

Preferenze verso corsi universitari e scelte di “ripiego”: conseguenze sul rendimento accademico

Santo Di Nuovo*, Sabrina Castellano**, Irene Sapienza***



Topologik

EISSN
2036-5462

Suggested citation for this article:

Di Nuovo S., Castellano S., Sapienza I. (2012), «Preferenze verso corsi universitari e scelte di “ripiego”: conseguenze sul rendimento accademico», in *Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n.12: 152-168;
 URL: http://www.topologik.net/S_Di_Nuovo_S_Castellano_I_Sapienza_Topologik_Issue_n.12_2012.pdf

Subject Area:

Educational Studies

Riassunto

Oggetto dello studio sono le scelte universitarie e i fattori che determinano il rischio di possibili esiti negativi quali insuccessi o ritardi nella carriera, o addirittura abbandoni precoci.

Dopo una rassegna delle variabili riguardanti gli accessi ai corsi universitari, con riferimento specifico al sistema italiano, viene presentata una analisi empirica riguardante le conseguenze sul rendimento accademico delle scelte di “ripiego”, differenziando corsi specifici per contenuti e metodi di studio.

È stato raccolto e analizzato il database degli studenti immatricolati in uno stesso anno accademico nei corsi di laurea dell’Università di Catania, considerando un numero totale di 6341 studenti iscritti al primo anno, e rilevando per ciascuno l’ordine di scelta dei corsi, i crediti ottenuti nelle tre sessioni del primo anno e le votazioni conseguite.

I risultati mostrano che il livello complessivo di “congruenza” (studenti iscritti in un corso che costituiva la prima scelta) è alto, circa l’80%. Gli studenti “inattivi” (che non hanno acquisito alcun credito nel primo anno di frequenza) assommano al 24%, cioè 1/4 del totale.

Quando il corso è stato scelto come “ripiego” il successo accademico è minore, ma presumibilmente alcuni di questi studenti compensano il minore interesse iniziale con una ri-motivazione favorita da strategie didattiche appropriate e/o da un tutorato efficace.

Parole chiave: scelta universitaria; orientamento; tutorato

Abstract

Preferences for university courses and second-best choices: effects on academic performance

The article deals with the academic choices and the factors determining risks for possible negative outcomes such as unsuccessful career, delays and early drop-out.

After a review of the variables pertaining to the access to academic courses, with particular reference to the Italian system, an empirical analysis will be presented, regarding the consequences of makeshift of the choices on the academic performance, differentiating courses specific for contents and methods.

The database of the students matriculated in the same academic year in the degree courses of the University of Catania was collected and analysed. A total number of 6341 students enrolled in the first year was considered, with reference to the order of choice of courses, the credits acquired in the three sessions of the first year, the number of exams passed and the marks obtained.

Results show that the overall level of “congruence” (students enrolled in a course which was the first choice for him/her) is high, near 80%. The students “inactive” (i.e., no credits acquired in the first year of frequency) sum up to 24%, that is near 1/4 of the total.

When the course has been chosen as a second best academic performance is worse, but some students presumably compensate their initial lower interest with a re-motivation fostered by appropriate teaching strategies and/or effective tutoring.

Keywords: academic choice; vocational counseling; tutoring

*Ordinario di Psicologia, responsabile del servizio di Counseling del Centro di Orientamento e Formazione dell’Università di Catania.

** Psicologa, contrattista Centro di Orientamento e Formazione dell’Università di Catania (2011), attualmente dottoranda di ricerca in Neurofarmacologia.

*** Pedagogista, dottore di ricerca in Teorie e metodi dei processi formativi, contrattista Centro di Orientamento e Formazione dell’Università di Catania.

Introduzione

Le scelte universitarie hanno rilevanti implicazioni sia per la ricerca educativa e psicologica che per le politiche scolastiche e accademiche. È quindi importante conoscere in modo approfondito i processi che portano alla decisione di iscriversi ai corsi di laurea, studiando le variabili socio-economiche, culturali e personali che influiscono sulla scelta e che possono determinare conseguenze negative nel successo accademico¹.

Gli insuccessi, i ritardi e i drop-out – purtroppo numerosi nel sistema italiano² - richiedono una analisi delle motivazioni di ingresso e delle altre variabili che possono costituire fattori di rischio, in modo da mettere in atto strategie di assistenza e supporto agli studenti più a rischio di insuccesso o ritiro³. È dimostrato da studi recenti che opportuni programmi mirati in tal senso risultano efficaci nel ridurre il rischio all'interno dei percorsi universitari⁴. Alcune di questi programmi si avvalgono proficuamente di tecnologie informatiche e di procedure online⁵.

Particolarmente importanti risultano le variabili psicologiche, che secondo i dati di alcuni studi risultano superare quelle socio-culturali e contestuali nel determinare fattori di rischio⁶. Ci si riferisce alle variabili motivazionali, di personalità, di corretta percezione del rapporto fra le proprie capacità e le richieste del corso di studi, che sono da tempo

¹Bergerson A. A. (Ed.) College choice and access to college: moving policy, research, and practice to the 21st century. *ASHE Higher Education Report, Special Issue*, 35, 4, 1-141, 2009; Andreani Dentici O., Amoretti G. *Gli accessi all'Università: selezione e orientamento*. Franco Angeli, Milano 2000.

²I dati sono aggiornati annualmente dal monitoraggio ministeriale e pubblicati nel sito Miur. Con riferimento al territorio siciliano, cfr. Cacioppo G. (a cura di) *L'abbandono dell'Università in Sicilia*. Sciascia, Caltanissetta 2001.

³Tinto V. *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, The University of Chicago Press, 1987; Mackie S. Jumping the hurdles - Understanding student withdrawal behaviour, *Innovations in Education and International Training*, 38, 265-275, 2001; Delen D. Predicting student attrition with data mining methods. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 1, 17-35, 2012; Park C. L., Perry B., Edwards M. Minimising attrition: Strategies for assisting students who are at risk of withdrawal. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 1, 37-47, 2011.

⁴Miller T. E., Tyree T., Riegler K. K., Herreid C. Results of the use of a model that predicts individual student attrition to intervene with those who are most at risk. *College and University*, 85, 3, 12-19, 2010; Nelson-Field K, Goodman S. Identifying and lowering student attrition risk: a counselling interventionist approach. *Higher Education Review*, 43, 3, 31-49, 2011.

⁵Angelino L. M., Williams F. K., Natvig D. Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *Journal of Educators Online*, 4, 2, 2007.

⁶Bethencourt J. T., Cabrera L., Hernandez J. A., Alvarez-Perez P., Gonzalez-Afonso M. Psychological and educational variables in university dropout. *E-Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 3, 603-605, 2008.

oggetto di studi mirati ad ottimizzare sia l'orientamento in entrata che il counseling e il tutorato intra-universitario, al fine di prevenire insuccessi e abbandoni⁷.

Al fine di una adeguata organizzazione e gestione dei corsi universitari è utile conoscere le possibili conseguenze e gli eventuali rischi di scelte di iscrizione basate, in tutto o in parte, su elementi diversi dall'interesse iniziale verso uno specifico corso di studi.

Le immatricolazioni universitarie: una scelta che sfida l'orientamento

Dati recenti confermano la riduzione delle immatricolazioni alle Facoltà universitarie, scese negli ultimi anni del 13%, per effetto congiunto del calo demografico e della crescente difficoltà di tante famiglie a sopportare i costi diretti ed indiretti dell'istruzione universitaria dei propri figli. La diminuzione, confermata dai dati ISTAT 2011, riguarda soprattutto il minor passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università; si conferma il trend secondo cui l'accesso agli studi universitari e la scelta del corso di laurea risentono fortemente dell'origine sociale e del genere degli studenti, in un processo causale in cui intervengono a monte anche la scelta degli studi secondari superiori e il loro esito⁸.

Secondo i risultati di una ricerca condotta nel 2011 su un ampio campione di diplomati in tutto il territorio nazionale⁹, il 61% di essi prosegue all'Università, e di questi il 13% cerca di conciliare studio e lavoro. Notevole l'incertezza legata in molti casi alla scelta: alla vigilia dell'esame di diploma, l'81,5% aveva dichiarato di volersi iscrivere all'università e ha lo ha successivamente fatto, mentre il 12% ha cambiato idea, decidendo di non iscriversi.

Il tasso di passaggio dal diploma all'università è molto differenziato a seconda della tipologia di scuola superiore di provenienza: altissimo nei licei (91% classici, 89% scientifici e 82% linguistici), molto più basso negli istituti tecnici (46%) e nei professionali (27%).

⁷Mashburn A. J. A psychological process of college student dropout. *Journal of College Student*, 2, 3 173-90, 2001.

⁸Consorzio Alma Laurea, *XIV profilo dei laureati italiani*, 2012 (dati dell'indagine 2011), pubblicato online <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2011/>

⁹La ricerca ha coinvolto 29232 diplomati di 246 istituti scolastici di tutto il territorio italiano. Cfr. Conti V., *Le Scelte dei Diplomati - Indagine 2011 sugli sbocchi occupazionali e/o formativi ad uno e a tre anni dal conseguimento del titolo*, relazione al 9° convegno nazionale Alma Diploma "Efficacia dell'istruzione e orientamento dei diplomati", Bologna, 14 dicembre 2011, pubblicato online: http://www.almalaurea.it/info/comunicato_ad.pdf

Pesa inoltre moltissimo il contesto socio-culturale di origine dei diplomati: mentre la percentuale di iscritti è dell'83% nei diplomati con famiglie in cui almeno un genitore è laureato, scende al 49% tra quanti hanno padre e madre con un titolo di scuola dell'obbligo, e solo del 27% tra i diplomati con genitori con licenza elementare.

Oltre un quinto degli immatricolati ha scelto un corso di laurea nell'area economico-sociale, il 21% nell'area umanistica, il 18,5% per cento si è indirizzato verso una facoltà di architettura o ingegneria.

Commenta l'autrice del rapporto di ricerca citato¹⁰: "Oltre ad incidere sulla probabilità di iscriversi all'università, la tipologia motivazionale influenza anche la scelta del corso di laurea. Gli studenti più motivati sono assai più presenti fra coloro che intendono accedere a Medicina/Odontoiatria, matematica e fisica, ingegneria; molto meno presenti nei percorsi di scienze motorie, politico-sociale, letterario, agrario. Queste differenze fra i percorsi di studio in termini di motivazioni all'accesso rappresentano un elemento di sofferenza del sistema di istruzione italiano. Se a tutto ciò si aggiungono anche le difformità che si possono rilevare in termini di capacità all'ingresso e si tiene conto anche del numero dei potenziali iscritti per ciascun percorso universitario, ne emerge uno scenario piuttosto critico, composto di percorsi di serie A e percorsi di serie B".

Dai dati della ricerca citata, la criticità del sistema si evidenzia soprattutto nel tasso di abbandono che raggiunge quote non indifferenti: il 6% ha lasciato l'università alla fine del primo anno, un altro 5% ha cambiato corso o ateneo. Queste percentuali salgono entrambe all'8% a tre anni. Ad un anno dal diploma il 48% di quanti lo avevano conseguito risulta ancora iscritto all'Università (con una perdita consistente rispetto al tasso di iscrizioni), a tre anni solo il 42%, ma con una quota del 16% che resta iscritto ma contemporaneamente lavora.

Dopo un anno dal diploma, la media dei crediti formativi acquisiti era poco meno di 34, ma con differenze fra gli studenti provenienti dai licei (37) e i diplomati degli istituti professionali (26). Tra quanti dichiarano che il percorso universitario scelto non è coerente con il tipo di diploma conseguito, la media dei crediti conseguiti è di 26, ben al di sotto della media generale. Solo il 20% degli immatricolati dichiara di trarre un

¹⁰Op. cit., p. 16.

consistente beneficio nello studio universitario da ciò che si è studiato a scuola; per il resto la preparazione scolastica non risulta adeguata rispetto alla scelta universitaria.

Questi dati confermano ulteriormente lo scollamento fra scuola e università già riscontrato in molti studi precedenti¹¹ e la carenza di un efficace lavoro orientativo nel periodo scolastico, finalizzato a ridurre la discrepanza fra la formazione scolastica e la scelta universitaria, e la difficoltà degli studenti di compiere questa scelta in modo ponderato e fondato.

Dalla ricerca citata risulta che solo il 18% dei diplomati è decisamente soddisfatto del supporto orientativo ricevuto, mentre il 38% si dichiara insoddisfatto.

Analoghe percentuali di insoddisfazione rispetto all'orientamento in entrata risultano da una indagine sulle immatricolazioni compiuta a livello nazionale¹²: il 71% degli studenti intervistati non ha preso parte ad alcuna esperienza di orientamento prima di iscriversi all'università. Questo spiega in parte l'insuccesso negli studi, che secondo i dati di questa ricerca, ma anche secondo altre fonti (ISTAT) tocca percentuali preoccupanti, con un tasso di mancata iscrizione al 2° anno prossimo al 20% e circa il 40% degli studenti in ritardo rispetto al corso di studi regolare.

Ma, oltre a verificare la carenza di orientamento, i dati sull'inserimento dei diplomati del contesto universitario dimostrano che il significato stesso dell'orientamento – almeno come lo si è inteso per lungo tempo – è ormai inadeguato a rispondere ai cambiamenti verificatisi negli ultimi decenni nel nostro sistema formativo.

L'orientamento in entrata verso l'Università si è basato a lungo sul favorire una scelta basata prevalentemente sugli interessi e sulle capacità realisticamente percepite¹³. Si è basato altresì su informazioni su se stessi e sul mondo della formazione e del lavoro forniti nei periodi precedenti la scelta, mentre l'orientamento andrebbe mirato a favorire

¹¹La Rosa M., Gosetti G. (a cura di) *Lavori in corso. La costruzione degli orientamenti al lavoro nei giovani al tempo della flessibilità*. Franco Angeli, Milano 2001; Mancinelli M. R. (a cura di) *L'orientamento come promozione dell'inserimento occupazionale*. Vita e Pensiero, Milano 2003; Di Nuovo S. (a cura di) *Orientamento e formazione. Progetti ed esperienze nella scuola e nell'università*, Firenze, Giunti/OS 2003.

¹²Di Nuovo S. e coll. *Studio della variabilità nei percorsi studenteschi per la definizione dei vincoli rimovibili di sistema e di ambiente formativo*. Report della ricerca commissionata dal MiUR su proposta del CNVSU. Pubblicato in www.cnvsu.it – RdR 2/2009.

¹³Lo studio degli interessi è stato fin dagli inizi al centro delle teorie socio-cognitive sull'orientamento. Per una sintesi, cfr. Soresi S., Nota, L. (2000). *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*. Giunti-O.S., Firenze 2000; Di Nuovo S., Amenta G., Magnano P., Scaffidi S. *L'orientamento degli interessi*. Bonanno, Acireale-Roma 2009.

un processo di maturazione delle capacità di scelta autonoma e realistica lungo tutto l'arco della frequenza scolastica, a partire dai primi livelli¹⁴.

Ma un fenomeno recente, aggiunto alle variabili già considerate, ha ulteriormente modificato le prospettive dell'orientamento in entrata verso l'Università.

La programmazione degli accessi ai corsi di primo livello – già esistente da tempo per alcuni corsi, generalizzata negli ultimi anni – ha provocato fenomeni che meritano attenzione per la revisione delle strategie e procedure di orientamento, tra cui la frequente forzata iscrizione a corsi diversi da quelli desiderati. Si registrano domande multiple – in alcuni casi fino alla decina – per l'accesso a corsi di laurea in alcuni casi affini ma in molti altri del tutto differenti per contenuti disciplinari e sbocchi professionali. Ciò testimonia la poca chiarezza sia nella percezione dei corsi stessi sia nella struttura degli interessi formativi e professionali di molti degli studenti aspiranti all'iscrizione universitaria, dominata dal desiderio di iscriversi 'comunque' all'Università, anche se in un corso che è distante da quello desiderato e auspicato.

Le conseguenze di questa richiesta di iscrizione 'non ponderata', quando l'iscrizione effettiva avviene in un corso considerato 'di ripiego', sono state evidenziate da precedenti studi: risulta che una categoria di studenti che trova potenziali difficoltà nel percorso di studi è proprio quella costituita da quanti avevano sostenuto la prova per accedere a certi corsi scelti preferenzialmente (per esempio, medicina) e non avendo potuto accedere ad essi hanno dovuto poi ripiegare su altri corsi. Gli indici di successo accademico di questi studenti risultano significativamente inferiori a quelli generali, come pure il grado di soddisfazione e di interesse per le materie studiate¹⁵. Queste differenze indicano che in genere chi sceglie un corso diverso da quello inizialmente auspicato, avendo subito la frustrazione di non aver potuto accedere al corso desiderato, studia in una condizione di

¹⁴Brown S.D., Brooks L. (Eds) *Career: choice and development*, 3rd ed., Jossey-Bass, San Francisco, 1996; Di Fabio A.M. (1998) *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze, 1998; Gysbers N.C., Heppner M. J., Johnston J.A. *L'Orientamento professionale. Processi, questioni e tecniche*, Giunti, Firenze 2001; Guichard J., Huteau M. *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Cortina, Milano 2003. In ottica comparativa fra i diversi sistemi in uso in Europa, cfr. Grimaldi A. (a cura di) (2002) *L'orientamento in Europa*. Franco Angeli, Milano.

¹⁵Di Nuovo S. e coll. *Studio della variabilità nei percorsi studenteschi per la definizione dei vincoli rimovibili di sistema e di ambiente formativo*, op. cit., p. 56. Risultati analoghi erano stati trovati, nel nostro Ateneo, già prima della riforma degli ordinamenti e quindi con accessi liberi nella maggior parte dei corsi di laurea. Ben il 61% degli studenti frequentava un corso di studi non congruente con i propri interessi, dichiarati in precedenza durante l'orientamento all'ultimo anno della scuola superiore, e il successo accademico di questi studenti era significativamente inferiore rispetto a quello di studenti la cui scelta invece era stata congruente con gli interessi (Di Nuovo, 2003).

minore interesse e motivazione, con conseguente minore rendimento e soddisfazione. Ma questo è sempre vero, o dipende dalla specificità del corso di laurea, quindi del tipo di insegnamenti di didattica, e dal supporto che viene dato agli studenti nel primo anno di iscrizione?

Per studiare approfonditamente questo fenomeno, in termini empirici, è stata compiuta una ricerca che si avvale del data-base relativo agli iscritti nelle Facoltà dell'Ateneo catanese e del loro percorso per l'intero primo anno dopo l'immatricolazione.

La ricerca: costituzione del data-base

Sono stati reperiti i dati completi degli iscritti al 1° anno delle lauree triennali nel 2010-'11 in 37 corsi di laurea dell'Ateneo (non sono compresi quelli a ciclo unico e a programmazione nazionale delle facoltà di Medicina e Chirurgia e Architettura), e l'elaborazione è stata compiuta sull'intera popolazione di immatricolati a questi corsi.

Il numero totale di studenti di 1° anno considerati è 6341.

Per ciascuno studente è stato registrato:

- l'ordine in cui il corso in cui è avvenuta l'iscrizione era stato collocato nella domanda iniziale di iscrizione (indicatore del grado di interesse nei confronti del corso stesso, comparativamente con gli altri per cui lo studente aveva fatto domanda);
- i crediti acquisiti nelle tre sessioni del primo anno di corso;
- i crediti convalidati al momento dell'iscrizione distinti da quelli effettivamente acquisiti;
- numero di esami sostenuti;
- la somma dei voti totali ottenuti.

Dai dati ottenuti sono stati derivati i seguenti dati utili per le analisi:

- la percentuale di CFU acquisiti, inclusi quelli senza votazione, tolti quelli convalidati e previsti per il 1° anno; lo zero in questo conteggio indica gli studenti inattivi che non hanno sostenuto (o superato) alcun esame. Sono stati considerati come "missing data" e non conteggiati nella percentuale di CFU=0 gli studenti che

non hanno sostenuto esami ma ne hanno avuto convalidati (in certi casi un buon numero rispetto a quelli totali da acquisire nel 1° anno).

- il numero di esami sostenuti, sia con voto che senza; in questo caso – a differenza dal precedente - lo zero include gli studenti che hanno avuto CFU convalidati ma non hanno dato alcun esame.
- la media in relazione al numero di esami sostenuti che prevedevano il voto;
- l'indice di successo accademico, calcolato con la formula già utilizzata in altri studi: $(\text{Numero di crediti acquisiti}/\text{Numero di crediti previsti}) * (\text{Media}/30)$. L'indice può variare da 0 (nessun credito acquisito) a 1 (tutti i crediti previsti con la media del 30)¹⁶. Il dato relativo a questo indice è considerato “missing” se ci sono soltanto esami sostenuti, e quindi crediti acquisiti, senza voto.
- A partire da questo indice quantitativo nella popolazione complessiva, sono state distinte col metodo dei “quartili” le categorie di studenti di maggiore o minore successo. La fascia più alta, sopra il 75° centile della distribuzione dei punteggi (pari ad un valore di 0,51) include gli studenti più di successo che hanno acquisito più crediti con voti più elevati, mentre la fascia inferiore comprende tutti i punteggi sotto il 25° centile, pari a 0,06 e corrispondente al primo quartile: gli studenti di meno successo che hanno dato pochi crediti e con voti bassi. Questi valori sono stati usati per categorizzare gli iscritti, procedendo nei calcoli sempre per ciascun corso di laurea, in modo da pareggiare le condizioni di studio e la difficoltà obiettiva del corso stesso.

L'elaborazione dei dati si è proposta di mettere in relazione – separatamente per ciascun corso di studi - l'ordine di scelta del corso effettivamente frequentato con gli indici di rendimento accademico (CFU acquisiti, esami sostenuti, indice di successo).

¹⁶L'indice, oltre a consentire l'integrazione del numero di esami sostenuti e dei relativi crediti con la votazione ottenuta, consente di superare i *bias* legati all'uso della semplice media, che presenta una distribuzione ‘censored’ in quanto i voti effettivi vanno da 18 a 30, oltre ad essere poco affidabile, se considerata a se stante, per l'alta variabilità dei criteri di valutazione tra docenti anche dello stesso corso di studi. Nel calcolo non sono state considerate le lodi eventualmente aggiunte al voto 30/30.

Risultati della ricerca

Collocando in ordine decrescente i CdL sulla base della percentuale di studenti iscritti in congruenza con la loro scelta preferita in base ad interessi e attitudini auto-percepite, ma presumibilmente anche in base alla prospettiva di occupazione futura, i corsi con iscritti più “congruenti”, oltre il 90%, risultano quelli con alta specializzazione (corsi di informatica) ma anche con minore numerosità della domanda rispetto all’offerta di posti disponibili, o al contrario quelli con più elevate numerosità di ammissione per cui chi è più interessato e motivato ha maggiori probabilità di rientrare nell’ampio numero.

Il dato più confortante è che, considerando il totale dei corsi, l’80% degli iscritti presenta una corrispondenza fra il corso frequentato e la propria prima scelta; dato che aggiunto ad un 11% di seconde scelte, lascia in un’area tutto sommato marginale la quota di studenti che scelgono corsi non corrispondenti alle loro iniziali aspirazioni (in totale circa il 9%, 562 studenti in valori assoluti). Questa percentuale generale presumibilmente sarebbe ancora minore se si aggiungessero i corsi di laurea di medicina e odontoiatria e delle professioni sanitarie, che in genere saturano le prime scelte.

Il dato relativo agli studenti che hanno fatto scelte di “ripiego” cioè si sono iscritti in un corso non scelto inizialmente come prioritario verrà approfondito ed articolato più avanti in relazione al successo accademico.

Se il tasso di iscrizioni forzatamente diverse da quelle desiderate è nel complesso meno grave di quanto temuto, un dato preoccupante – seppur in linea con i dati nazionali – è invece quello relativo alla percentuale di studenti “inattivi” cioè che non hanno superato alcun esame e conseguito alcun credito in tutto il primo anno: 23,70%, che vuol dire quasi un quarto degli iscritti.

Tra i corsi di laurea si registrano punte fra il 40 e il 50%, in alcuni casi anche superiori; e si contano ben 13 corsi con una percentuale di inattivi del 25% ed oltre: significa che un quarto degli iscritti a questi corsi non hanno fatto in tutto il primo anno neppure un piccolo passo nella carriera accademica.

È vero che ci sono corsi in cui la percentuale di inattivi è bassa (10% o meno); ma la considerazione generale sull’elevato numero di studenti “parcheeggiati” improduttivamente deve far riflettere sul fatto che probabilmente le prove di ammissione non riescono a filtrare studenti la cui motivazione non è abbastanza meditata e consolidata

o le cui competenze, pur in presenza di interesse e motivazione, sono poco adatte per i corsi cui scelgono di iscriversi.

Tabella 1 – Correlazioni, per ciascun corso di laurea, fra *ordine della scelta* e indicatori di performance: numero di esami sostenuti e indice di successo accademico.

Coefficienti di correlazione per rango di Spearman. Evidenziati in neretto i coefficienti $\geq 0,30$

	Var. correlate con l'ordine di scelta:	N°esami	Indice Successo
BENI CULTURALI		0,12	0,14
CHIMICA		-0,08	-0,05
CHIMICA E TECNOLOGIA FARMACEUTICHE		-0,18	-0,15
CHIMICA INDUSTRIALE		-0,29	-0,27
ECONOMIA		-0,14	-0,14
ECONOMIA AZIENDALE		-0,11	-0,11
ECONOMIA E GEST. D. IMPRESE TURISTICHE		0,02	0,02
FARMACIA		-0,30	-0,28
FILOSOFIA		-0,08	-0,07
FISICA		-0,24	-0,30
FORMAZIONE DI OPERATORI TURISTICI		-0,30	-0,31
GIURISPRUDENZA		-0,16	-0,16
INFORMATICA		-0,04	-0,04
INGEGNERIA CIVILE E AMBIENTALE		-0,22	-0,21
INGEGNERIA ELETTRONICA		-0,27	-0,35
INGEGNERIA INDUSTRIALE		-0,11	-0,11
INGEGNERIA INFORMATICA		-0,14	-0,12
LETTERE		-0,10	-0,11
LINGUE E CULTURE EUROAMERICANE E ORIENT		-0,11	-0,11
LINGUE PER LA COMUNICAZIONE INTERNAZIONALE		-0,16	-0,15
MATEMATICA		0,11	0,02
PIANIFICAZIONE, PROGETTAZIONE E GESTIONE TERRITORIO E AMBIENTE		0,06	0,04
POLITICA E RELAZIONI INTERNAZIONALI		-0,02	-0,03
SCIENZE AMBIENTALI E NATURALI		-0,17	-0,22
SCIENZE BIOLOGICHE		-0,15	-0,16
SCIENZE DELL'AMMINISTRAZIONE		-0,05	-0,07
SCIENZE D. EDUCAZIONE E D. FORMAZIONE		0,00	0,03
SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE		-0,08	-0,08
SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE		-0,03	-0,04
SCIENZE E TECNOLOGIE AGRARIE		-0,18	-0,18
SCIENZE E TECNOLOGIE ALIMENTARI		0,19	0,23
SCIENZE ERBORISTICHE E PROD. NUTRACETICI		-0,09	-0,10
SCIENZE GEOLOGICHE		-0,06	-0,07
SCIENZE MOTORIE		-0,05	-0,10
SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE		0,27	0,18
STORIA E SCIENZE DELL'AMMINISTRAZIONE		-0,04	-0,07
TOSSICOLOGIA D. AMBIENTE E D. ALIMENTI		-0,08	0,01

L'analisi delle correlazioni fra gli indicatori di successo con l'ordine della scelta (tab. 1) evidenzia una relazione generalmente di segno negativo, indicando che più la scelta è di rango numericamente più basso (quindi prossima alla prima) migliore è il rendimento

accademico. Questo dato conferma che quanto più lontana è la scelta rispetto a quella preferita, tanto più lo studente è a rischio di rendere poco nel corso in cui si iscrive per “ripiego”. Va però rilevato che, a fronte di questo trend generale evidenziato dalla prevalenza di correlazioni di segno negativo, l’entità delle correlazioni stesse è alquanto ridotta, solo in pochi casi superiore a 0,30: in realtà la relazione del successo con l’ordine di preferenza del corso, pur sussistendo in quasi tutti i corsi, non è tale da impedire che pure uno studente la cui scelta è stata di “ripiego” possa riuscire comunque in modo adeguato.

Interessanti sono anche le eccezioni che riguardano alcuni corsi per i quali la correlazione è di segno opposto rispetto al trend generale, indicando che sono proprio gli studenti che non avevano collocato il corso ai primi posti delle loro scelte a rendere meglio rispetto a quelli per il cui il corso era stata l’opzione preferita. Si può ipotizzare che i primi abbiano trovato una ri-motivazione e abbiano acceso *in itinere* un interesse prima assente, mentre i secondo sono rimasti delusi da aspettative non corrispondenti alla realtà effettiva del corso cui hanno scelto di iscriversi.

Approfondendo l’analisi delle relazioni fra rendimento e congruenza o meno della scelta iniziale con l’iscrizione effettiva, si trovano risultati interessanti.

Le differenze tra le medie degli indicatori di successo nei sottogruppi di studenti iscritti in modo “congruente” (nel corso scelto come prioritario) e per “ripiego” (in un corso non scelto inizialmente come prioritario) sono espone nella tabella 2 insieme alle relative significatività statistiche (test *t* per campioni indipendenti).

Tabella 2 – Differenza, per ciascun corso di laurea, tra le medie degli indicatori di successo accademico nei sottogruppi distinti in base alla congruenza fra la scelta indicata nella domanda di ammissione e il corso di effettiva iscrizione:

gruppo "RIPIEGO" (iscritti in un corso non scelto inizialmente come prioritario)

gruppo "CONGRUENTE" (iscritti nel corso scelto come prioritario)

	N° esami		Indice successo		
	Medie:		Medie:		
	RIPIEGO	CONGR	RIPIEGO	CONGR	
BENI CULTURALI	3,19	2,52	0,38	0,31	
CHIMICA	1,64	2,06	0,15	0,17	
CHIMICA E TECNOL. FARMACEUTICHE	5,17	5,86	0,42	0,47	
CHIMICA INDUSTRIALE	1,33	3,36	0,09	0,37	
ECONOMIA	2,38	3,22	0,26	0,37	*
ECONOMIA AZIENDALE	1,51	2,40	0,18	0,27	**
ECONOMIA E GEST. IMPRESE TURIST.	2,45	2,37	0,26	0,25	
FARMACIA	3,04	4,32	0,37	0,52	***
FILOSOFIA	2,67	2,97	0,33	0,37	
FISICA	1,00	2,77	0,10	0,44	*
FORMAZIONE DI OPERATORI TURISTICI	0,93	1,91	0,11	0,23	***
GIURISPRUDENZA	1,16	2,08	0,15	0,27	***
INFORMATICA	1,29	1,55	0,17	0,20	
INGEGNERIA CIVILE E AMBIENTALE	2,45	3,56	0,27	0,40	***
INGEGNERIA ELETTRONICA	2,23	3,67	0,24	0,44	***
INGEGNERIA INDUSTRIALE	2,75	3,53	0,32	0,40	
INGEGNERIA INFORMATICA	1,83	3,08	0,19	0,35	
LETTERE	2,94	3,57	0,35	0,44	
LINGUE E CULT. EUROAMER. E ORIENT.	2,56	3,41	0,33	0,45	
LINGUE PER LA COMUNIC. INTERNAZ.	2,77	3,67	0,33	0,43	*
MATEMATICA	3,67	2,65	0,26	0,30	
PIANIFICAZIONE, PROGETTAZ. E GESTIONE TERRITORIO E AMBIENTE	2,33	2,09	0,29	0,29	
POLITICA E RELAZIONI INTERNAZIONALI	2,09	2,19	0,22	0,25	
SCIENZE AMBIENTALI E NATURALI	2,75	3,34	0,31	0,41	
SCIENZE BIOLOGICHE	2,59	2,97	0,28	0,32	
SCIENZE DELL'AMMINISTRAZIONE	2,85	3,26	0,25	0,31	
SCIENZE EDUCAZIONE E FORMAZIONE	3,46	3,53	0,37	0,36	
SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE	1,96	2,33	0,24	0,29	
SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE	2,50	2,75	0,36	0,40	
SCIENZE E TECNOLOGIE AGRARIE	1,69	2,77	0,13	0,22	
SCIENZE E TECNOLOGIE ALIMENTARI	3,31	2,49	0,33	0,24	
SCIENZE ERBORISTICHE E PROD. NUTR.	4,34	4,21	0,38	0,38	
SCIENZE GEOLOGICHE	2,50	3,59	0,29	0,41	
SCIENZE MOTORIE	4,26	4,32	0,41	0,42	
SOCIOLOGIA E SERVIZIO SOCIALE	6,29	4,41	0,51	0,40	
STORIA E SCIENZE DELL'AMMINISTRAZ.	3,65	3,62	0,38	0,40	
TOSSICOLOGIA AMBIENTE E ALIMENTI	3,03	3,76	0,28	0,32	
Totale generale	2,59	2,86	0,27	0,33	***

Gli asterischi al margine di ciascun confronto indicano la significatività statistica del Test t per la differenza tra le medie fra i due gruppi: * $p < .05$ - ** $p < .01$ - *** $p < .001$

Si conferma la tendenza ad un miglior rendimento, sia in termini di esami superati che di indice di successo, degli studenti la cui iscrizione è stata congruente con la priorità di scelta. Questo si verifica specialmente in alcuni corsi per i quali le differenze sono

statisticamente significative, mentre in altri corsi le differenze sono minime, non statisticamente rilevanti; e in alcuni casi – come già evidenziato nella tab. 1 – il trend generale è invertito.

Importante per spiegare questi differenti risultati è la peculiare tipologia di corso: è presumibile che se gli insegnamenti, specie quelli collocati al primo anno, sono meno specialistici rispetto ad altri corsi, allora è agevolata la “riconversione” di interessi e quindi un adeguato rendimento nonostante la scelta di ripiego.

Inoltre, anche in questo caso un valido tutorato durante il primo anno può aver facilitato l’adattamento di studenti inizialmente meno motivati, diminuendo quindi le differenze di rendimento rispetto a quanti erano già più motivati fin dall’inizio.

Conclusioni

La relazione fra preferenza di scelta iniziale e iscrizione effettiva, in base alla selezione per l’accesso, evidenzia percentuali rassicuranti di congruenza.

Le incongruenze o scelte di ripiego per non essere riusciti ad entrare nel corso desiderato abbassano in generale il successivo rendimento, ma non lo pregiudicano in misura eccessiva, se non in certi corsi. Questo fenomeno molto differenziato fra corsi di laurea è spiegabile, oltre che con le modalità di organizzazione della didattica e il supporto alle matricole, con la considerazione – certamente meno positiva – che alcuni studenti inizialmente motivati per un certo specifico corso si accorgono durante la frequenza della differenza fra quanto ritenevano caratteristico del corso e quanto invece concretamente riscontrano. Questo, diminuendo la motivazione di chi l’aveva inizialmente elevata tanto da preferire il corso frequentato, potrebbe contribuire a ridurre – fino in certi casi ad annullare - le differenze nel rendimento rispetto a quanti fin dall’inizio non avevano particolari “illusioni” rispetto a quel corso e magari hanno preso ad interessarsi *in itinere* delle proposte formative diverse da quelle inizialmente auspiccate. Ancora una volta torna ad evidenziarsi il ruolo *ex ante* dell’orientamento pre-iscrizione per prevenire questi fenomeni di distanziamento tra interesse iniziale e realtà effettiva del corso cui lo studente aspira ad iscriversi dopo il diploma, e dopo l’iscrizione del tutorato accademico per favorire un positivo ri-orientamento degli interessi.

Un altro fenomeno ben noto ma che la nostra ricerca ha evidenziato in modo palese, riguarda gli studenti inattivi, che raggiungono quote complessivamente elevate, in certi

corsi preoccupanti perché coinvolgono ampie percentuali di iscritti. In questi casi si può ipotizzare che:

- le prove di ammissione sono poco selettive in funzione degli specifici obiettivi del corso;
- la motivazione non è sufficiente, e/o le aspettative sul corso sono contrastanti con la realtà (insufficienza dell'orientamento in entrata);
- manca un sostegno durante l'impatto con la realtà accademica, spesso diversa da quella immaginata ed auspicata, e in molti casi in coincidenza con una realtà di vita e di studio diversa da quella abituale nel periodo scolastico.

In base ai dati presentati, orientamento in entrata e tutorato in itinere (specie nel primo anno) sono dunque i due antidoti ai fenomeni di scarso rendimento, di dispersione, di abbandono. Come già avevamo evidenziato nella ricerca condotta a livello nazionale su commissione del CNVSU:

“Per fare la differenza fra insuccesso o abbandono, procedere in modo stentato e insoddisfacente o raggiungere il pieno e soddisfacente successo accademico, occorre un counseling e un tutorato per sostenere lo studente nel ri-orientamento degli interessi, quando necessario in relazione al tipo di studi intrapreso. È un processo difficile, ma non impossibile, come dimostrano tanti giovani che prendono ad ‘interessarsi’ delle cose che studiano man mano che lo studio procede.

Da quanto detto è evidente l'importanza di valutare gli interessi degli studenti sia per orientarli nelle scelte prima che esse avvengono, facendo maturare le scelte stesse in congruenza con gli interessi e con le attitudini corrispondentemente percepite, sia anche per ri-orientare gli interessi quando ciò è utile per ristrutturare una carriera insoddisfacente e riportarla su percorsi diversi più congeniali a ciò che lo studente vuole e può fare.

(...)

Il tutorato può favorire l'acquisizione di un metodo di studio adatto alla didattica accademica, puntando anche sulle componenti meta-cognitive; può supportare gli studenti nell'adattamento alla situazione universitaria, sia al momento dell'impatto come ‘matricole’ sia negli anni successivi in cui può subentrare stanchezza, delusione, demotivazione.

Il *tutoring* è anche, a pieno titolo, orientamento in quanto:

- favorisce l'autonoma ricerca e acquisizione di informazioni;
- aiuta a verificare la congruità delle scelte fatte rispetto agli interessi, aspetto già evidenziato;
- verifica costantemente il rapporto tra impegno e rendimento;
- identifica gli ostacoli di percorso che rischiano di pregiudicare la riuscita;
- più in generale, stimola e sostiene una riflessione sul significato dello studio universitario per la specifica persona e per i suoi bisogni;
- aiuta la struttura a monitorare l'efficacia della didattica e l'efficienza organizzativa
- infine – ma non certo ultimo per importanza – indirizza verso la ricerca attiva di una professionalizzazione mirata ad un proficuo inserimento nel mondo del lavoro: proiezione verso il futuro che risulta anche motivante durante il percorso di studio universitario.

(...)

Non vi è dubbio che insieme all'orientamento il tutorato sia strumento potente per ridurre il rischio di insuccesso o abbandono, con i relativi costi personali e sociali.”¹⁷

È essenziale potenziare ed ampliare le attività di supporto agli studenti che entrano – spesso non ben 'orientati' – nel percorso universitario, mettendo a disposizione dei corsi di studio strumenti, metodi e operatori di counseling, la cui prestazione viene monitorata in funzione della risposta alle esigenze avvertite da docenti e studenti, e che i dati riportati in questo studio hanno evidenziato.

¹⁷Studio della variabilità nei percorsi studenteschi... op. cit., pp. 94-95. Sul tutorato: Binetti P., Pontalti S., Santini D. *Il tutorato. Modelli ed esperienze nella didattica universitaria*, Società Editrice Universo, Roma 1999; Piccardo C., Benozzo A. *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini e Associati, Milano, 2002; Paggini N. (a cura di) *Una parte per il tutor : un'esperienza di tutorato per la nuova università italiana*. Atti della giornata di studio, Padova, 17 aprile 2002.

BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAPHY

- Andreani Dentici O., Amoretti G. (2000) *Gli accessi all'Università: selezione e orientamento*. Franco Angeli, Milano.
- Angelino L. M., Williams F. K., Natvig D. (2007) Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *Journal of Educators Online*, 4, 2.
- Bergerson A. A. (Ed.) (2009) College choice and access to college: moving policy, research, and practice to the 21st century. *ASHE Higher Education Report, Special Issue*, 35, 4, 1-141.
- Bethencourt J. T., Cabrera L., Hernandez J. A., Alvarez-Perez P., Gonzalez-Afonso M. (2008) Psychological and educational variables in university dropout. *E-Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 3, 603-605.
- Binetti P., Pontalti S., Santini D. (1999) *Il tutorato. Modelli ed esperienze nella didattica universitaria*, Società Editrice Universo, Roma.
- Brown S.D., Brooks L. (Eds) (1996) *Career: choice and development*, 3rd ed. Jossey-Bass, San Francisco.
- Cacioppo G. (a cura di) (2001) *L'abbandono dell'Università in Sicilia*. Sciascia, Caltanissetta.
- Delen D. (2012) Predicting student attrition with data mining methods. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 1, 17-35.
- Di Fabio A.M. (1998) *Psicologia dell'orientamento*, Giunti, Firenze.
- Di Nuovo S. (a cura di) (2003), *Orientamento e formazione. Progetti ed esperienze nella scuola e nell'università*, Firenze, Giunti/OS.
- Di Nuovo S., Amenta G., Magnano P., Scaffidi S. (2009) *L'orientamento degli interessi*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Grimaldi A. (a cura di) (2002) *L'orientamento in Europa*. Franco Angeli, Milano.
- Guichard J., Huteau M. (2003) *Psicologia dell'orientamento professionale. Teorie e pratiche per orientare la scelta negli studi e nelle professioni*. Cortina, Milano.
- Gysbers N.C., Heppner M. J., Johnston J.A. (2001) *L'Orientamento professionale. Processi, questioni e tecniche*, Giunti, Firenze
- La Rosa M., Gosetti G. (a cura di) (2001) *Lavori in corso. La costruzione degli orientamenti al lavoro nei giovani al tempo della flessibilità*. Franco Angeli, Milano.
- Mackie S. (2001), Jumping the hurdles - Understanding student withdrawal behaviour, *Innovations in Education and International Training*, 38, 265-275.
- Mancinelli M. R. (a cura di) (2003) *L'orientamento come promozione dell'inserimento occupazionale*. Vita e Pensiero, Milano
- Mashburn A. J., (2001) A psychological process of college student dropout. *Journal of College Student Retention*, 2, 3 173-90.

- Miller T. E., Tyree T., Riegler K. K., Herreid C. (2010) Results of the use of a model that predicts individual student attrition to intervene with those who are most at risk. *College and University*, 85, 3, 12-19.
- Nelson-Field K, Goodman S. (2011) Identifying and lowering student attrition risk: a counselling interventionist approach. *Higher Education Review*, 43, 3, 31-49.
- Paggin N. (a cura di) *Una parte per il tutor : un'esperienza di tutorato per la nuova università italiana*. Atti della giornata di studio, Padova, 17 aprile 2002.
- Park C. L., Perry B., Edwards M. (2011) Minimising attrition: Strategies for assisting students who are at risk of withdrawal. *Innovations in Education and Teaching International*, 48, 1 37-47.
- Piccardo C., Benozzo A. (2002) *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini e Associati, Milano.
- Soresi S., Nota, L. (2000). *Interessi e scelte. Come si evolvono e si rilevano le preferenze professionali*. Giunti-O.S., Firenze.
- Tinto V. (1987), *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, The University of Chicago Press.