

L'adattamento al contesto come predittore del successo accademico: quale ruolo per le risorse individuali?

Marcella Floris,¹ Francesca Floris,¹ Greta Mazzetti,¹ Emanuela Valente,¹ Roberta Spadoni² e Dina Guglielmi¹

Sommario

L'Italia è tra i Paesi dell'UE con il minor numero di laureati. La prevenzione dei tassi di abbandono e il miglioramento del benessere della popolazione adulta possono essere raggiunti attraverso il potenziamento dei fattori che promuovono un maggiore successo accademico. L'obiettivo del presente studio è quindi quello di indagare le risorse personali e le percezioni del contesto che possono avere un impatto sul rendimento accademico (in termini di esami superati). Il presente studio è stato condotto presso il Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agroalimentari dell'Università di Bologna. Un campione di 571 studenti (60.4% maschi; età media = 20.66 anni) ha compilato un questionario online. Le ipotesi sono state testate attraverso la macro PROCESS in SPSS, versione 23. I risultati ottenuti hanno supportato gli effetti indiretti ipotizzati, in quanto la relazione tra adattamento accademico e rendimento è mediata in serie dall'autoefficacia accademica e dalla presenza di un'attribuzione di causalità interna. Gli esiti della ricerca possono essere utilizzati per progettare azioni specifiche per promuovere il successo accademico degli studenti universitari, ad esempio programmi di orientamento in itinere incentrati sul rafforzamento delle risorse e competenze personali degli studenti e azioni di sostegno individualizzate.

Parole chiave

Drop-out, Studenti universitari, Adattamento accademico, Autoefficacia accademica, Locus of control interno, Rendimento accademico, Interventi, Successo accademico.

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna.

² Dipartimento di Scienze agrarie e alimentari, Università di Bologna.

Academic Adjustment as a Predictor of Academic Success: What Role Do Personal Resources Have?

Marcella Floris,¹ Francesca Floris,¹ Greta Mazzetti,¹ Emanuela Valente,¹ Roberta Spadoni² e Dina Guglielmi¹

Abstract

Italy is among the EU countries with the lowest number of graduates. Preventing drop-out rates and improving the well-being of the adult population can be achieved by discovering the factors which promote greater academic success. The aim of the present study is therefore to investigate personal resources and perceptions of context that may have an impact on academic performance (in terms of exams passed). The study was conducted at the Department of Food Science and Technology of a large university in Northern Italy. A sample of 571 students (60.4% male; mean age = 20.66 years) completed an online questionnaire. The hypotheses were tested by means of the PROCESS macro in SPSS, version 23. The results obtained supported the hypothesized indirect effects, as the relationship between academic adjustment and performance is serially mediated by academic self-efficacy and the presence of an internal locus of control. The outcomes of the research can be used to design specific actions to promote the academic success of university students, e.g., guidance programmes offered during the course, focused on strengthening students' personal resources and competences, and individualized support actions.

Keywords

Drop-out, University students, Academic adjustment, Academic self-efficacy, Internal locus of control, Academic performance, Interventions, Academic success.

¹ Department of Education Studies, University of Bologna.

² Department of Department of Agricultural and Food Sciences, University of Bologna.

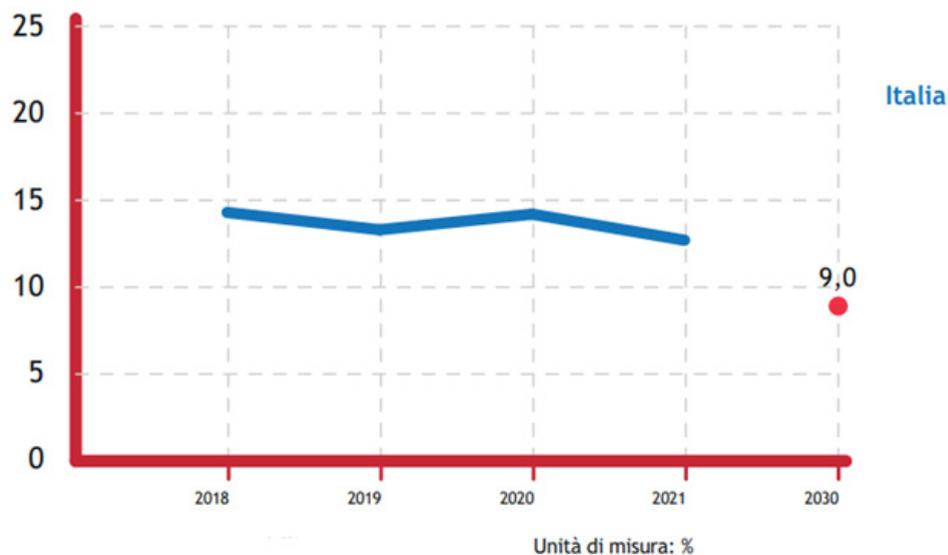
Introduzione

Il contrasto all'abbandono universitario (drop-out) è compreso tra le azioni strategiche previste per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) delle Nazioni Unite per il 2030, in particolare l'OSS n. 4: istruzione di qualità. Gli Stati membri UE, nell'ambito dei Sette Obiettivi, hanno concordato che il tasso di abbandoni precoci dall'istruzione e dalla formazione tra i 18 e 24 anni dovrà essere inferiore in tutti i Paesi al 9% entro il 2030.

Nel 2020, tale percentuale nell'Unione Europea si è attestata in media attorno al 10%, con forti differenze tra i Paesi e discrepanze regionali. In generale, la quota media di chi abbandona precocemente l'istruzione e la formazione è più alta di 3,8 punti percentuali tra i giovani uomini (11,8%) rispetto alle giovani donne (8%) e vi sono notevoli svantaggi per i giovani nati all'estero (Commissione Europea, 2021).

L'Italia riporta una tendenza complessivamente positiva, registrando un miglioramento dell'1,6% dal 2018 al 2021. Tuttavia, nel 2020 si è verificato un aumento degli abbandoni tra i 18 e 24 anni di quasi 1 punto percentuale, a causa della didattica a distanza e le problematiche conseguenti alla pandemia da Covid-19 (Agenzia Italiana per lo sviluppo Sostenibile, 2022).

Figura 1



Quota di abbandoni precoci dal sistema di istruzione e formazione. Fonte: Agenzia Italiana per lo sviluppo sostenibile, 2022.

Questo tasso rappresenta ancora un numero considerevole di studenti che non completano gli studi universitari, con varie conseguenze negative per gli individui, le istituzioni e la società (Bargmann, Thiele & Kauffeld, 2022; Casanova et al., 2021).

Di fatto, a un più alto livello d'istruzione corrispondono migliori prospettive occupazionali e reddituali, sia nel breve che nel lungo periodo, specialmente dopo avere conseguito la laurea (Aina & Casalone, 2018). Questo dato è confermato anche dalle indagini svolte dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), le quali evidenziano che i livelli di disoccupazione di lunga durata diminuiscono con l'aumentare del livello d'istruzione: nella maggior parte dei Paesi, la percentuale di adulti disoccupati da un anno o più è significativamente inferiore per coloro che hanno conseguito la laurea rispetto agli adulti con livelli di istruzione inferiori (2022). Inoltre, coloro che ottengono livelli d'istruzione più elevati riportano maggiori livelli di soddisfazione rispetto a vari ambiti della propria vita, hanno maggiore senso civico e condizioni di salute migliori (OECD, 2022).

Pertanto, la comprensione delle principali cause dell'abbandono precoce degli studi universitari può aiutare a minimizzare questo problema e a migliorare l'efficienza del sistema educativo in Europa.

Le ricerche precedenti nell'ambito hanno dimostrato che il rendimento accademico si conferma come una variabile determinante riguardo la decisione degli studenti di rimanere iscritti o abbandonare gli studi (Cerezo et al., 2015; Oriol-Granado et al., 2017). Infatti, è probabile che uno studente che non riesce a progredire con gli esami e ottenere i requisiti necessari per proseguire nella propria carriera accademica esperisca stress e insoddisfazione (Belloc, Maruotti, & Petrella, 2011) e si allontani dal contesto universitario (Casanova et al., 2018; Gairín et al., 2014). La relazione tra abbandono e risultati accademici è riscontrabile anche nelle revisioni sistematiche sugli antecedenti del successo accademico (ad esempio Koçak, Göksu & Göktas, 2021; Schneider & Preckel, 2017; Richardson, Abraham & Bond, 2012). In quest'ottica, identificare i fattori che promuovono un migliore rendimento accademico può essere utile per prevenire i tassi di abbandono e incoraggiare un più alto livello di istruzione e benessere nella popolazione adulta (Mazzetti et al., 2020).

A tal proposito, l'Università di Bologna ha promosso l'attuazione di un progetto sperimentale di Orientamento in Itinere, che consiste nell'implementazione di azioni volte a identificare i bisogni degli studenti durante il loro percorso accademico, incoraggiare un'esperienza universitaria positiva e il successo accademico tramite il rafforzamento di competenze e capacità. Il presente studio, infatti, si inquadra all'interno di tale progetto sperimentale, al fine di comprendere meglio quali fattori possono effettivamente predire il successo accademico degli studenti universitari e, ragionevolmente, contrastare i tassi di abbandono.

Quadro teorico

L'adattamento accademico influenza il successo degli studenti universitari

In letteratura sono diversi gli approcci e i modelli teorici che hanno tentato di spiegare il complesso fenomeno dell'abbandono universitario (per una review si rimanda a Nicoletti, 2019). Per questo studio è stato utilizzato il modello sociale di Tinto (1975; 1997), successivamente ampliato e applicato al contesto di altri paesi (Kehm et al., 2019; Nicoletti, 2019), il quale intende l'abbandono come un processo complesso che considera al contempo sia fattori individuali (risorse o vincoli personali dello studente), sia fattori di interazione con il contesto (come l'integrazione sociale e accademica dello studente).

Il modello identifica alcuni fattori pre-universitari e intra-universitari che influenzano dapprima gli esiti di apprendimento degli studenti e poi la loro intenzione di abbandonare gli studi. Infatti, lo studente entra all'interno dell'università con un determinato set di attributi «pre-universitari», tra cui background familiare, l'esperienza scolastica precedente e una serie di caratteristiche personali e competenze sviluppate prima di iscriversi. Questo set di attributi ha un impatto sia sulle motivazioni che spingono lo studente inizialmente a iscriversi all'università sia sulle aspettative riguardo l'esperienza universitaria stessa (Nicoletti, 2019) e influenza direttamente il grado di impegno che lo studente impiegherà verso il conseguimento del titolo. Tuttavia, il modello di Tinto (1997) evidenzia che, tenuto conto dei fattori individuali, un aspetto importante che influisce dapprima sugli esiti di apprendimento, che a loro volta hanno un effetto sulla decisione dello studente di abbandonare o meno, è l'integrazione sociale e accademica.

L'integrazione sociale e accademica è il risultato dell'interazione tra l'individuo (cioè lo studente) e l'istituzione, dove le interazioni sono influenzate dalle caratteristiche sia dell'individuo che dell'istituzione (Tinto, 1997). In altre parole, si tratta di una forma di adattamento attraverso cui gli studenti si integrano all'interno dell'ambiente istituzionale, costruiscono reti di supporto ed esperiscono la vita universitaria (Gray et al., 2013).

Il successo dell'interazione tra le caratteristiche dello studente e le richieste accademiche dell'ambiente universitario può essere riassunto dal costrutto di adattamento accademico (Van Rooij, Jansen & van de Grift, 2018). Maggiore è l'integrazione accademica e sociale dello studente, maggiore sarà il suo adattamento all'interno dell'ambiente universitario, così come il suo impegno verso il completamento del corso di laurea (Kehm, Larsen & Sommersel, 2019). Infatti, numerosi studi hanno attestato che il livello di adattamento all'ambiente universitario predice il rendimento accademico e la persistenza negli studi (Boyratz et al., 2013; McEwan, 2011; Próspero & Vohra-Gupta, 2007).

Autoefficacia accademica, locus of control interno e successo accademico

Nonostante i contributi a sostegno, alcuni studi hanno riscontrato che il livello di adattamento dello studente all'ambiente universitario non è sufficiente a predire il rendimento accademico (Pan et al., 2008) o addirittura in certe condizioni può essere negativamente correlato alla media dei voti degli studenti (McKenzie & Schweiter, 2001; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005). Tali risultati potrebbero essere spiegati ancora una volta attingendo al modello di Tinto (1997), che sottolinea l'importanza di considerare i set di attributi «pre-universitari» degli studenti, i quali non entrano all'università con lo stesso bagaglio di risorse personali o competenze.

Anche Dekker e Fischer (2008) hanno riscontrato che la relazione tra adattamento universitario e rendimento accademico può variare in base a caratteristiche personali come l'etnia degli studenti e la qualità delle relazioni sociali e accademiche che instaurano all'università. Infine, alcune ricerche più recenti che hanno cercato di chiarire se il livello di adattamento accademico effettivamente influisca sui risultati accademici (Hakyemez & Mardikyan, 2021) hanno evidenziato che tale relazione è indiretta e mediata dalle percezioni di autoefficacia degli studenti. Allo stesso modo, Aspelmeier e colleghi (2012) hanno suggerito che l'autoefficacia accademica è un fattore da considerare negli studi sull'adattamento universitario.

L'autoefficacia si riferisce al giudizio di un individuo riguardo le proprie capacità di organizzare ed eseguire una serie di azioni necessarie a raggiungere un obiettivo desiderato (Bandura, 1997). Nel contesto universitario si parla di autoefficacia accademica riferendosi alla percezione degli studenti riguardo la propria capacità di raggiungere con successo gli obiettivi educativi (Elias & MacDonalds, 2007).

L'autoefficacia accademica è identificata in numerose revisioni sistematiche come uno tra i maggiori antecedenti del successo accademico (ad esempio, Koçak, Göksu & Göktas, 2021; Schneider & Preckel, 2017; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Anche alcuni studi longitudinali realizzati nel contesto universitario (per una rassegna si rimanda a Honicke & Broadbent, 2016) hanno esaminato la relazione tra l'autoefficacia e la performance accademica, confermando che generalmente gli studenti con un più alto livello di autoefficacia sostengono un maggior numero di esami e ottengono voti più alti. Inoltre, Cassidy (2012) e Obrentz (2012) hanno trovato che l'autoefficacia accademica cresce significativamente dal primo anno dell'università fino all'ultimo e ciò suggerisce che è una caratteristica che predice un miglior rendimento accademico non dal primo semestre d'iscrizione, ma piuttosto in fasi più inoltrate del percorso universitario (Honicke & Broadbent, 2016). Infatti, poiché l'autoefficacia accademica viene accresciuta spontaneamente da esperienze dirette o vicarie di successo

(ad esempio un esame che è stato superato efficacemente dallo studente stesso o da un collega che ha caratteristiche simili), oppure da feedback positivi sulle prestazioni (ad esempio un commento positivo da parte di un familiare o un docente), è ragionevole che tali condizioni abbiano meno probabilità di essersi verificate all'inizio del percorso universitario (Honicke & Broadbent, 2016).

Zander e colleghi (2018) hanno riscontrato che più gli studenti si percepiscono come capaci di superare le future sfide accademiche (cioè con maggiore autoefficacia), più sono convinti che le capacità intellettuali siano modificabili tramite l'impegno. In altre parole, a un'alta autoefficacia accademica da parte dello studente corrisponde la convinzione di poter controllare attivamente il risultato che otterrà (ad esempio l'esito di un esame) attraverso la quantità di lavoro e impegno che impiegherà in tale compito (Hopkins et al., 2020). In altre parole, gli studenti con più alta autoefficacia più frequentemente attribuiscono la causa dei propri successi a fattori interni, ossia possiedono quello che è definito come un locus of control interno. In generale, il locus of control si riferisce alla visione della performance come controllata internamente o esternamente (Rotter, 1966). Possedere un locus of control interno implica che lo studente si senta responsabile e competente rispetto ai compiti accademici, come lo svolgimento di compiti, la preparazione di esami o la presentazione di un progetto (Uzun & Karatas, 2020).

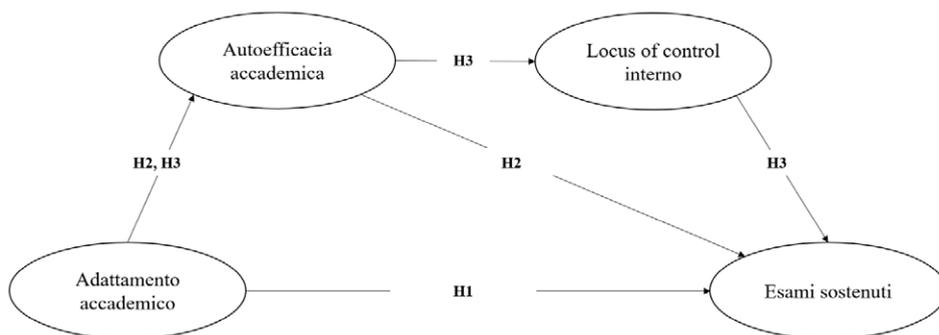
Infatti, durante la quotidianità del contesto accademico, gli studenti attribuiscono i loro risultati accademici a fattori interni come l'intelligenza, il duro lavoro e l'abilità (locus of control interno) e a fattori esterni come la fortuna, le regole del sistema d'esame e le valutazioni ingiuste (locus of control esterno). È stato studiato che gli studenti con un sistema di credenze accademiche interne eccellono negli studi rispetto a quelli con un sistema di credenze accademiche esterne (Micomonaco & Espinoza, 2022; Nallapothula et al., 2020; Uzun & Karatas, 2020). In uno studio condotto con studenti universitari italiani (Sagone & De Caroli, 2013) è stato riscontrato che quanto più gli studenti possiedono un locus of control interno, tanto più esprimono un concetto di sé positivo nel presente e nel futuro. Inoltre, quanto più gli stessi studenti dichiarano di essere propensi ad assumersi la responsabilità e a porre sotto il loro controllo le circostanze della loro vita quotidiana, tanto più si percepiscono efficaci nel contesto accademico.

In linea con i contributi in letteratura, ipotizziamo che (Figura 2):

H1: Il livello di adattamento dello studente alla vita universitaria influenza positivamente il rendimento accademico, in termini di esami sostenuti.

H2: Il legame tra adattamento accademico e rendimento accademico (esami sostenuti) è mediato dall'autoefficacia accademica.

H3: L'effetto positivo dell'adattamento accademico sul rendimento accademico (esami sostenuti) è mediato in serie dal livello di autoefficacia accademica dello studente e dalla presenza di un locus of control interno.

Figura 2

H3 Effetto indiretto: Adattamento accademico > Autoefficacia Accademica > LOC interno > Esami sostenuti

Rappresentazione grafica del modello concettuale ipotizzato.

Metodi

Partecipanti

Il campione della presente ricerca è composto da 571 studenti e studentesse iscritti a 8 corsi di laurea del Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agro-alimentari dell'Università di Bologna nell'anno accademico 2021/2022. Nella Tabella 1 sono riportate le caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti.

Strumenti

È stato somministrato ai partecipanti un questionario online¹ composto da un totale di 99 item. Tra questi, 8 item avevano lo scopo di indagare le caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti (età, genere, ecc.), alcuni dettagli della carriera accademica (e.g., anno di frequenza) e il rendimento accademico (misurato attraverso il numero di esami superati dall'inizio del percorso di studi) del campione. Il questionario conteneva inoltre 14 item volti a misurare le dimensioni riportate di seguito.

Autoefficacia accademica. La variabile è stata misurata tramite la scala di Midgley e colleghi (2000), composta da 5 item (e.g., «Anche se una materia di studio è difficile, posso apprendere») con una scala di risposta Likert da 1 (Del tutto falso) a 5 (Del tutto vero). Gli item sono stati tradotti in lingua italiana tramite una back-to-back translation e l'affidabilità della scala è pari a $\alpha = 0.80$.

¹ È stata utilizzata la piattaforma Qualtrics (<https://www.qualtrics.com/it>; consultato il 22 maggio 2023).

Locus of control interno. Tale variabile è stata misurata tramite la scala composta da 6 item (e.g., «Nello studio, affrontare i miei errori e i miei problemi è una mia responsabilità»), validata da Craig e colleghi (1984) e precedentemente utilizzata nel contesto italiano da Farma e Cortinovis (2000). I rispondenti hanno indicato un punteggio su una scala Likert a 6 punti (1 = Fortemente in disaccordo; 6 = Fortemente d'accordo). L'alpha di Cronbach è pari a 0.71.

Adattamento allo stile di vita accademico. Per rilevare questa dimensione è stata utilizzata la scala di Anderson e colleghi (2016), composta da 3 item (e.g., «Mi piace lo stile di vita associato all'essere uno studente universitario»), con una scala di risposta Likert da 1 (Raramente riferito a me) a 5 (Sempre riferito a me). È stata utilizzata la back-to-back translation per tradurre gli item dalla lingua inglese a quella italiana. L'affidabilità della scala è pari a $\alpha = 0.60$.

Tabella 1

Caratteristiche socio-anagrafiche del campione

		M (DS)	n (%)
Età		20.66 (2.70)	
Genere	Maschio		345 (60.4)
	Femmina		223 (39.1)
	Altro		3 (0.5)
Anno	Primo		245 (42.9)
	Secondo		180 (31.5)
	Terzo		135 (23.6)
	Fuori corso		11 (1.9)
CdL	Tecnologie agrarie		148 (25.9)
	Tecnologie alimentari		89 (15.6)
	Economia e marketing nel sistema agro-industriale		85 (14.9)
	Scienze e tecnologie per il verde e il paesaggio		64 (11.2)
	Tecnologie per il territorio e l'ambiente agro-forestale		62 (10.9)
	Viticultura ed enologia		59 (10.3)
	Produzioni animali		49 (8.6)
	Scienze e cultura della gastronomia		15 (2.6)

Procedura

Il presente studio è stato realizzato presso il Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agroalimentari all'interno di un più ampio progetto di Orientamento in itinere dell'Università di Bologna, che riguarda oltre 60 corsi dell'Ateneo (circa il 50% dei corsi di primo livello), previsto dal Piano Strategico di Ateneo 2022-2027 (Principio 1, Obiettivo 3 e Obiettivo 4) finalizzato al supporto del successo accademico degli studenti dei corsi di laurea triennali e sviluppato nelle seguenti fasi:

1. *Raccolta dati.* I tutor di orientamento dei corsi di laurea coinvolti, in seguito a un periodo di formazione di 4 ore, si sono recati nelle aule per somministrare un questionario che valuta diverse dimensioni rilevanti per il successo accademico.
2. *Restituzione dei risultati.* Le ricercatrici e collaboratrici del servizio orientamento coinvolte nel progetto hanno svolto una lezione con i partecipanti (suddivisi per corso di laurea e anno di frequenza) con il fine di fornire un supporto e una guida per l'interpretazione dei punteggi ottenuti da ogni studente nella compilazione del questionario e ricevuti via e-mail in seguito alla compilazione stessa.
3. *Interventi a supporto del successo accademico.* Agli studenti è stata fornita la possibilità di:
 - a) richiedere uno o più colloqui di orientamento con personale specializzato, al fine di mettere a fuoco i propri bisogni e ricevere un sostegno individualizzato;
 - b) partecipare a percorsi laboratoriali della durata di 6 ore ciascuno, finalizzati a promuovere lo sviluppo di diversi aspetti legati al successo accademico, quali la motivazione allo studio, l'attribuzione di causalità in caso di successi e insuccessi, l'autoefficacia, le competenze trasversali, i processi decisionali e la gestione attiva della carriera.

Analisi dei dati

Le ipotesi sono state testate attraverso la macro PROCESS (Modello 6) sviluppata da Hayes (2017) in SPSS, versione 23 (2015).

Risultati*Statistiche descrittive e correlazioni*

La Tabella 2 contiene le statistiche descrittive delle dimensioni indagate e le correlazioni tra le variabili oggetto dello studio. Contrariamente a quanto ipotiz-

zato, l'autoefficacia accademica non risulta essere correlata significativamente con il numero di esami sostenuti durante il percorso universitario intrapreso e con l'adattamento allo stile di vita accademico, mentre risulta correlata in modo significativo con un locus of control interno.

Tabella 2

Media, deviazione standard, range e correlazioni tra le variabili indagate

	M (DS)	Range	1	2	3	4	5
1. Et�	20.66 (2.70)	19-53	1				
2. Esami sostenuti	7.10 (5.13)	0-30	-	1			
3. Autoefficacia accademica	3.92 (0.63)	1-5	0.00	0.02	1		
4. Adattamento accademico	3.70 (0.85)	1-5	-0.07	-0.05	0.34**	1	
5. Locus of Control interno	26.37 (3.53)	6-36	-0.01	0.10*	0.51**	0.29**	1

Note. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Effetti diretti

Come evidenziato dai risultati riportati nella Tabella 3, la relazione diretta tra adattamento accademico e rendimento accademico non risulta significativa, contrariamente a quanto ipotizzato (H1). Per quanto concerne le ipotesi H2 e H3, le analisi evidenziano la presenza di un effetto diretto dell'adattamento accademico sull'autoefficacia, dell'autoefficacia sul locus of control interno e di quest'ultimo sul rendimento accademico.

Analisi di mediazione

Per quanto concerne i processi di mediazione ipotizzati, come si evince dalle analisi svolte (Tabella 3), non   emersa una relazione significativa tra l'adattamento accademico e il rendimento accademico mediata dall'autoefficacia accademica, disconfermando la nostra ipotesi (H2). Tuttavia, risulta significativa la relazione tra adattamento allo stile di vita universitario e rendimento accademico, mediata simultaneamente da autoefficacia accademica e locus of control interno, in linea con le ipotesi avanzate (H3). Di conseguenza, si pu  affermare che il rapporto tra l'adattamento accademico degli studenti e il loro rendimento accademico   interamente mediato dall'autoefficacia accademica e il locus of control interno.

Tabella 3

Effetti diretti e indiretti del modello di mediazione

	Stima	SE	95% CI
Adattamento → Autoefficacia	0.25**	0.03	[0.19, 0.31]
Autoefficacia → Esami sostenuti	-0.18	0.23	[-0.64, 0.28]
Autoefficacia → Locus of control	2.61**	0.21	[2.19, 3.03]
Locus of control → Esami sostenuti	0.15**	0.04	[0.07, 0.23]
Adattamento → Autoefficacia → Esami sostenuti	-0.04	0.07	[-0.19, 0.09]
Adattamento → Locus of control → Esami sostenuti	0.09**	0.04	[0.03, 0.17]
Adattamento → Autoefficacia → Locus of control → Esami sostenuti	0.10**	0.03	[0.04, 0.17]

Note. * $p < 0.01$; ** $p < 0.001$. Covariata: anno di frequenza.

Discussione

La prevenzione dei tassi di abbandono e il miglioramento del benessere della popolazione adulta possono essere raggiunti identificando i fattori che promuovono un maggiore successo accademico. L'obiettivo del presente studio è stato quello di indagare le risorse personali e le percezioni del contesto che possono avere un impatto sul rendimento accademico (in termini di esami superati).

Per quanto riguarda la nostra prima ipotesi (H1), non abbiamo confermato l'effetto diretto positivo dell'adattamento accademico sul rendimento (ossia il numero di esami superati). Questi risultati sono solo parzialmente in linea con quelli della letteratura precedente. Infatti, sebbene numerose ricerche abbiano attestato che esiste un'associazione diretta positiva tra i livelli di adattamento dello studente alla vita universitaria e il rendimento accademico (Boyras et al., 2013; McEwan, 2011; Próspero & Vohra-Gupta, 2007), altri hanno invece evidenziato come tale relazione non ci sia o in alcune condizioni l'adattamento predica negativamente la media degli studenti universitari (McKenzie & Schweiter, 2001; Pan et al., 2008; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005). Questo risultato rimarca l'importanza di considerare simultaneamente sia le percezioni dello studente riguardo al contesto che le risorse personali che possiede, per comprendere a pieno le condizioni che promuovono successo accademico e che possono prevenire l'abbandono universitario (Tinto, 1997).

I risultati ottenuti ci portano a disconfermare anche la nostra seconda ipotesi (H2), in quanto non abbiamo riscontrato un effetto di mediazione singolo dell'au-

toefficacia accademica nella relazione tra adattamento accademico e rendimento. Infatti, ci siamo basati su precedenti studi che hanno suggerito di considerare l'autoefficacia come mediatore tra adattamento e rendimento accademico (ad esempio Aspelmeier et al., 2012; Hakyemez & Mardikyan, 2021), ma i risultati della nostra ricerca vanno contro tendenza. Allo stesso modo, l'autoefficacia accademica è ampiamente identificata come uno dei principali antecedenti del successo accademico (Koçak, Göksu & Göktaş, 2021; Schneider & Preckel, 2017; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Una spiegazione plausibile di tali risultati è che le differenze tra i rispondenti nell'autoefficacia erano abbastanza ridotte, come accaduto nello studio di Van Rooij e colleghi (2018). Un'altra interpretazione è quella fornita da De Clercq e colleghi (2017), i quali similmente hanno riscontrato una relazione meno forte del previsto tra autoefficacia accademica e risultati degli studenti al primo anno di università. Essi suggeriscono che abbia maggiormente valore predittivo considerare l'autoefficacia in una materia specifica o in un'abilità specifica, piuttosto che una misura generale come quella dell'autoefficacia accademica.

D'altra parte, in linea con i risultati precedenti (Zander et al., 2018) abbiamo riscontrato un'associazione diretta positiva tra autoefficacia accademica e locus of control interno, a conferma del fatto che gli studenti che si percepiscono come più capaci di raggiungere i propri obiettivi universitari tendono a sentirsi maggiormente responsabili del proprio andamento e in grado di poter controllare attivamente i risultati che otterranno (Hopkins et al., 2020). Inoltre, i risultati del nostro studio hanno anche confermato che gli studenti con uno stile di attribuzione prevalentemente interno hanno anche un maggior rendimento, in linea con le ricerche precedenti (Micomonaco & Espinoza, 2022; Nallapothula et al., 2020; Uzun & Karatas, 2020).

Per quanto riguarda gli effetti indiretti ipotizzati (H3) abbiamo confermato che la relazione tra adattamento accademico e numero di esami sostenuti è mediata in serie dall'autoefficacia accademica e dal locus of control interno. Infatti, secondo i nostri risultati, l'associazione tra adattamento accademico e rendimento è significativa e positiva quando è rafforzata da alti livelli di autoefficacia accademica e se lo studente possiede un locus of control interno. In altre parole, quando gli studenti si sentono maggiormente integrati all'interno dell'ambiente universitario, riportano più alti livelli di autoefficacia e attribuiscono le cause dei propri risultati a fattori interni come l'impegno, l'abilità, il metodo, ecc. La presenza di tali risorse personali, insieme a un buon livello di adattamento alla vita universitaria, fa sì che aumenti anche il rendimento dello studente. I risultati riportati evidenziano quindi la complessità e la multifattorialità del processo che porta al successo e al benessere universitario e, di conseguenza, la necessità di agire su più livelli e con diverse tipologie di intervento.

Quindi, si può affermare che il presente studio abbia diverse implicazioni teoriche e pratiche. In primo luogo, i risultati della ricerca aumentano la com-

preensione del quadro teorico delineato da Tinto (1997), il quale evidenzia come sia importante considerare le risorse personali degli studenti universitari, i quali non entrano all'università con lo stesso bagaglio di caratteristiche o competenze. Infatti, sia l'integrazione e l'adattamento accademico, sia le risorse personali sono cruciali nella definizione del successo accademico: le università dovrebbero quindi sia curare l'ambiente accademico per renderlo maggiormente accogliente e supportivo, sia offrire agli studenti l'opportunità di colmare il *mismatch* tra le risorse personali (non solo cognitive e motivazionali, ma anche economiche e sociali) possedute e quelle necessarie per condurre un'esperienza universitaria positiva. Un aspetto originale del nostro studio emerge dal fatto che l'adattamento accademico può promuovere lo sviluppo di risorse personali, mentre in letteratura è stato più frequentemente ipotizzato e studiato il contrario (ad esempio Elliott et al., 2009). I risultati dello studio, quindi, possono farci riconsiderare l'importanza che può avere la percezione positiva del contesto per la carriera degli studenti, nello specifico incoraggiando l'adattamento e l'integrazione sociale e accademica.

A tal proposito, Pan et al. (2008) hanno analizzato gli esiti di alcuni programmi educativi progettati per promuovere il successo degli studenti universitari e hanno constatato che i programmi di integrazione sociale e i programmi di orientamento generale hanno avuto un effetto positivo sulla media dei voti dei partecipanti. Le attività specifiche condotte all'interno dei programmi di orientamento generale comprendevano la descrizione dell'offerta formativa, attività di riflessione verso le aspettative legate all'università, attività informative sulla disponibilità di servizi per esaminare i propri interessi e capacità. I programmi incentrati sulle strategie di integrazione sociale, invece, si componevano di azioni per incoraggiare il lavoro con i docenti e attività informative sui servizi che sostengono gli studenti durante l'università e sugli aiuti finanziari. Pertanto, il nostro studio fornisce indicazioni preziose per la progettazione di interventi di orientamento universitario e la promozione delle risorse personali, per limitare il tasso di studenti che rinunciano a concludere il proprio percorso accademico. Allo stesso tempo va considerato che interventi volti al supporto e alla promozione delle risorse esplorate in questo studio non si limitano a contrastare l'abbandono ma sono fattori rilevanti anche per la promozione del benessere degli studenti (ad esempio autoefficacia, adattamento).

Oltre ai punti di forza, questa ricerca presenta anche alcuni limiti. In primo luogo, la ricerca ha adottato un disegno di ricerca *cross-sectional*, che ci permette di analizzare solo le associazioni tra le variabili, senza identificare ulteriormente le relazioni causa-effetto. In secondo luogo, la ricerca ha coinvolto gli studenti di un solo dipartimento, quindi i risultati non possono essere generalizzati all'intera popolazione universitaria.

In conclusione, sarebbe importante aumentare progressivamente il corpus di ricerche che aiutino a individuare meglio i principali fattori legati al successo

accademico e all'abbandono universitario. In particolare, sarebbe utile cogliere le differenze tra le diverse popolazioni di studenti e valutare l'uso di programmi o misure innovative che migliorino l'adattamento complessivo degli studenti. È infatti nell'interesse e a vantaggio di tutti continuare a migliorare il sistema universitario e combattere il tasso di abbandono precoce.

Bibliografia

- Agenzia Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2022). L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. *Rapporto ASviS2022*. https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_ASviS_2022/RapportoASviS2022.pdf (ultimo accesso: 30 Aprile 2023).
- Aina, C., & Casalone, G. (2018). L'abbandono degli studi universitari. *Economia & lavoro*, 52(2), 131-148. <https://doi.org/10.7384/91177>.
- Anderson, J. R., Guan, Y., & Koc, Y. (2016). The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*, 54, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.07.006>.
- Aspelmeier, J. E., Love, M. M., McGill, L. A., Elliott, A. N., & Pierce, T. W. (2012). Self-esteem, locus of control, college adjustment, and GPA among first- and continuing-generation students: A moderator model of generational status. *Research in Higher Education*, 53(7), 755-781. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9252-1>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bargmann, C., Thiele, L., & Kauffeld, S. (2022). Motivation matters: Predicting students' career decidedness and intention to drop out after the first year in higher education. *Higher Education*, 83(4), 845-861. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00707-6>.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: a semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of applied Statistics*, 38(10), 2225-2239. <https://doi.org/10.1080/02664763.2010.545373>.
- Boyrac, G., Horne, S. G., Owens, A. C., & Armstrong, A. P. (2013). Academic achievement and college persistence of African American students with trauma exposure. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 582. <https://doi.org/10.1037/a0033672>.
- Casanova, J. R., Cervero Fernández-Castañón, A., Núñez Pérez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo Gutiérrez, A. B. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30. <http://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>.
- Casanova, J. R., Gomes, C. M. A., Bernardo, A. B., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2021). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100957. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>.
- Cassidy, S. (2012). Exploring individual differences as determining factors in student academic achievement in higher education. *Studies in Higher Education*, 37(7), 793-810. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.545948>.
- Cerezo, R., Bernardo, A., Esteban, M., Sánchez, M., & Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: Un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.004>.
- Craig, A. R., Franklin, J. A., & Andrews, G. (1984). A scale to measure locus of control of behaviour. *British Journal of Medical Psychology*, 57(2), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.1984.tb01597.x>.

- De Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2017). Transition from high school to university: A person-centered approach to academic achievement. *European Journal of Psychology of Education, 32*, 39-59. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0298-5>.
- Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A meta-analysis across 13 societies. *The Journal of Educational Research, 102*(2), 99-110. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.2.99-110>.
- Elias, S. M., MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x>.
- Elliott, A. N., Alexander, A. A., Pierce, T. W., Aspelmeier, J. E., & Richmond, J. M. (2009). Childhood victimization, poly-victimization, and adjustment to college in women. *Child maltreatment, 14*(4), 330-343.
- European Commission (2021). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Education and training monitor 2021*, Publications Office. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/chapters/chapter2.html#ch2-4> (ultimo accesso: 30 Aprile 2023).
- Farma, T., & Cortinovi, I. (2000). Un questionario sul «Locus of Control»: Suo utilizzo nel contesto italiano. *Ricerca in Psicoterapia, 3*(2-3), 147-155.
- Gairín, J., Triado, X. M., Feixas, M., Figuera, P., Aparicio-Chueca, P., & Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education, 20*(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/13538322.2014.925230>.
- Gray, R., Vitak, J., Easton, E. W., & Ellison, N. B. (2013). Examining social adjustment to college in the age of social media: Factors influencing successful transitions and persistence. *Computers & Education, 67*, 193-207. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.021>.
- Hakyemez, T. C., & Mardikyan, S. (2021). The interplay between institutional integration and self-efficacy in the academic performance of first-year university students: A multigroup approach. *The International Journal of Management Education, 19*(1), 100430. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100430>.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational research review, 17*, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>.
- Hopkins, C.; Ferrell, O. C.; Ferrell, L.; Hopkins, K.; Merkle, A. C. (2020). Self-Efficacy, Locus of Control and Engagement as Determinants of Grades in a Principles of Marketing Class. *Marketing Education Review, 30*(4), 236-251. <https://doi.org/10.1080/10528008.2020.1837634>.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal, 9*(2), 147-164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>.
- Koçak, Ö., Göksu, İ., & Göktas, Y. (2021). The Factors Affecting Academic Achievement: A Systematic Review of Meta Analyses. *International Online Journal of Education and Teaching, 8*(1), 454-484.
- Manichander, T. (2014). Locus of Control and Performance: Widening Applicabilities. *Online Submission, 3*(2), 84-86.
- Mazzetti, G., Paolucci, A., Guglielmi, D., & Vanini, I. (2020). The impact of learning strategies and future orientation on academic success: The moderating role of academic self-efficacy among Italian undergraduate students. *Education Sciences, 10*(5), 134. <https://doi.org/10.3390/educsci10050134>.
- McEwan, B. (2011). Hybrid engagement: How Facebook helps and hinders students' social integration. In *Higher education administration with social media* (Vol. 2, pp. 3-23). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2011\)000002004](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2011)000002004).

- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>.
- Micomonaco, J. P., & Espinoza, B. D. (2022). Psychological Mind-Set and Student Success: The Importance of Internal Locus of Control in Students Who Overachieve. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(4), 1078-1098. <https://doi.org/10.1177/1521025119895981>.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Michigan: University of Michigan.
- Nallapothula, D., Lozano, J. B., Han, S., Herrera, C., Sayson, H. W., Levis-Fitzgerald, M., & Malloy, J. (2020). M-LoCUS: A scalable intervention enhances growth mindset and internal locus of control in undergraduate students in STEM. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 21(2), 30. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v21i2.1987>.
- Nicoletti, M. D. C. (2019). Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52-64.
- Obrentz, S. B. (2012). *Predictors of science success: The impact of motivation and learning strategies on college chemistry performance*. Georgia: Georgia State University.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. (ultimo accesso: 30 Aprile 2023).
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>.
- Pan, W., Guo, S., Alikonis, C., & Bai, H. (2008). Do intervention programs assist students to succeed in college? A multilevel longitudinal study. *College Student Journal*, 42(1), 90-99.
- Próspero, M., & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353. <https://doi.org/10.1037/a0026838>.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>.
- Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 838-845. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.763>.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>.
- Uzun, K., & Karatas, Z. (2020). Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control. *International Education Studies*, 13(6), 104-116. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p104>.
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic

- adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). «It was nothing to do with the university, it was just the people»: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>.