

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11212

# Diplomati e università: tra intenzioni, ripensamenti e velocità degli studi, il ruolo dell'orientamento nel primo anno dal diploma

## Graduates and universities: between intentions, rethinking and speed of studies, the role of guidance in the first year after high-school graduation

Renato Salsone<sup>1</sup>Rita Chiesa & Dina Guglielmi<sup>2</sup>Claudia Girotti & Daniela Perozzi<sup>3</sup>

### Sintesi

L'esito della transizione tra scuola secondaria e università è cruciale per lo sviluppo dell'esperienza accademica. L'orientamento è quindi uno strumento importante, correlato alla capacità di gestione proattiva e autonoma della propria carriera formativa e professionale. Il presente studio, che ha coinvolto 313 Istituti appartenenti a 17 regioni italiane, descrive le scelte universitarie dei diplomati, sia in termini di motivazioni al proseguimento degli studi, sia in termini di risultati raggiunti a un anno dal diploma. In particolare, è stato verificato l'effetto dovuto alla maturazione di competenze orientative derivanti dallo svolgimento del percorso AlmaOrièntati, individuando determinanti del conseguimento dei crediti formativi universitari.

**Parole chiave:** Orientamento, Diplomati, Crediti universitari, Competenze, AlmaOrièntati.

### Abstract

The transition from high school to university is of utmost importance for the development of the academic experience. Orientation is therefore an important tool, together with the proactive and autonomous management of one's own educational and professional career.

This study, which involved 313 Institutes in 17 Italian regions, describes the university choices of high-school graduates, both in terms of motivation to continue their studies, and also in terms of the results achieved one year after school graduation. In particular, the study focussed on the effect of the development of guidance skills deriving from the implementation of the AlmaOrièntati process, identifying determinants of the achievement of university credits.

**Keywords:** Orientation, High-school graduates, University credits, Skills, AlmaOrièntati.

1. Associazione AlmaDiploma, [renato.salsone@almadiploma.it](mailto:renato.salsone@almadiploma.it)

2. Università di Bologna

3. Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea

## 1. Introduzione

La transizione tra scuola secondaria di secondo grado e percorso universitario è da lungo tempo oggetto di attenzione sia per i ricercatori che per i professionisti che si occupano di orientamento. L'esito di questa transizione appare infatti cruciale nello sviluppo di carriera formativa e professionale lungo tutto l'arco della vita, in quanto influenza nel breve-medio periodo il successo accademico e, di conseguenza, nel lungo periodo ha ripercussioni sullo sviluppo professionale. Dal rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e ricerca diffuso da Anvur (2018) emerge che la percentuale di abbandoni degli studi tra il I e il II anno si attesta intorno al 12% degli immatricolati nel 2016/17, per i corsi triennali, e al 7,5% per quelli a ciclo unico. Il successo o insuccesso accademico ha certo molteplici cause non ascrivibili in toto alla capacità individuale di orientarsi, tuttavia nel tentativo di predire, e supportare il superamento positivo di questa transizione, gli studi e gli interventi hanno sempre più largamente incluso fattori individuali che vanno oltre le mere capacità cognitive. Per esempio, la rassegna e meta-analisi di Richardson, Abraham e Bond (2012) elenca come importanti predittori della prestazione accademica i tratti di personalità, i fattori motivazionali, le strategie autoregulative dell'apprendimento, i tipi di approccio allo studio e le influenze del contesto psicosociale. Dal punto di vista più strettamente correlato al processo di orientamento, la capacità di gestione proattiva e autonoma della propria carriera, nella sua componente

riflessiva, la quale concerne l'esplorazione di sé e del contesto finalizzata alla definizione degli obiettivi individuali, e nella sua componente comportamentale, che si riferisce alle azioni messe in atto dalla persona per influenzare l'evoluzione del proprio percorso formativo e professionale (De Vos e Soens, 2008), appare una risorsa chiave, che si sviluppa sin dal fronteggiamento delle transizioni formative. Le competenze associate a questa capacità di gestione della propria carriera sono numerose e hanno diverse denominazioni (ad es. career self management skills), più in generale possono essere definite competenze orientative intese come l'insieme di caratteristiche, abilità, atteggiamenti e motivazioni personali necessari per fronteggiare efficacemente compiti orientativi specifici (Guglielmi *et al.*, 2014). Al di là del modello e della denominazione che si decida di adottare si tratta comunque di competenze di tipo trasversale, non cognitivo, che hanno tempi di maturazione lunghi, che possono essere presenti in maniera autonoma o potenziate attraverso azioni orientative dedicate, attivate all'interno della filiera formativa nei diversi ordini e gradi (come la didattica orientativa, i laboratori sulle competenze trasversali e l'orientamento al lavoro). Tra gli studi disponibili a livello internazionale sulle capacità orientative e successo accademico si trovano diverse conferme relative al ruolo centrale dell'adattabilità di carriera, definita da Savickas (1997) come "la prontezza a fronteggiare i compiti previsti per la preparazione e partecipazione al ruolo lavorativo e gli aggiustamenti imprevisi dovuti ai cambiamenti del lavoro e delle condizioni la-

vorative” (p. 254). Un recente lavoro di Hollyman e colleghi (2018) mostra che l’adattabilità è direttamente associata, non solo a voti migliori, ma anche alla soddisfazione universitaria. Altri lavori mostrano che l’adattabilità rappresenta un fattore chiave nel determinare la qualità dell’esperienza universitaria degli studenti in ingresso. Lo studio condotto da Collie, Holliman e Martin (2017) sottolinea un’associazione positiva tra l’adattabilità degli studenti, l’impegno complessivo verso il percorso formativo intrapreso e i livelli di rendimento accademico. Nonostante questi risultati incoraggianti, mancano evidenze di come le azioni orientative messe in campo nelle classi terminali della scuola secondaria di secondo grado possano agire positivamente sull’inserimento universitario.

L’obiettivo del presente studio è descrivere le scelte post-diploma degli studenti provenienti da differenti percorsi di scuola secondaria di secondo grado, sia in termini di proseguimento degli studi con la formazione universitaria e relative motivazioni, sia in termini di risultati raggiunti nel primo anno successivo al diploma, verificando l’effetto dovuto alla maturazione di competenze orientative all’interno di un’azione orientativa dedicata denominata AlmaOrièntati.

## 2. Le caratteristiche del percorso AlmaOrièntati

AlmaOrièntati ([www.almadiploma.it/stud/orientamento](http://www.almadiploma.it/stud/orientamento)) è un percorso di orientamento sviluppato da un team di esperti (psicologi,

statistici e sociologi) che, a partire dal 2006, AlmaDiploma<sup>4</sup> propone alle scuole secondarie di secondo grado come strumento di supporto all’orientamento alla scelta post-diploma. Lo strumento è disponibile online e include quattro sezioni: *Individua i tuoi punti di forza* comprende 36 domande finalizzate a promuovere la riflessione sulle proprie competenze orientative, quattro competenze orientative di base (Disponibilità verso il nuovo, Focalizzazione sull’obiettivo, Capacità di analisi, Capacità di affrontare gli imprevisti), due competenze orientative di monitoraggio (Metodo di studio, Risultati scolastici) e tre competenze orientative di sviluppo (Preferenze e interessi, Valore della formazione, Valore del lavoro); *Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro?* esplora la conoscenza del sistema universitario e del mercato del lavoro chiedendo di rispondere a dieci domande che riguardano in generale l’offerta formativa universitaria e l’occupabilità dei laureati; *Cerca il tuo corso di laurea* permette di ricostruire i propri interessi verso ventinove materie che sono poi successivamente associate ai contenuti dei corsi di laurea offerti da tutte le università italiane; *Che cosa vuoi fare da grande?* proietta i rispondenti nel futuro aiutandoli a definire il proprio “lavoro ideale” sulla base dei valori espressi rispondendo a quattordici domande sull’importanza data ad aspetti del lavoro quali stabilità, autonomia, prestigio, ecc.

Lo studente riceve subito dopo la compilazione dello strumento un profilo personalizzato, grazie al quale è possibile avviare

4. Nata nel 2000, l’Associazione di Scuole AlmaDiploma ha come obiettivi principali la valutazione dell’efficacia interna del sistema scolastico (svolta attraverso un’indagine annuale sulle opinioni degli studenti in merito alla loro esperienza scolastica) e dell’efficacia esterna (ossia il monitoraggio, attraverso un’indagine annuale sugli Esiti a distanza, il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado alla formazione post-diploma e al lavoro), nonché l’orientamento dei diplomati sulle scelte future, di prosecuzione degli studi universitari o inserimento nel mercato del lavoro (attraverso attività di orientamento, tra cui rientra il percorso AlmaOrièntati).

una riflessione circa il processo di scelta.

Il processo di riflessione sulle proprie competenze orientative, conoscenze, interessi e valori ha una duplice finalità: da un lato è finalizzato a una maggiore consapevolezza di sé, la quale facilita la scelta in termini di negoziazione tra bisogni personali e aspettative/opportunità del contesto; dall'altro lato, la riflessione intende stimolare la pensabilità positiva di sé nel futuro, come agente in grado di interagire e cambiare l'ambiente, mettendo in atto azioni rivolte a un obiettivo (Bandura, 2000).

In questo senso, il percorso di riflessione ed esplorazione attivato da AlmaOrièntati si pone come palestra per l'esercizio e lo sviluppo di quel set di risorse personali che definiscono l'adattabilità. Esse sono quattro e sono spesso indicate come le 4C, dall'iniziale del termine in inglese che le definisce: l'attenzione verso il futuro (*concern*), il controllo dell'azione (*control*), la curiosità verso le alternative occupazionali (*curiosity*) e la fiducia nelle proprie capacità (*confidence*) (Savickas & Porfeli, 2012; Savickas, 2013).

L'attenzione verso il futuro riguarda l'orientamento temporale e l'ottimismo della persona. Su questa risorsa si fonda il senso di speranza e lo sviluppo della capacità di pianificare il futuro. La mancanza di tale risorsa porta a un generale senso di disinvestimento nel futuro che si accompagna a una visione pessimistica dello stesso. Il controllo include la percezione di autodeterminazione e la responsabilizzazione verso il futuro che sono alla base della capacità di prendere decisioni. Infatti, chi non possiede a sufficienza

questa risorsa tende a mostrarsi indeciso, ansioso e a non essere autonomo nelle scelte (Neureiter & Traut-Mattausch, 2017). La curiosità definisce l'interesse verso l'esplorazione di sé e dell'ambiente circostante e sostiene i comportamenti rivolti a raccogliere informazioni per conoscere più nel dettaglio se stessi e le opportunità formative e lavorative. Per questo motivo questa risorsa risulta molto importante nell'evitare scelte basate su aspirazioni e aspettative irrealistiche. La fiducia in sé riflette la percezione di essere in grado di realizzare il futuro desiderato, superando anche eventuali ostacoli. Questa risorsa si accompagna alla capacità di problem solving e resilienza, mentre la sua mancanza tende a generare comportamenti di scarsa perseveranza e di auto-inibizione.

Come anticipato, lo svolgimento del percorso AlmaOrièntati restituisce allo studente o studentessa un profilo riepilogativo ed esplicativo delle sue risposte. La lettura critica del profilo, per la quale viene suggerito il supporto dell'insegnante o di un adulto di riferimento che possa non tanto esprimere un giudizio sui risultati individuali ma definirne il valore ai fini orientativi, rappresenta un primo importante punto di partenza per favorire il rafforzamento delle risorse per l'adattabilità, e dunque la capacità di affrontare la scelta post-diploma. Nello specifico, è possibile individuare un'azione mirata di ciascuna sezione del percorso verso una specifica risorsa per l'adattabilità.

La prima sezione *Individua i tuoi punti di forza* dà la possibilità di identificare il livello delle proprie competenze orientative e quindi

permette di rafforzare il senso di fiducia verso le proprie capacità di fronteggiare la transizione (*confidence*). Il profilo è infatti strutturato per restituire un feedback costruttivo che permetta, anche in caso di punteggi bassi, di immaginare strategie per migliorare le proprie aree di criticità. Ad esempio, un punteggio basso nella dimensione Valore del lavoro è accompagnato da un feedback di questo tipo *Quando pensi al lavoro fatichi a trovarne gli aspetti gratificanti. Forse ti soffermi troppo sull'idea che lavorare sia solo una fatica necessaria oppure hai paura di non riuscire in futuro a fare il lavoro che desidereresti. Prova a pensare alle attività che ti piace svolgere e ad immaginare come potrebbero trasformarsi in un lavoro soddisfacente.*

La sezione successiva *Conosci il sistema universitario e il mercato del lavoro?* permette di ricostruire alcuni dati sulla struttura dell'offerta formativa universitaria e sull'impatto delle scelte formative sulle possibilità di ingresso nel mondo del lavoro, ma non è l'informazione il suo scopo principale, bensì intende porre l'attenzione sul fatto che conoscere il contesto dentro il quale ci si appresta a compiere una scelta permette di avere maggiore *controllo* sulla decisione, in quanto questa può essere maggiormente ponderata grazie alla valutazione di vantaggi e svantaggi di ciascuna alternativa.

La sezione *Cerca il tuo corso di laurea* mira a potenziare la *curiosità*, fornendo la possibilità di esplorare il legame tra propri interessi per differenti ambiti di studio e l'offerta formativa universitaria. In questo senso, la sezione offre uno spunto per stimolare

sia l'esplorazione di sé sia quella del contesto.

La sezione finale *Che cosa vuoi fare da grande?* partendo dai valori individuali aiuta a ricostruire possibili scenari lavorativi e percorsi professionali che corrispondano alle proprie aspirazioni. In questo senso, il rispondente è incoraggiato a porre l'*attenzione verso il futuro* ovvero ad immaginare, e pianificare, come la scelta post-diploma possa rappresentare un primo passo per la definizione e realizzazione dei propri obiettivi.

Naturalmente, seppure il profilo individuale sia strutturato in modo da essere auto-esplicativo, la sua valenza orientativa può essere potenziata qualora lo studente venga supportato dagli insegnanti nel lavoro di riflessione e meta-riflessione sul suo contenuto e sulle implicazioni che questo può avere sulla scelta post-diploma. Oltre al profilo individuale, ogni anno AlmaDiploma elabora per ciascun istituto un report personalizzato che restituisce alle scuole i risultati del percorso e le intenzioni post-diploma dei propri studenti in modo da fornire informazioni utili per la progettazione mirata di ulteriori azioni orientative.

Lo studio che segue riguarda i diplomati 2017 coinvolti nell'indagine sugli Esiti a distanza svolta nel 2018 da AlmaDiploma e include: la descrizione delle scelte formative e degli esiti a un anno dal diploma; l'esplorazione dell'effetto dello svolgimento di Alma-Orientati, combinato ad altre variabili di controllo, sulla prestazione universitaria durante il primo anno di iscrizione.

### 3. Indagine e popolazione

In riferimento all'obiettivo di valutare il ruolo dell'orientamento nelle scelte post-diploma in termini di proseguimento degli studi ed esiti universitari nel breve periodo, sono stati contattati oltre 47 mila diplomati 2017 a un anno dal conseguimento del titolo. L'indagine ha coinvolto 313 Istituti, appartenenti a 17 regioni italiane, che non sono da intendersi rappresentativi della realtà nazionale. La rilevazione, condotta con metodologia CAWI (*Computer Assisted Web Interview*), tra settembre e inizio ottobre 2018, ha raggiunto un tasso di risposta pari al 22,6%. La quota maggiore di rispondenti si è rilevata tra i liceali (24,6%); i tecnici e, soprattutto, i professionali sono risultati invece meno interessati a partecipare (i tassi di risposta sono, rispettivamente, pari a 21,8% e 14,2%). Per ottenere stime rappresentative della popolazione di AlmaDiploma, i risultati dell'indagine sono stati sottoposti a una procedura di "riproporzionamento", in modo da attribuire, a ciascun intervistato, un peso, in base a specifiche variabili; ciò ha permesso di renderne la distribuzione osservata sugli intervistati il più possibile simile a quella osservata sul complesso dei diplomati di AlmaDiploma<sup>5</sup>.

La popolazione conta una prevalente presenza di liceali (54,6%), seguiti dai diplomati tecnici (34,8%) e dai professionali (10,6%)<sup>6</sup>. Il collettivo, inoltre, mostra una maggiore presenza femminile (53,0%), soprattutto tra i percorsi liceali (62,6%), men-

tre tra i tecnici la quota di donne scende a 38,2%<sup>7</sup>. L'età media al conseguimento del titolo è pari a 19,3 anni, valore che varia tra i 19,1 dei liceali e i 19,8 anni dei professionali. Il voto di diploma, complessivamente pari a 77,0, sale a 78,9 per i liceali, mentre scende a 72,7 per i professionali.

### 4. Risultati e discussione

#### 4.1. *Le scelte formative dei diplomati ed esiti a un anno dal diploma*

Al momento del conseguimento del titolo, il 72,5% dei diplomati dichiara di voler proseguire la propria formazione, prevalentemente orientandosi verso gli studi universitari; il 12,8%, invece, dichiara di voler terminare con il diploma la propria formazione. Non trascurabile (14,3%) risulta la quota di chi, prossimo alla scelta, è ancora incerto sul proprio futuro.

L'intenzione di proseguire gli studi si differenzia in modo rilevante tra i diversi tipi di diploma: infatti è massima per i liceali (91,5%) e decisamente inferiore per i tecnici (55,1%) e i professionali (34,4%), tra i quali si osserva una quota di incerti molto elevata (23,1% e 26,9%, rispettivamente).

Nonostante i dati mostrino una generale coerenza tra intenzioni espresse al diploma ed effettiva realizzazione, non sempre le prime vengono confermate (AlmaDiploma, 2019). L'indagine ha rilevato infatti che, complessivamente, il 71,3% dei diplomati

5. Per ulteriori dettagli sulla metodologia di indagine, procedura di "riproporzionamento" e principali risultati, si rimanda al Rapporto 2019, consultabile online su [http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2018/Rapporto\\_Esiti\\_AD\\_2019.pdf](http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2018/Rapporto_Esiti_AD_2019.pdf) a pag. 55.

6. Tra i professionali rientrano 97 diplomati che hanno completato un Corso Annuale Per l'Esame di Stato (CAPES) dopo aver concluso un percorso di Istruzione e Formazione Professionale.

7. I dati relativi alla diversa composizione di genere tra i vari tipi di diploma sono in linea con la più recente documentazione MIUR (2019).

ha proseguito la propria formazione, iscrivendosi all'università, a un corso di laurea di primo livello o magistrale a ciclo unico (Fig. 1). La propensione a proseguire gli studi è fortemente legata al tipo di diploma conseguito, vista la diversa natura dei vari percorsi scolastici: come ci si poteva attendere, infatti, la quasi totalità dei liceali si iscrive all'università (90,9%), quota che riguarda, invece, il 54,8% dei tecnici e il 25,1% dei professionali, che optano più frequentemente per l'inserimento lavorativo.

Volendo indagare sul motivo dell'iscrizione all'università, oltre due terzi dei diplomati motiva tale scelta a componenti di natura lavorativa (Fig. 2): il 45,0% dichiara infatti che la laurea permette di migliorare le opportunità di trovare lavoro, a cui si aggiunge un ulteriore 22,1% che la ritiene addirittura necessaria per trovarlo; un'esigua quota, invece, dichiara di essersi iscritta all'università non avendo trovato alcun impiego (1,1%). Un'ulteriore motivazione dell'iscrizione all'università, non trascurabile, è il desiderio di migliorare la propria formazione culturale (30,2%).

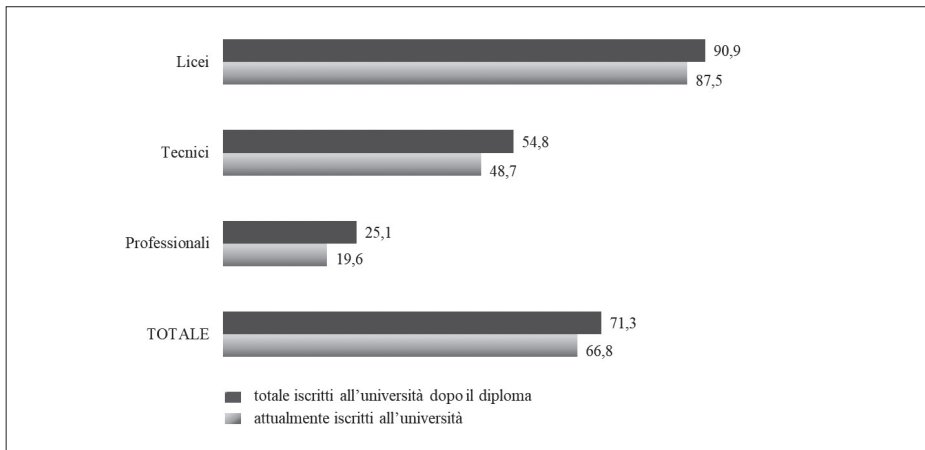


Fig. 1 - Diplomati 2017: iscrizione all'università, per tipo di diploma (valori percentuali).

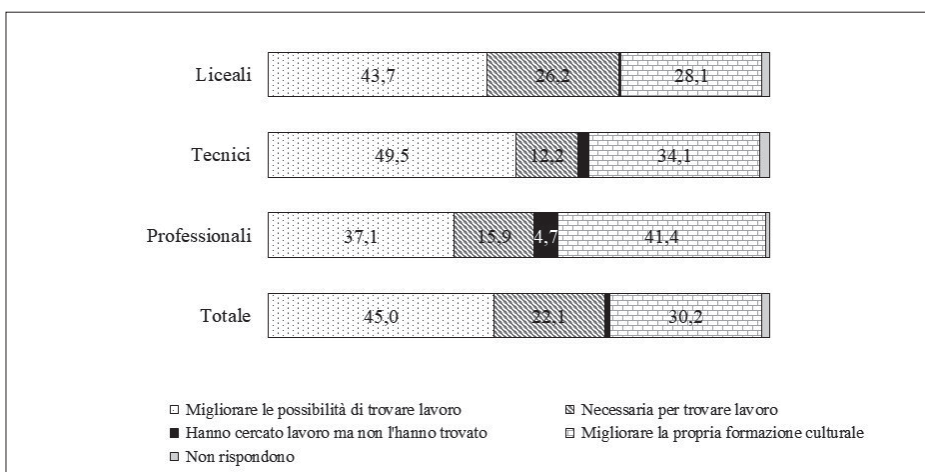


Fig. 2 - Diplomati 2017: motivo dell'iscrizione all'università, per tipo di diploma (valori percentuali).

Tali risultati sono sostanzialmente confermati anche analizzando i diversi tipi di diploma. Un'elevata quota di diplomati tecnici dichiara infatti di essersi iscritta per migliorare le possibilità di trovare un lavoro (49,5%; 43,7% per i liceali e 37,1% per i professionali). Per i liceali, più di altri, l'iscrizione all'università viene vissuta come una necessità per accedere al mercato del lavoro (26,2%; è pari al 12,2% per i tecnici e al 15,9% per i professionali). Infine, per il 41,4% dei professionali la prosecuzione degli studi è dettata dal desiderio di migliorare la propria formazione, rispetto al 28,1% dei liceali e al 34,1% dei tecnici.

E' stato inoltre riscontrato che il contesto socio-culturale di origine è un fattore strettamente correlato alla scelta di proseguire ulteriormente la propria formazione; per il diplomato entrano in gioco le diverse opportunità lavorative nonché le inclinazioni e propensioni che i giovani maturano in base al contesto di riferimento (Mignoli, 2012; AlmaDiploma,

2018). L'iscrizione all'università, infatti, risulta essere più frequente fra i diplomati che hanno almeno un genitore laureato rispetto ai giovani provenienti da famiglie in cui non è presente alcun titolo universitario (rispettivamente 88,1% e 65,4%). Ciò è confermato per tutti i tipi di diploma, anche se con diversa intensità: +7,6 punti percentuali tra i liceali, +15,2 tra i tecnici e 18,5 punti tra i professionali.

Come anticipato, oltre il 70% dei diplomati ha proseguito gli studi iscrivendosi all'università: a un anno dal titolo, il 66,8% dei diplomati conferma di essere ancora iscritto, mentre una parte dichiara di aver interrotto gli studi universitari (Fig. 1).

Considerando, quindi, il totale dei diplomati che si sono iscritti all'università (il già citato 71,3%), a un anno dal titolo il 6,3% dichiara di non essere più iscritto (Fig. 3). La quota di abbandoni è minore tra i liceali (3,7%), mentre sale tra i tecnici (11,0%) e i professionali (22,2%); tra questi ultimi, si ricorda, la quota di chi prosegue gli studi universitari è pari al 25,1%.

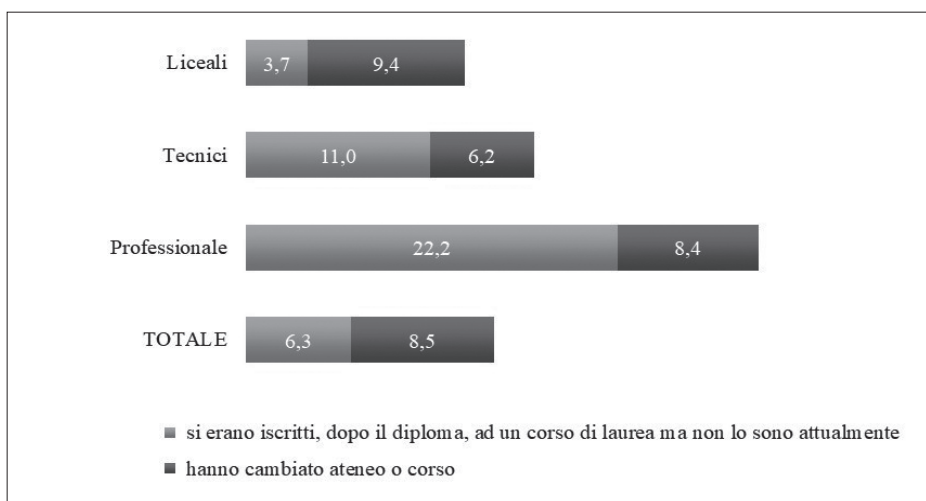


Fig. 3 - Diplomati 2017 iscritti all'università dopo il conseguimento del diploma: abbandoni e cambiamenti di ateneo o corso di laurea, per tipo di diploma (valori percentuali).



Tuttavia i ripensamenti non riguardano solo la decisione di interrompere gli studi universitari ma anche la consapevolezza che la scelta fatta, in termini di ateneo o corso di laurea di iscrizione, non è stata idonea. Tra quanti si sono iscritti all'università dopo il diploma, l'8,5%, infatti, pur confermando, a un anno dal titolo, di essere ancora iscritto all'università, dichiara di aver cambiato ateneo o corso di laurea: tale quota è maggiore tra i liceali (9,4%), rispetto a quanto osservato tra i tecnici (6,2%) e i professionali (8,4%).

#### ***4.2. Il percorso di orientamento AlmaOrièntati: effetti nel primo anno post-diploma***

I dati sin qui riportati confermano come le scelte effettuate dai diplomati siano caratterizzate da alcuni punti d'ombra, legati all'incertezza nelle intenzioni espresse al momento del diploma, ma anche a interruzioni degli studi universitari o cambi di ateneo e/o corso già nel primo anno post-diploma. In tale contesto, dunque, risulta di fondamentale interesse indagare il ruolo dell'orientamento scolastico sul percorso universitario. Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università o al mercato del lavoro pone, infatti, il diplomato di fronte a scelte complesse; nella scelta del proprio futuro non sempre è in possesso di informazioni sull'università e sul mercato del lavoro o sulla consapevolezza delle proprie aspirazioni e aspettative di lavoro. A tal proposito, nel presente paragrafo si descrivono gli effetti del percorso di orientamento AlmaOrièntati, sugli

esiti, a un anno dal titolo, dei diplomati che si sono iscritti all'università.

Tra i diplomati 2017, coloro che, alla vigilia del diploma, hanno svolto il percorso di orientamento AlmaOrièntati, indipendentemente dal fatto che si siano iscritti all'università, corrispondono al 67,1%. Tale quota è più alta tra i diplomati tecnici (70,0%), più contenuta, invece, per i professionali (58,9%); risulta, infine, sostanzialmente in linea con la media per i liceali (66,9%).

A un anno dal diploma, coloro che hanno svolto il percorso e si sono effettivamente iscritti all'università, presentano una minor quota di ripensamenti. L'abbandono degli studi universitari riguarda il 6,1%, rispetto al 7,0% di chi non ha svolto AlmaOrièntati, mentre i cambi di ateneo o corso di laurea coinvolgono il 7,9%, rispetto al 9,9%. Tali dati suggeriscono, dunque, come il percorso AlmaOrièntati possa contribuire a ridurre i ripensamenti in itinere. A tal riguardo, risulta ancor più interessante indagare l'effetto dell'orientamento sulle performance universitarie.

Posto che conoscere il numero di crediti formativi universitari (CFU) maturati consente di valutare la velocità con cui i diplomati seguono il proprio percorso di studio, il presente lavoro ha approfondito i fattori che ne influenzano il conseguimento, nel primo anno successivo al diploma; a tale scopo l'analisi che segue è circoscritta a coloro che, al momento dell'intervista, risultano effettivamente iscritti all'università<sup>8</sup>.

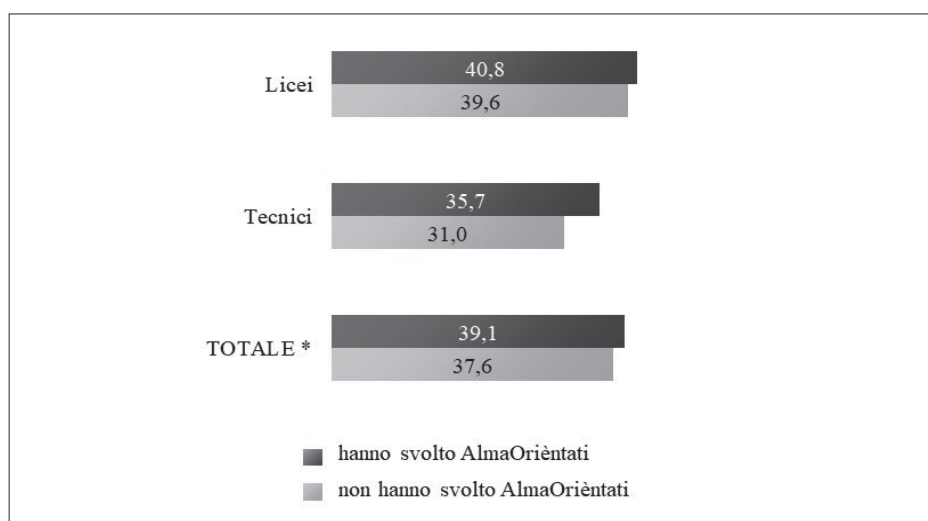
A un anno dal diploma, il numero medio di

8. Si sono considerati quanti al momento dell'indagine risultano iscritti a un corso di laurea di primo livello e magistrale a ciclo unico. Data la peculiarità dei percorsi e la ridotta numerosità del collettivo, sono esclusi i pochi casi di coloro che risultano iscritti a un corso in Scienze della difesa e della sicurezza, a Teologia o a un corso di primo o secondo livello presso l'Accademia delle Belle Arti, Accademia Nazionale di Danza o di Arte Drammatica, Conservatorio di Musica, Istituto Superiore di Studi Musicali, Istituto Superiore per la Conservazione e il Restauro (ISCR), Istituto Superiore per le Industrie Artistiche (ISIA) o Scuola Superiore per Mediatori linguistici.

crediti formativi conseguiti è pari a 38,6 CFU, sui 60 possibili previsti dall'ordinamento. I liceali presentano il maggior numero di CFU (40,4), mentre i tecnici e i professionali un valore inferiore alla media (rispettivamente, pari a 34,5 e 31,2 CFU).

Il numero medio di crediti conseguiti da coloro che hanno svolto il percorso

AlmaOriëntati è pari a 39,1 CFU, +1,5 CFU rispetto ai 37,6 CFU di chi non ha svolto il percorso (Fig. 4). L'aumento del numero di CFU, legato allo svolgimento del percorso di orientamento, è particolarmente evidente tra i tecnici (+4,7; da 31,0 a 35,7 CFU); apprezzabile anche per i liceali (+1,2; da 39,6 a 40,8 CFU).



\*comprende anche i diplomati professionali, non riportati per la bassa numerosità.

Fig. 4 - Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per tipo di diploma e svolgimento del percorso AlmaOriëntati (valori medi).

Il numero medio di crediti universitari conseguiti dai diplomati, a un anno dal titolo, varia anche in base all'area disciplinare del corso di laurea di iscrizione: è massimo per coloro che appartengono all'area economico-sociale (40,3 CFU) e umanistica (40,0 CFU); raggiunge il valore minimo, invece, per l'area scientifica (35,6 CFU). È interessante rilevare, inoltre, che per la quasi totalità delle aree disciplinari, coloro che hanno svolto

AlmaOriëntati contano un numero medio di crediti maggiore rispetto a coloro che non l'hanno svolto (Tab. 1), anche se con differente intensità: il vantaggio legato allo svolgimento del percorso è massimo per l'area giuridica (+5,4 CFU); risulta superiore alla media anche per le aree medica (+2,6 CFU) e scientifica (+2,5 CFU). Per l'area umanistica, invece, le differenze tendono ad annullarsi.

	Hanno svolto AlmaOrièntati	Non hanno svolto AlmaOrièntati	Totale
Economico-sociale	40,8	39,0	40,3
Giuridica	41,2	35,8	39,5
Ingegneria e architettura	38,1	36,5	37,7
Medica	40,6	38,0	39,7
Scientifica	36,3	33,8	35,6
Umanistica	39,9	40,1	40,0
<b>Totale*</b>	<b>39,1</b>	<b>37,6</b>	<b>38,6</b>

\*comprende l'area disciplinare educazione fisica, non riportata per la bassa numerosità.

Tab. 1 - *Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per area disciplinare del corso di laurea e svolgimento del percorso AlmaOrièntati (valori medi.)*

Come ci si poteva attendere, la frequenza delle lezioni universitarie influenza il numero di CFU conseguiti. Coloro che seguono regolarmente tutti i corsi (80,7%), rispetto a coloro che seguono solo alcuni corsi regolarmente (13,0%), maturano quasi 9

CFU in più (Tab. 2). Inoltre, tenendo conto della diversa assiduità nella frequenza delle lezioni, si conferma come lo svolgimento del percorso AlmaOrièntati si associa a un maggior numero di crediti universitari: rispettivamente, +1,6 e +0,5 CFU.

	Hanno svolto AlmaOrièntati	Non hanno svolto AlmaOrièntati	Totale
Tutti i corsi o quasi, regolarmente	41,5	39,9	41,0
Solo alcuni corsi, regolarmente	32,5	32,0	32,4
<b>Totale*</b>	<b>39,1</b>	<b>37,6</b>	<b>38,6</b>

\*comprende coloro che frequentano solo alcuni corsi saltuariamente (4,0%) e coloro che non frequentano alcun corso (1,8%), i cui dati non sono riportati per la bassa numerosità.

Tab. 2 - *Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per frequenza delle lezioni universitarie e svolgimento del percorso AlmaOrièntati (valori medi.)*

Un ulteriore fattore che influenza il numero medio di crediti conseguiti, a un anno dal diploma, è l'eventuale cambio di ateneo o corso di laurea. I diplomati che dichiarano di

non aver effettuato alcun cambio (90,5% del totale) contano in media 40,0 CFU, ben 14,6 crediti in più rispetto ai 25,4 CFU di chi ha cambiato ateneo e/o corso. Anche in tal caso,

lo svolgimento del percorso AlmaOrièntati si associa a un maggior numero di crediti universitari, rispetto a coloro che non hanno utilizzato questo strumento; ciò è vero soprattutto tra quanti hanno effettuato un cambio: +2,3 CFU (Tab. 3).

universitari conseguiti, si è fatto ricorso a un modello di regressione lineare, i cui risultati sono riportati nella Tab. 4. L'analisi ha riguardato oltre 5.300 diplomati del 2017 che, a un anno dal conseguimento del titolo, hanno dichiarato di essere iscritti a un corso di laurea di primo livello

	Hanno svolto AlmaOrièntati	Non hanno svolto AlmaOrièntati	Totale
Cambio di ateneo e/o corso di laurea	26,2	23,9	25,4
Nessun cambio	40,3	39,3	40,0
<b>Totale</b>	<b>39,1</b>	<b>37,6</b>	<b>38,6</b>

Tab. 3 - *Diplomati 2017: CFU conseguiti a un anno dal diploma, per cambio di ateneo o corso di laurea e svolgimento del percorso AlmaOrièntati (valori medi).*

#### ***4.2.1. Determinanti del conseguimento dei crediti formativi universitari***

Da queste prime analisi emerge, dunque, come il numero di crediti universitari conseguiti a un anno dal diploma di scuola secondaria di secondo grado dipenda da una molteplicità di aspetti, legati in parte al *background* familiare e formativo del diplomato, in parte al percorso universitario e alle condizioni di studio, ma anche allo svolgimento del percorso di AlmaOrièntati. Per tener conto, simultaneamente, dei diversi fattori che incidono sul numero di crediti

o magistrale a ciclo unico e per i quali erano disponibili le informazioni inserite nel modello. Per ciascuna variabile inserita nel modello, si è considerata una modalità di riferimento (indicata tra parentesi, accanto al nome della variabile) rispetto alla quale sono calcolati tutti i coefficienti  $b$ , e i relativi errori standard (S.E.), delle altre modalità. Tali coefficienti rappresentano, rispetto alla modalità di riferimento, l'incremento (o decremento) dei crediti, se risultano maggiori (o minori) di 0. Ad esempio, con riferimento al tipo di diploma, i liceali, rispetto ai tecnici e professionali, percepiscono 5,3 CFU in più, a parità di condizioni.

	b	S.E.
<b>Titolo di studio dei genitori (senza laurea=0)</b>		
almeno uno con laurea	2,102	0,466
<b>Tipo di diploma conseguito (Tecnico e Professionale=0)</b>		
liceo	5,325	0,529
<b>Voto di diploma (voto basso=0)</b>		
voto alto	7,071	0,482
<b>Ore di studio a casa durante la scuola (fino a 9 ore=0)</b>		
da 10 a 14 ore*	1,150	0,569
15 ore e oltre	3,256	0,539
<b>Intenzione di proseguire gli studi dopo il diploma (no=0)</b>		
sì	4,585	0,882
<b>Cambio di ateneo e/o corso (sì=0)</b>		
no	14,449	0,762
<b>Svolgimento del percorso di orientamento (no=0)</b>		
sì	1,121	0,472
<b>Area disciplinare di attuale iscrizione (ingegneria/architettura e scientifica=0)</b>		
economico-sociale e giuridica	6,349	0,538
umanistica	3,890	0,596
medica <sup>(1)</sup>	2,883	0,706
<b>Coerenza tra diploma conseguito e corso di laurea (scala, 1-10)</b>	0,536	0,073
<b>Mobilità territoriale: provincia del diploma e della sede dell'ateneo (stessa provincia=0)</b>		
altra provincia ma nella stessa regione	2,530	0,502
altra regione	2,076	0,555
<b>Frequenza delle lezioni universitarie (non tutti i corsi regolarmente = 0)</b>		
tutti i corsi, o quasi, regolarmente	9,132	0,580
<b>Costante</b>	<b>-4,837</b>	<b>1,361</b>

<sup>(1)</sup> comprende l'area disciplinare di educazione fisica

Nota: R-quadrato = 0,204 (R-quadrato adattato = 0,202), N=5.360

\* Significatività al 5% (p<0,05); laddove non espressamente indicato, parametri significativi all'1% (p<0,01).

Tab. 4 - *Diplomati dell'anno 2017 iscritti all'università a un anno dal conseguimento del titolo: modello di regressione lineare per la valutazione del numero di crediti formativi universitari conseguiti. Anno di indagine 2018.*

L'analisi ha tenuto in considerazione numerosi aspetti, legati al *background* familiare (titolo di studio dei genitori), al percorso di scuola secondaria concluso (tipo di diploma, voto di diploma, ore dedicate allo studio) e alla prosecuzione degli studi universitari (intenzione, dichiarata al diploma, di proseguire gli studi, area disciplinare del corso di laurea, coerenza tra diploma conseguito e corso di laurea, cambio di ateneo e/o corso di laurea, mobilità territoriale per motivi di studio, frequenza delle lezioni universitarie); inoltre, per verificare l'esistenza, a parità di altre condizioni, di un effetto dell'orientamento sulle performance universitarie, in termini di CFU, si è considerata l'informazione relativa allo svolgimento o meno del percorso AlmaOriëntati. Sono state inserite nel modello, ma non sono risultate significative, le variabili relative a: genere, tirocinio ed esperienze di lavoro svolte durante il percorso scolastico, anni di ripetenza nella scuola secondaria di secondo grado, condizione occupazionale al momento dell'intervista. Inoltre, sono state escluse dal modello, per il limitato apporto informativo, alcune variabili relative al percorso scolastico concluso (esperienze di studio all'estero, conoscenza della lingua inglese, valutazione del percorso scolastico), nonché il motivo dell'iscrizione all'università e il tipo di corso (primo livello o magistrale a ciclo unico).

In primo luogo, il modello evidenzia, a parità di altre condizioni, l'effetto del *background* culturale. Coloro che provengono da famiglie in cui almeno un genitore è laureato conseguono, a un anno dal diploma, 2,1 CFU in più

rispetto ai diplomati i cui genitori hanno al più un diploma di scuola secondaria di secondo grado.

Il modello, inoltre, conferma che, *ceteris paribus*, esistono forti differenze rispetto al tipo di diploma conseguito: i liceali, infatti, a un anno dal titolo maturano 5,3 CFU in più rispetto ai tecnici e ai professionali.

Anche le performance scolastiche esercitano un'importante influenza sui crediti universitari. Coloro che al diploma hanno ottenuto un voto alto<sup>9</sup> maturano 7,1 CFU in più rispetto a quanti hanno ottenuto voti bassi. Inoltre, all'aumentare del numero di ore dedicate allo studio, durante la scuola secondaria di secondo grado, aumenta il numero di crediti universitari conseguiti: ad esempio, chi ha studiato almeno 15 ore alla settimana matura, in media, 3,3 CFU in più rispetto a chi ha studiato al più 9 ore.

Non solo l'impegno dedicato allo studio durante la scuola, ma anche la chiarezza dei propri obiettivi post-diploma risulta determinante sulla rapidità degli studi universitari, nel primo anno post-diploma: infatti, a parità di condizioni, coloro che già al momento del diploma avevano intenzione di proseguire gli studi maturano 4,6 CFU in più rispetto a coloro che, invece, hanno maturato tale scelta solo successivamente.

Anche la linearità del percorso, in termini di ateneo e corso di laurea scelto, risulta determinante: a parità di ogni altra condizione, chi, a un anno dal diploma, non ha cambiato ateneo né corso di laurea matura, in media, ben 14 CFU in più, rispetto a chi ha cambiato ateneo e/o corso di laurea. Ciò può essere le-

9. I diplomati con "voto alto" sono coloro che hanno ottenuto un voto di diploma superiore o uguale al voto mediano dell'indirizzo di appartenenza, distinto per Istituto, Scuola e tipo di didattica (ordinaria/serale), mentre i diplomati con "voto basso" sono gli studenti con un voto inferiore. In ogni caso, a prescindere dal voto mediano dell'indirizzo di appartenenza, tutti i diplomati con voto superiore a 90 sono stati classificati nella categoria "alto"; tutti i diplomati con voto inferiore a 65 nella categoria "basso".

gato al fatto che chi ha compiuto un cambio ha potuto contare sul riconoscimento di solo una parte dei crediti conseguiti durante la precedente esperienza universitaria; o, ancora, la scelta inizialmente fatta, e rivelatesi non corrispondente alle proprie propensioni, può aver determinato delle difficoltà nello studio e un conseguente rallentamento nel conseguimento di crediti.

Tali risultati confermano, dunque, che la chiarezza dei propri obiettivi e la consapevolezza delle scelte garantiscono un percorso più lineare e più veloce.

In tale contesto, dunque, risulta particolarmente interessante valutare l'effetto dell'orientamento, a parità di altre condizioni: lo svolgimento del percorso AlmaOrièntati corrisponde a un aumento del numero medio di crediti maturati di 1,1 CFU, rispetto a quanti non hanno utilizzato tale strumento. Il modello conferma che la scelta del corso di laurea risulta determinante in termini di crediti universitari maturati: rispetto a quanti risultano iscritti a un corso in ambito ingegneristico o scientifico, coloro che frequentano un corso di laurea in ambito economico-sociale o giuridico maturano, in media, 6,3 CFU in più; quelli dell'area umanistica 3,9 CFU in più mentre quelli dell'area medica 2,9 CFU in più.

Anche lo svolgimento di un corso di laurea coerente con il diploma conseguito risulta determinante in termini di crediti universitari: all'aumentare della coerenza tra percorso scolastico e percorso universitario, espressa dal diplomato con un giudizio su scala 1-10, aumenta di 0,5 il numero di CFU maturati a un anno dal diploma. Ciò significa che, rispetto a un diplomato che ha dichiarato di

essersi iscritto a un corso di laurea per nulla coerente con il diploma conseguito (giudizio pari a 1), chi ha dichiarato la massima coerenza (giudizio pari a 10) matura, in media, circa 5 CFU in più.

Il modello mostra che anche la mobilità territoriale incide positivamente sul numero di crediti maturati a un anno dal diploma. Rispetto a quanti risultano iscritti in un ateneo, la cui sede si trova nella stessa provincia di conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado, coloro che sono iscritti in un ateneo con sede in un'altra provincia o in altra regione maturano oltre 2 CFU in più.

Infine, si conferma che l'assiduità nella frequenza delle lezioni universitarie incide positivamente sul numero di crediti conseguiti: a parità di altre condizioni, infatti, coloro che frequentano assiduamente tutti i corsi, o quasi, regolarmente maturano in media 9,1 CFU in più rispetto a quanti dedicano alle lezioni minor tempo.

## 5. Conclusioni

I risultati presentati aprono a molte riflessioni di natura diversa. Da un lato, essi forniscono una conferma di quanto già noto circa il ruolo del background culturale nel determinare il successo accademico. Ad esempio, i risultati circa l'influenza del titolo di studio dei genitori sono in linea con precedenti ricerche che hanno mostrato come le caratteristiche della famiglia d'origine esercitino un ruolo sia sulla scelta della scuola secondaria di secondo grado sia sulle performance scolastiche, ma anche sulla propensione a

proseguire gli studi all'università (Galeazzi, Ghiselli, 2016; AlmaDiploma, 2018; Checchi, 2010). Tali effetti continuano anche successivamente. Infatti, gli approfondimenti che AlmaLaurea svolge da anni mettono in luce che il background socio-economico e culturale influisce sulla scelta di proseguire gli studi universitari, in particolare nel passaggio dal primo al secondo livello, nonché nella scelta di iscriversi a un corso a ciclo unico (AlmaLaurea, 2019).

Un'altra conferma viene dal fatto che il tipo di diploma ottenuto abbia un ruolo rilevante nel determinare la scelta di proseguire gli studi, nell'aumentare il numero di crediti formativi ottenuti al primo anno e nel ridurre la percentuale di abbandoni. In particolare, i liceali si dimostrano più attrezzati a rispondere efficacemente alle richieste del contesto universitario, probabilmente perché hanno maturato in precedenza conoscenze di base e un metodo di studio che ne facilita l'inserimento universitario. Tuttavia, anche i liceali non si mostrano immuni dalle difficoltà di adattamento nel passaggio tra la scuola secondaria di secondo grado e l'università, infatti cambiano più frequentemente ateneo o corso di laurea rispetto ai loro colleghi diplomati presso gli istituti tecnici e professionali. È opportuno, tuttavia, evidenziare come i cambi di ateneo o corso di laurea non sono da ricondursi esclusivamente a ripensamenti: in taluni casi, infatti, tale scelta avviene per mancata possibilità di accesso (ad es. a corsi con numero chiuso), alla prima iscrizione, ma successivamente andata a buon fine (AlmaDiploma, 2019). Questo può dipendere inoltre dal fatto che i liceali davanti alle difficoltà

riscontrate optano per cambiare corso di studi piuttosto che abbandonare l'università, ma può essere anche un segnale che una formazione più trasversale come quella liceale renda meno facile individuare l'ambito in cui approfondire la propria formazione in vista dell'inserimento lavorativo futuro.

Questo ci conferma la necessità, per tutti i tipi di scuola secondaria di secondo grado, di investire su azioni di supporto al processo di orientamento durante questa transizione tra cicli di studio. Nello specifico, le prime analisi descrittive mostrano l'effetto positivo del percorso AlmaOrientati, in particolare in termini di riduzione dei ripensamenti (abbandoni e cambi di ateneo o corso di laurea); risultati da considerarsi non trascurabili per ulteriori approfondimenti. Di grande rilevanza è anche l'effetto positivo del percorso AlmaOrientati in termini di maggiori crediti formativi maturati al termine del primo anno di università. È ipotizzabile che l'efficacia del percorso sia legata alla sua integrazione nel processo di maturazione della scelta orientativa, come obiettivo a breve-medio termine, e, più a lungo termine, nel processo di maturazione delle competenze orientative e trasversali che rappresentano un valore aggiunto all'interno di un mercato del lavoro in continua evoluzione (Sullivan & Baruch, 2009). Ciò è riconosciuto non solo da un punto di vista professionale in termini di competenze di carriera, ma anche da un punto di vista accademico (Akkermans *et al.*, 2018). In questo senso, è sempre più richiesto che gli studenti maturino competenze che consentano loro di pianificare e gestire sia il loro percorso accademico che quello professionale, adottando un comportamento



proattivo che consenta loro di orientare il proprio futuro (Akkermans & Tims, 2017; Lent & Brown, 2013). Questo tipo di competenze non sono tendenzialmente legate a specificità disciplinari, ma rappresentano un fattore di successo in settori accademici e occupazionali differenti. Ad esempio, un recente studio condotto da Akkermans e colleghi (2018) ha evidenziato come lo sviluppo sia di competenze sia di adattabilità di carriera risulti non solo associato a livelli più elevati di soddisfazione generale, ma anche e soprattutto a maggiori livelli di coinvolgimento nei confronti del percorso accademico intrapreso e a migliori performance accademiche in un gruppo di studenti iscritti a differenti corsi universitari (scienze tecnologiche, scienze sociali, scienze biomediche, scienze fisiche e scienze umanistiche). In aggiunta, l'analisi di regressione lineare riportata nel presente lavoro mostra che, anche tenendo controllato l'effetto dell'area disciplinare sul numero di crediti formativi maturati, l'impatto del percorso AlmaOriëntati rimane significativo. Tuttavia, i risultati dell'indagine AlmaDiploma sembrano suggerire che l'effetto positivo del percorso AlmaOriëntati sia maggiore sulla quantità di crediti acquisiti in alcune aree disciplinari (l'area giuridica in primis) piuttosto che in altre (l'area umanistica, per esempio). Questo dato sorprende un po' soprattutto perché vede differenziarsi in particolare due aree disciplinari che solitamente vengono percepite come affini da un punto di vista degli interessi e delle capacità scolastiche richieste, ovvero l'area giuridica e quella umanistica. Sarebbero dunque necessari ulteriori approfondimenti per comprendere se ci siano aspetti nell'or-

ganizzazione dei corsi, nelle modalità di insegnamento e valutazione all'interno di ambiti diversi che rendono più o meno importante il possesso delle competenze esercitate nel percorso AlmaOriëntati ai fini del successo accademico. In funzione di queste evidenze, pertanto, emerge il ruolo fondamentale delle azioni di orientamento nella transizione dalla scuola secondaria all'Università. Nello specifico del lavoro qui presentato è chiaro il ruolo che il percorso AlmaOriëntati, centrato sullo sviluppo di competenze orientative o di carriera, può svolgere da una parte per il miglioramento della vita accademica (sia in termini di performance che di soddisfazione), dall'altro per lo sviluppo di competenze di pianificazione e gestione della propria carriera. Ciò appare di particolare interesse visto che le caratteristiche del percorso AlmaOriëntati lo rendono particolarmente accessibile e fruibile: dal punto di vista dello studente, si tratta di un percorso online, che richiede un investimento di tempo contenuto, supporta l'auto-somministrazione e permette di ricevere un feedback utile alla riflessione su di sé e sulla scelta da compiere; dal punto di vista dell'istituto scolastico, rappresenta un'attività di orientamento, la quale permette di raccogliere, tramite il report di istituto elaborato da AlmaDiploma, informazioni sui bisogni orientativi dei propri studenti, utili a realizzare azioni mirate di accompagnamento alla transizione post-diploma. In questo senso, AlmaOriëntati rappresenta allo stesso tempo uno strumento di intervento ma anche di monitoraggio e progettazione che può fattivamente migliorare l'offerta orientativa della scuola.

## Bibliografia

---

- AlmaDiploma** (2018). *XVI Indagine Profilo dei Diplomatici 2018*. Tratto da [www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2018/00\\_Volume%20completo%20AD2018.pdf](http://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2018/00_Volume%20completo%20AD2018.pdf)
- AlmaDiploma** (2019). *XIII Indagine Esiti a distanza dei Diplomatici*. Tratto da [www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2018/Rapporto\\_Esiti\\_AD\\_2019.pdf](http://www.almadiploma.it/info/pdf/scuole/occupazione2018/Rapporto_Esiti_AD_2019.pdf)
- AlmaLaurea** (2019). *XXI Indagine Profilo dei Laureati 2018*. Tratto da [www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea\\_profilo\\_rapporto2019.pdf](http://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2019/almalaurea_profilo_rapporto2019.pdf)
- ANVUR** (2018). *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*. Tratto da: <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/01/ANVUR-Completo-con-Link.pdf>
- Akkermans, J., & Tims, M.** (2017). Crafting your career: how career competencies relate to career success via job crafting. *Journal of Applied Psychology*, 66, pp. 168–195.
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I. J. M. & De Vos, A.** (2018) The Best of Both Worlds: The Role of Career Adaptability and Career Competencies in Students' Well-Being and Performance. *Front. Psychol.* 9:1678. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01678
- Bandura, A.** (2000). *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Cecchi, D.** (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica economica. Journal of Economic Policy*, 3, pp. 359-388. DOI: 10.1429/33587
- Collie, R. J., Holliman, A. J., & Martin, A. J.** (2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 37(5), pp. 632-647.
- De Vos, A., & Soens, N.** (2008). Protean attitude and career success: the mediating role of self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 73, pp. 449-456. DOI: 10.1016/j.jvb.2008.08.00
- Galeazzi, S., & Ghiselli, S.** (2016). Ruolo della famiglia nelle scelte formative e nelle esperienze maturate durante il percorso di studio. In S. Nuti & A. Ghio (cur.), *Obiettivo mobilità sociale. Sostenere il merito per creare valore nel sistema Paese*. Bologna: Il Mulino
- Guglielmi, D., Chiesa, R., Camillo, F., Cammelli, A., & Sarchielli, G.** (2014). Validazione del questionario Individua i tuoi punti di forza del percorso di auto-orientamento "AlmaOrièntati". *Counseling*, 7 (2), pp. 211-230.
- Mignoli, G. P.** (2012). *Caratteristiche degli studenti all'ingresso e riuscita negli studi*. AlmaLaurea Working Papers, no 51. Tratto da [www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/pdf/wp51.pdf](http://www2.almalaurea.it/universita/pubblicazioni/wp/pdf/wp51.pdf)
- MIUR** (2019). *Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione – Anno Scolastico 2019/2020*, consultabile su [www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/Le+iscrizioni+al+primo+anno+dei+percorsi+di+istruzione+e+formazione.pdf/38d3ba49-1d5d-fda5-c282-3efec2f1695d?version=1.1&t=1561644835282](http://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/Le+iscrizioni+al+primo+anno+dei+percorsi+di+istruzione+e+formazione.pdf/38d3ba49-1d5d-fda5-c282-3efec2f1695d?version=1.1&t=1561644835282)
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E.** (2017). Two sides of the career resources coin: Career adaptability resources and the impostor phenomenon. *Journal of Vocational Behavior*, 98, pp. 56-69. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.10.002
- Lent, R. W., & Brown, S. D.** (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), pp. 557.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R.** (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), pp. 353-387. DOI: <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1037/a0026838>
-

- Savickas, M. L.** (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, pp. 247-259. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. L.** (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research into work* (2<sup>nd</sup> ed., 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J.** (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp. 661-673. DOI: 10.1016/j.jvb.2012.01.011.
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y.** (2009). Advances in career theory and research: a critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35, pp. 1542-1571. DOI: 10.1177/0149206309350082