendimento, esistono diverse strategie di apprendimento rivelatesi positivamente influenti sull'apprendimento. L'abilità di rivedere e, se necessario, adeguare il processo di apprendimento individuale può portare a migliori prestazioni e a maggiori livelli di soddisfazione del percorso universitario.
Abilità di concentrazione	In fase di apprendimento, rimanere focalizzati e concentrati è una grande sfida, date le innumerevoli fonti di distrazione. Troppe distrazioni possono avere un impatto negativo sugli studi.
Dubbi e preoccupazioni generali (ricodificato)	Anche i dubbi personali e le preoccupazioni generali possono avere ripercussioni sugli studi e causare talvolta la messa in discussione della prosecuzione del percorso intrapreso.
Stabilità emotiva	La calma e la stabilità emotiva danno in genere più forza agli studenti durante gli studi e hanno un impatto positivo sulla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
Mancanza di auto-disciplina (ricodificato)	La procrastinazione, ossia posporre doveri e decisioni, è molto comune tra gli studenti. Tuttavia, se questo atteggiamento aumenta in modo significativo, la prosecuzione degli studi è a rischio.
Organizzazione autonoma	La capacità generale di sapersi organizzare e preparare contribuisce in modo positivo alla soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.
Nessuna voglia di lavorare sodo	Con la premessa "massima resa con il minimo sforzo", alcuni studenti tentano di evitare qualsiasi tipo di sforzo.



(ricodificato)	Gli studenti che mostrano questo atteggiamento sono in genere poco motivati a completare gli studi e con maggior probabilità li abbandoneranno.
Determinazione	In generale, sforzarsi per arrivare a prestazioni eccellenti e avere obiettivi chiari può aumentare la soddisfazione verso il percorso di studi intrapreso.

Seguendo la rappresentazione grafica dei risultati del modulo "I miei studi e io" e "La mia università e io", il feedback sul modulo "Non preoccuparti" e i dettagli demografici sono rappresentati in maniera più descrittiva, in particolare per i consulenti su carriere e studio.

Per poter prestare assistenza agli studenti che richiedono il counselling per trovare il giusto partner da contattare, al termine del feedback vengono elencati i servizi di consulenza su scala nazionale presso ciascuna sede istituzionale per l'istruzione superiore. Per ragioni tecnico-organizzative, non è possibile fornire le informazioni e le offerte specificamente riguardanti una sola istituzione.

Il feedback può essere stampato e conservato.

## 7 PrevDrop-SRT nel Counselling

Da un lato, lo scopo del PrevDrop-SRT è rendere consapevoli gli studenti in difficoltà in certe aree di studio circa tali aree problematiche e le possibilità di consulenza. Dall'altro lato, i risultati del SRT devono fornire informazioni a supporto del processo di consulenza. Tuttavia, il SRT non è una tecnica di diagnosi psicologica e non deve essere utilizzato da solo, quanto piuttosto contestualmente a un approccio di counselling più olistico.

Proprio perché le offerte di supporto e consulenza presso ciascuna istituzione di istruzione superiore differiscono, si rendono necessarie raccomandazioni personalizzate basate sulla scala, con l'eventuale indirizzamento a un servizio di consulenza specializzata.

## 8 Bibliografia

- Bargel, T. (2015). Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studierendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. [Introductory study phase and heterogeneous student body – new offers and their benefits. Findings of the 12th survey of students at universities and higher education institutions.] Konstanz: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 83.
- Bargel, T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014). Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012. [The Bachelor's and Master's programmes as reflected by the study quality monitor. Development of conditions for studying and academic quality 2009 to 2012.] Forum Hochschule, 2/2014.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. [Dropping out of studies or changing courses in the new Bachelor's programmes. Study and analysis of reasons for dropping out.] Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 406-429.
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? [Dropout tendencies in Bachelor's programmes. Individual difficulties or inadequate conditions for studying?] Die Hochschule, 20 (1), 110- 116.
- Breen, R., Van de Werfhorst, H. G. & Jaeger, M. M. (2014). Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making, European Sociological Review, 1-13.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). A first course in factor analysis. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Curran, P. J., West, S. G. & Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. Psychological Methods, 1(1), 16-29.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum.

- Deutscher, S. M. (2012). Studienwahlzweifel und Studienwahlstabilität: Die Bedeutung der Lebensmotive und der metatelischen Orientierungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachbereiche. [Doubt about study choice and stability of study choice: The importance of life motives and metatelic orientations among students of different departments.] Hannover: Dissertation.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-32.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4. Aufl.). London: Sage.
- Georg, W. (2008). Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch – eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. [Individual and institutional factors favouring willingness to drop out of studies – a multilevel analysis with data of the Constance student server.] *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28(2), 191-206.
- Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg. Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. [Study dropout, tendency to drop out and academic success. Comparative analysis of conditions in the course of studies.] Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Goldberg, L.R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Five-Factor models. In I. Mervielde, I.J. Deary, F. De Fruyt & F. Ostendorf (Hrsg.). *Personality Psychology in Europe* (7. Aufl., S. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Grundmann, M. (2012). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung [Socialization – training – education: A critical definition], in R. Becker (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Halpin, R. L. (1990). An Application of the Tinto Model to the Analysis of Freshman Persistence in a Community College. *Research in Higher Education*, 12(3), 271-282.
- Harackiewicz, J. M., et al. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316–30.

- Herfter, C. Grüneberg, T., & Knopf, A. (2015). Der Abbruch des Lehramtsstudiums – Zahlen, Gründe und Emotionserleben. [Dropout in teacher training programmes – figures, reasons and emotional experience.] Zeitschrift für Evaluation 14(1), 57-82.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. [Reasons for study dropout in Bachelor's and conventional study programmes.] Forum Hochschule, 2/2012.
- Heublein, U. & Sommer, D. (2011). Ermittlung von Risikogruppen Maschinenbaustudium. Kurzgefasste Darstellung eines Befragungsinstrumentariums zur Feststellung von Abbruchgefährdung. [Determination of risk groups in engineering programmes. Brief presentation of a survey tool to determine risk of dropout.] Hannover: HIS Projektbericht.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch. [Study area-specific quality assurance in Bachelor's programmes. Survey of faculty and department management on the topic of academic success and study dropout.] Forum Hochschule, 5/2015.
- Hornke, L., Wosnitza, M. & Bürger, K. (2013). SelfAssessment: Ideen, Hintergründe, Praxis und Evaluation. [Self-assessment: Ideas, background, practice and evaluation.] Wirtschaftspsychologie, 1 (15). 5-16.
- Hovdhaugen, E. & Aamodt, P.O. (2009). Learning environment: relevant or not to students' decision to leave University? Quality in Higher Education, 15 (2), 177-189.
- Jahn, R.W. & Birckner, M. (2014). Studienabbrecher. Über die Situation einer (noch) kaum beachteten Zielgruppe innerhalb und außerhalb der Beruflichen Bildung. [Study dropouts. The situation of a (still) largely unnoticed target group in and outside of education and training.] Berufsbildungsforschung und –beratung aktuell, 1(2), Jena. Abgerufen von: [http://www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2014/01/220141\\_jahn\\_birckner.pdf](http://www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2014/01/220141_jahn_birckner.pdf)
- Larsen, M.S., Kornbeck, K.P., Kristensen, R.M., Larsen, M.R., Sommersel, H.B. (2013). Dropout Phenomena at Universities. What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic

- review. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Aarhus University.
- Lent, R.W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 265-269.
- MacCallum, R.C., Widaman, K.F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4 (1), 84-99.
- Müller, S. & Schneider, T. (2012). Educational Pathways and Dropout from Higher Education in Germany. NEPS Working Paper, 11. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel. Abgerufen von: [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XI.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XI.pdf)
- Nagy, G. (2005): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. [Career interests, cognitive and subject-related competences: Their importance for study subject choice and their reliability during studies.]Berlin: Dissertation.
- Nenniger, P. (1999). On the role of motivation in self-directed learning: The “two-shells-model of motivated self-directed learning” as a structural explanatory concept. *European Journal of Psychology of Education*, 14(1), 71-86.
- Nolden, P., Bürger, K. & Wosnitza, M. (2015): Do you study ‘because’ or ‘in order to’? Questionnaire development and validation based on an integrative motivation model. Vortrag auf der JURE Conference, Limassol, Zypern.
- Nolden, P., Karabenick, S. A. & Wosnitza, M. (2016, accepted). Student Worries, Their Relation to Institutional Sources of Help and Drop-Out Ideation. Vortrag auf der International Conference on Motivation, Thessaloniki, Griechenland.
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2015). Selbstreguliertes Lernen [Self-regulated learning], in H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (2. Aufl.). Wisbaden: Springer VS Verlag.
- Parsons, T. & Platt, G.M. (1973). *The American university*. Cambridge: Harvard University press.

- Pascarella, E.T. & Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51 (1), 60-75.
- Perez, T., Cromley, J.G., Kaplan, A. (2013). The role of identity development, values, and costs in College STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 315-329, DOI: 10.1037/a0034027
- Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen.* [Academic success of foreign students. An empirical analysis in the context of the internationalization of German higher education institutions.] Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, (1) 55, 68-78.
- Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. [State of research on university drop out. Theoretical perspectives, main results and methodological requirements to future studies]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), 235-248.
- Schiefele, U., Streblow, L., & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten? Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? [Drop out or persevere? What distinguishes a student who drops out from other students?] *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), 127-140.
- Spady, W.G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1(1), 64-86.
- Straka, G. A. & Lenz, K. (2003). Bestimmungsfaktoren fachkompetenten Handelns kaufmännischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Pilotstudie. [Determinants of competent actions of students of commercial colleges. Results of a pilot study accompanying lessons.] *Empirische Pädagogik*, (2)17, 217-235.

- Ströhlein, G. (1983). Bedingungen des Studienabbruchs. Eine Längsschnittuntersuchung bei Studenten ingenieur-wissenschaftlicher Fakultäten. [Conditions of study dropout. A longitudinal study among students of engineering science faculties.] Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* 45, 89-125.
- Treiber, L., Thunsdorff, C., Weis, S. & Schmitt, M. (2013). Psychometrische Überprüfung und Validierung der deutschen 300-Item-Skala aus dem International Personality Item Pool zur Erfassung der Big Five. [Psychometric verification and validation of the German 300-item scale from the International Personality Item Pool for capturing the Big Five.] Vortrag auf der Arbeitstagung der Fachgruppe Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Psychologische Diagnostik 2013, Greifswald.
- Watt, H. M. G, Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791-805.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. [Identification and capturing of components of study satisfaction.] *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.
- Wosnitza, M. (2000). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium: Theoretischer Rahmen, diagnostisches Instrumentarium und Bedingungsanalyse. [Motivated self-regulated learning during studies: Theoretical framework, diagnostic instruments and analysis of conditions.] Landau: VEP.
- Wosnitza, M. (2007). Lernumwelt Hochschule und akademisches Lernen. Die subjektive Wahrnehmung sozialer, formaler und materiell-physischer Aspekte der Hochschule als Lernumwelt und ihre Bedeutung für das akademische Lernen. [The learning environment in higher education and academic learning. The subjective perception of social, formal, material and physical aspects of higher education institutions as a learning environment and their importance for academic learning.] Landau: Verlag Empirische Pädagogik.



Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.

Crediti immagine di copertina: Creative Commons (CC) Mer Chau

[www.flickr.com/photos/merchau](http://www.flickr.com/photos/merchau)