

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Self-regulated learning, well-being, and dropout intention in a sample of university students: a cross-sectional study**

**Autoregolazione dell'apprendimento, benessere e intenzione di drop-out in un campione di studenti universitari: uno studio cross-sectional**

*di*

Conny De Vincenzo

Università Roma Tre

[conny.devincenzo@uniroma3.it](mailto:conny.devincenzo@uniroma3.it)

**Abstract:**

University dropout is a widespread issue in our education system, with significant implications for both individuals and society. Among the factors that may influence dropout, study strategies, academic motivation, perceived self-efficacy and psychological well-being are particularly relevant. This paper presents the results of a cross-sectional study conducted on a convenience sample of 476 university students who participated in an online survey aimed at exploring the role of self-regulatory learning strategies and well-being on dropout intentions.

The findings are discussed in terms of their practical implications, highlighting how interventions focused on promoting cognitive-motivational strategies can contribute to enhancing academic success and preventing the risk of dropout.

**Keywords:** self-regulated learning, academic motivation, well-being, dropout.

## Abstract

L'abbandono degli studi universitari rappresenta una problematica diffusa nel nostro sistema di istruzione, con importanti implicazioni sia per gli individui che per la società.

Tra i fattori che possono influenzare il *drop-out*, le strategie di studio, la motivazione accademica, l'autoefficacia percepita e il benessere psicologico assumono particolare rilievo.

Il contributo presenta gli esiti di uno studio *cross-sectional* condotto su un campione di convenienza di 476 studenti universitari che hanno partecipato a un'indagine online volta a esplorare il ruolo delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento e del benessere percepito sull'intenzione di abbandono.

I risultati ottenuti saranno discussi in relazione alle loro implicazioni operative, con particolare attenzione al contributo che interventi centrati sulla promozione delle strategie cognitivo-motivazionali possono rivestire nel promuovere il successo negli studi e nel prevenire il rischio di *drop-out*.

**Keywords:** autoregolazione dell'apprendimento, benessere, motivazione accademica, *drop-out*.

## 1. Introduzione

L'abbandono degli studi universitari è un fenomeno particolarmente diffuso, le cui conseguenze e ripercussioni possono essere significative tanto per l'individuo quanto per la società (Casanova et al., 2021; Castro-Lopez et al., 2022). A tal proposito, uno degli obiettivi della *Strategia Europa 2020* promossa dall'Unione Europea per una crescita sostenibile, è proprio l'aumento del tasso di persone con un titolo di studio terziario.

Il *report* periodico più recente stilato dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, *Education at a Glance* (OECD, 2022a), restituisce numeri e portata del fenomeno: solo il 39% degli studenti dei paesi OECD porta a termine il corso di laurea di iscrizione entro la sua durata teorica, a fronte di un 68% che completa il percorso tre anni dopo la durata teorica<sup>1</sup>. Circa un terzo degli studenti che si iscrivono a un corso di laurea, dunque, finisce per non portarlo a compimento. Con riferimento al dato nazionale, invece, la quota di studenti che consegue il titolo di laurea triennale entro la durata prevista è del 21%, molto inferiore rispetto alla media OECD del 39%. Questa discrepanza si mantiene anche a tre anni dalla fine prevista del ciclo di studi, con un tasso di completamento del 53% per gli studenti italiani a fronte di una stima media del 68% per l'area OECD (OECD, 2022b).

La letteratura sul *drop-out* è piuttosto variegata, così come le manifestazioni del fenomeno e le cause che possono originarlo: accanto a teorie di stampo sociologico ed economico, che enfatizzano fattori come l'integrazione dello studente nel contesto accademico e il *background* socioeconomico di appartenenza, si sono sviluppate teorie di tipo psicologico, che si concentrano sulle caratteristiche disposizionali, sulle attitudini e sulle motivazioni del soggetto che decide di abbandonare gli studi (Behr et al., 2020; Kehm et al., 2019; Larsen et al., 2013).

---

<sup>1</sup> Si precisa che la seconda percentuale, come da prassi nei *report* OECD, include di fatto la prima, ricomprendendo gli studenti che completano il percorso entro la sua durata teorica nel gruppo più esteso degli studenti che terminano entro tre anni dalla fine della durata teorica del corso di studi.

Nell'ambito delle determinanti del *drop-out* e più in generale del successo accademico, è noto il ruolo delle strategie di autoregolazione dell'apprendimento, del benessere percepito dallo studente e della loro interazione. D'altra parte, il legame tra aspetti motivazionali e benessere è ben espresso anche nella teoria dell'auto-determinazione di Ryan e Deci secondo cui il benessere è promosso proprio dal perseguimento di obiettivi intrinseci, dall'agire con consapevolezza e dalla percezione di autonomia in ciò che si persegue (Ryan & Deci, 2001).

Alti livelli di *distress* e scarso benessere percepito tra gli studenti universitari, specialmente tra quelli iscritti al primo anno di studi, sono piuttosto comuni e possono essere dovuti ai numerosi cambiamenti che gli studenti si trovano ad affrontare all'ingresso nel nuovo contesto accademico (Davis & Hadwin, 2021; Dyson & Renk, 2006; Park et al., 2012; Sasaki & Yamasaki, 2007). Il benessere, d'altro canto, può rappresentare un importante fattore di protezione rispetto alla decisione di continuare gli studi. Allo stesso modo, anche le strategie cognitivo-motivazionali rivestono una funzione determinante nella promozione di un apprendimento significativo e nella prevenzione dell'abbandono degli studi, come evidenziato dai principali modelli di autoregolazione dell'apprendimento e dalle ricerche di settore (Biasi, 2019; Boekaerts et al., 2000; Pintrich, 2000, 2004; Zimmerman, 1986). La capacità di controllare e regolare gli aspetti cognitivi, affettivi e comportamentali del proprio apprendimento consente all'individuo di essere un protagonista attivo nel processo di apprendimento e di raggiungere gli obiettivi prefissati, impiegando e adattando tutte le strategie (cognitive e non) che si sono mostrate più funzionali (Pintrich, 2000).

Una meta-analisi incentrata sui predittori del successo accademico in studenti del primo anno di studi universitari (Van Der Zanden et al., 2018) ha individuato tra i principali fattori il pensiero critico e riflessivo, il rendimento accademico e il benessere socio-emotivo. Anche la motivazione, le abilità di studio – in particolare la pianificazione di attività, la definizione degli obiettivi e la persistenza –, il rendimento accademico pregresso e le relazioni sociali hanno mostrato un contributo significativo nel predire il successo formativo.

Le relazioni tra benessere percepito, strategie di autoregolazione dell'apprendimento e rendimento accademico sono state quindi esaminate e confermate in numerosi studi di settore (Cobo-Rendón et al., 2020; Davis & Hadwin, 2021; Grunschel et al., 2016; Hj Ramli et al., 2018; Mascia et al., 2023; Park et al., 2012, 2012; Tavakolizadeh et al., 2012; Wang et al., 2022).

Ad esempio, uno studio di Brackney e Karabenick del 1995 condotto su un campione di 326 studenti universitari ha rilevato che coloro che riportavano punteggi elevati di *distress* psicologico sperimentavano maggiori difficoltà a persistere negli studi, percepivano sé stessi come meno competenti, avevano maggiore ansia e autoregolavano meno il loro studio. Di contro, un maggiore benessere percepito si associa a un profilo di autoregolazione migliore e in particolare a una minore tendenza alla procrastinazione, a un approccio maggiormente orientato agli obiettivi e a un maggiore autocontrollo (Howell, 2009). In questo orizzonte, lo studio di Van Nguyen e collaboratori (2015) ha confermato l'associazione tra autoregolazione e benessere percepito, mostrando che, in un campione di oltre 600 studenti di medicina, coloro che ricorrevano con maggiore frequenza alle strategie di autoregolazione riportavano punteggi inferiori di depressione. Un contributo molto recente (Passeggia et al., 2023), condotto su 565 studenti del primo anno di un'università italiana, ha analizzato le relazioni tra intenzione di *dropout*, motivazione e integrazione nel contesto accademico, mettendo in luce che un orientamento motivazionale più autonomo predice l'*engagement*, che influenza a sua volta l'intenzione di abbandono; all'interno di questa complessa rete di relazioni, il

benessere soggettivo media la relazione tra motivazione, integrazione nel contesto e intenzione di abbandono.

Il presente contributo, a partire da queste considerazioni, si propone di esaminare il ruolo delle strategie di studio, degli orientamenti motivazionali, dell'autoefficacia percepita e del benessere nell'influenzare l'abbandono degli studi universitari. Lo studio descritto è parte di un lavoro più ampio volto a esplorare le determinanti del *drop-out* e le relazioni, dirette e indirette, intercorrenti tra intenzione di *drop-out*, successo accademico e strategie di autoregolazione nello studio.

In particolare, le domande di ricerca da cui si origina il lavoro possono essere così sintetizzate:

- In che modo le strategie cognitive, la motivazione accademica, l'autoefficacia percepita e il benessere psicologico sono relazionati tra loro?
- In che modo le strategie di autoregolazione e il benessere influenzano il rischio di abbandono degli studi?

L'ipotesi di partenza è che una maggiore intenzione di *drop-out* sia associata a un profilo cognitivo meno strategico, a un orientamento motivazionale più esterno e a un minore benessere percepito.

## 2. Materiali e metodi

### 2.1 Partecipanti e procedura

Lo studio è stato condotto mediante un'indagine online svolta nel periodo compreso tra febbraio 2022 e luglio 2022 alla quale ha partecipato un campione di convenienza composto da 476 studenti universitari. La diffusione del questionario è avvenuta attraverso la presa di contatto diretta con docenti di differenti atenei e corsi di studio a cui sono stati illustrati gli obiettivi e le finalità della ricerca. I docenti interessati hanno proposto, a loro volta, ai propri studenti di partecipare all'indagine, divulgando il link per rispondere al questionario online sulla piattaforma *Limesurvey*. I partecipanti sono stati informati degli scopi della ricerca e dell'anonimato delle loro risposte e hanno fornito il loro consenso online prima di iniziare a compilare la *survey*.

Il disegno di ricerca utilizzato è di tipo correlazionale ed esamina i nessi di associazione tra variabili raccolte in un'unica occasione di rilevazione.

### 2.2 Strumenti

Agli studenti è stato chiesto di fornire informazioni socio-demografiche e relative alla carriera accademica attraverso questionari specifici creati *ad hoc*. Le strategie cognitive utilizzate nello studio, gli orientamenti motivazionali, l'autoefficacia scolastica, l'intenzione di *drop-out* e il benessere percepito sono stati valutati con i questionari di seguito proposti.

#### 2.2.1 Scala di Autoregolazione degli Apprendimenti

La Scala di Autoregolazione degli Apprendimenti (SARA-U; Manganelli et al., 2015) è un questionario *self-report* progettato per rilevare le strategie cognitive adoperate nello studio. Ispirato al modello di autoregolazione dell'apprendimento di Pintrich (Pintrich, 2000, 2004), il questionario si compone di 15 item cui gli studenti devono indicare la frequenza con cui ricorrono a cinque principali strategie cognitive, su una scala Likert a 5 passi (da "Mai a "Sempre o quasi sempre").

Le sottoscale indagate sono: a) *Estrazione della conoscenza*, che rileva il ricorso a mappe e diagrammi per organizzare le informazioni apprese (per es., "Faccio dei riassunti delle cose più importanti"); b) *Collegamento della conoscenza*, che indaga la ricerca di collegamenti tra nuove

informazioni e conoscenze preesistenti (per es., “Cerco delle somiglianze o delle differenze fra quello che sto studiando e quello che già so”); c) *Allenamento della conoscenza*, che valuta la ripetizione del materiale appreso come strategia di memorizzazione e apprendimento (per es., “Mi ripeto più volte le cose importanti da imparare”); d) *Critica della conoscenza*, che rileva la messa in discussione di ciò che si apprende e l’elaborazione delle informazioni in una forma personale (per es., “Provo a farmi una mia personale idea sulle cose che studio”); e) *Monitoraggio della conoscenza*, che valuta il grado di controllo e monitoraggio di ciò che si è studiato (per es., “Controllo se ho capito bene quello che sto leggendo”).

Nel campione considerato, il coefficiente *alpha* di Cronbach ha assunto valori compresi tra 0,70 e 0,81.

### 2.2.2 Scala della Motivazione Accademica

La Scala della Motivazione Accademica (AMS; Alivernini & Lucidi, 2008; Vallerand et al., 1992, 1993) è un questionario utilizzato per valutare la motivazione allo studio e rimanda alla teoria dell’auto-determinazione di Ryan e Deci (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000). Lo strumento si compone di 20 item che esaminano i motivi per cui gli studenti hanno deciso di iscriversi a un determinato corso di studi, utilizzando una scala Likert a 11 passi che va da 0 (“per niente vero”) a 10 (“del tutto vero”). Gli orientamenti motivazionali valutati sono i seguenti: a) *amotivazione*, che rappresenta l’assenza di motivazione verso il corso di studi scelto (per es., “Non lo so, per me una scelta vale l’altra”); b) *Motivazione esterna*, che valuta i comportamenti stimolati da contingenze esterne (“Perché qualcun altro mi spinge a fare questa cosa”); c) *Motivazione introiettata*, che include i comportamenti spinti da regole interne che sono state introiettate (“Perché terminare questo corso di laurea mi farebbe sentire orgoglioso/a di me”); d) *Motivazione identificata*, che attribuisce centralità all’importanza che il soggetto dà al corso di studi (“Perché è importante per quello che ho deciso di fare in futuro”); e) *Motivazione intrinseca*, che indica un interesse e piacere verso il corso di studi scelto (per es. “Perché, in fondo, il corso di laurea che ho scelto mi piace”).

Dalla AMS è possibile aggregare i punteggi per avere una misura di motivazione autonoma (espressa come somma dei punteggi medi delle sottoscale di motivazione intrinseca e motivazione identificata) e un indice di motivazione controllata (come somma dei punteggi medi delle sottoscale di motivazione esterna e motivazione introiettata) (Manganelli et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2009). Numerosi studi hanno mostrato associazioni positive tra motivazione autonoma ed esiti accademici migliori (Kusurkar et al., 2013; Manganelli et al., 2019).

In questo studio, il coefficiente *alpha* di Cronbach delle sottoscale è risultato compreso da 0,79 a 0,92.

### 2.2.3 Scala di intenzione di drop-out

L’intenzione degli studenti di abbandonare gli studi universitari è valutata con un questionario *self-report* adattato da un lavoro di Hardre e Reeve (Hardre & Reeve, 2003). Lo strumento è costituito da quattro item in cui lo studente deve indicare, su una scala di risposta a cinque passi (da “Mai” a “Sempre o quasi sempre”), la frequenza con cui ha pensato di abbandonare l’università e dedicarsi ad altro. In questo studio, il valore *alpha* di Cronbach è risultato pari a 0,91.

### 2.2.4 Autoefficacia

La Scala di autoefficacia scolastica percepita (Pastorelli & Piccioni, 2001) rileva quanto gli studenti si sentono in grado di organizzare lo studio, regolare la propria motivazione, mantenere la concentrazione e impegnarsi. È costituita da 9 item e utilizza una scala di risposta a 5 passi, che va da “Per niente capace” a “Del tutto capace”. Il coefficiente *alpha* di Cronbach è pari a 0,86.

### 2.2.5 Outcome Questionnaire-45

L’*Outcome Questionnaire-45* (OQ-45) (Chiappelli et al., 2008; Lambert et al., 1996, 2004; Lo Coco et al., 2008) è uno strumento *self-report* che fornisce informazioni sul funzionamento generale dell’individuo. Composto da 45 item, il questionario esplora le problematiche e i sintomi comuni dei principali disturbi psicologici, utilizzando una scala di frequenza a 5 passi (da “Mai” a “Quasi sempre”). Punteggi più alti indicano un funzionamento generale più problematico. L’OQ-45, oltre al punteggio totale, permette di valutare tre ambiti specifici: a) la sottoscala sintomi di *distress*, che esplora la presenza di sintomi psicologici comuni come ansia e depressione; b) la sottoscala relazioni interpersonali, che valuta la presenza di problematiche nei rapporti interpersonali; c) la sottoscala ruolo sociale, che rileva le difficoltà nei differenti contesti sociali in cui l’individuo è inserito, come quello scolastico, universitario e lavorativo.

Nelle tre sottoscale, il coefficiente *alpha* di Cronbach ha assunto valori compresi tra 0,71 a 0,93.

### 2.3 Analisi statistiche

Le analisi statistiche sono state effettuate con il software IBM SPSS 27.

Sono state calcolate le principali statistiche descrittive per le variabili considerate: media e deviazione standard per le variabili quantitative e frequenze e percentuali per le variabili categoriali e nominali. L’associazione tra variabili è stata indagata utilizzando il coefficiente di correlazione di Pearson. Le relazioni significative emerse dalle analisi monovariate sono state ulteriormente approfondite con un modello di regressione lineare multipla, al fine di esplorare la relazione tra l’intenzione di *drop-out* (variabile dipendente), le tipologie di motivazione, le strategie cognitive, l’autoefficacia percepita e gli indicatori di funzionamento generale (variabili indipendenti).

Per tutte le analisi statistiche condotte sono stati considerati significativi i risultati con un *p value* inferiore a 0,05.

## 3. Risultati

### 3.1 Caratteristiche dell’unità di analisi e punteggi medi di scala

Il campione è costituito da 476 studenti universitari appartenenti a diversi Atenei italiani e iscritti a differenti corsi di studio<sup>2</sup>. In Tabella 1 sono riportate le principali informazioni socio-demografiche e accademiche degli studenti che hanno partecipato allo studio e i punteggi medi per le scale di valutazione impiegate. L’unità di analisi è costituita principalmente da donne (341; 71,6%) e l’età media degli studenti è pari a 26,5 anni (DS=9,6). Con riferimento alle informazioni sulla situazione accademica attuale, gran parte del campione è iscritto a un corso di studi triennale (411; 86,3%). Non si sono evidenziate differenze significative per quanto riguarda l’età tra studenti iscritti alla triennale e studenti iscritti alla magistrale ( $t = -1,0$ ;  $p = 0,32$ ).

---

<sup>2</sup> La maggioranza degli studenti proveniva da corsi di studio delle università del Lazio (94%). La restante quota del campione si distribuiva tra le università della Sicilia (4%) e della Campania (2%).

Tabella 1. Caratteristiche socio-demografiche e accademiche dell'unità di analisi (N=476)

Variabili	N (%)	Media (DS)
Genere		
Donne	341 (71,6)	
Uomini	127 (26,7)	
Non riportato	8 (1,7)	
Età		26,5 (9,6)
Tipologia corso di laurea		
Triennale	411 (86,3)	
Magistrale	65 (13,7)	
SARA-U		
Estrazione		3,9 (0,9)
Collegamento		3,8 (0,9)
Allenamento		4,1 (0,7)
Critica		3,5 (0,9)
Monitoraggio		4,2 (0,6)
AMS		
Motivazione esterna		1,0 (1,8)
Motivazione introiettata		4,7 (2,6)
Motivazione identificata		7,9 (2,4)
Motivazione interna		8,6 (1,5)
Autoefficacia		3,3 (0,7)
OQ-45		
Distress percepito		35,0 (17,0)
Relazioni interpersonali		11,9 (6,8)
Ruolo sociale		11,6 (4,9)
Intenzione di dropout		2,0 (0,9)

### 3.2 Relazioni tra fattori cognitivo-motivazionali, benessere e intenzione di abbandono

Le associazioni tra le strategie cognitive adoperate nello studio, l'orientamento motivazionale, l'autoefficacia, il benessere percepito e l'intenzione di *drop-out* sono state preliminarmente esplorate attraverso i coefficienti di correlazione di Pearson e sono riportate in Tabella 2. Come si osserva, la maggior parte delle correlazioni risultano significative e nella direzione attesa: le strategie cognitive correlano positivamente tra loro e un orientamento motivazionale intrinseco è associato principalmente alle strategie di collegamento ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ), critica ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ) e monitoraggio ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ). L'autoefficacia mostra forti e moderate correlazioni con le strategie, in particolare con il collegamento ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,01$ ), il monitoraggio ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ) e la critica ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,01$ ), nonché con un orientamento motivazionale intrinseco ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ). L'intenzione di abbandono è associata positivamente a un orientamento motivazionale esterno ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,01$ ), alla presenza di sintomi di *distress* ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,01$ ) e a difficoltà percepite nel ruolo sociale ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,01$ ); di contro è associata negativamente alla percezione di autoefficacia ( $r = -0,37$ ;  $p < 0,01$ ).

Tabella 2. Analisi di correlazione (N=476)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1.Extr														
2.Coll	,20**													
3.Allen	,23**	,24**												
4.Crit	,15**	,68**	,16**											
5.Monit	,19**	,44**	,58**	,42**										
6.Ext	0,01	-,17**	-0,07	-,13**	-,16**									
7.Introiett	0,05	-0,04	0,04	-0,10*	0,01	,31**								
8.Ident	,12**	,10*	,13**	0,05	,11*	-,22**	,12**							
9.Intr	0,03	<b>,36**</b>	,21**	<b>,41**</b>	<b>,36**</b>	-,39**	0,06	,33**						
10.Autoeef	,18**	<b>,42**</b>	,27**	<b>,38**</b>	<b>,38**</b>	-,16**	-0,08	,13**	<b>,33**</b>					
11.Sintomi	-0,04	-,13*	-0,05	-,11*	-,11*	,29**	,21**	-,17**	-,21**	<b>-,36**</b>				
12.Ruolo	-0,01	-,20**	-0,06	-,19**	-,18**	<b>,31**</b>	,19**	-,20**	<b>-,37**</b>	<b>-,44**</b>	,75**			
13.Rel-Int	-,13**	-0,10	-,12*	-0,06	-,11*	,23**	,17**	-,18**	-,13**	<b>-,27**</b>	,71**	,52**		
14.Dropout	0,01	-,28**	-0,08	-,24**	-,21**	<b>,41**</b>	,12**	-,22**	<b>-,41**</b>	<b>-,37**</b>	<b>,48**</b>	<b>,54**</b>	,29**	

\*\* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Note. Extr: Estrazione SARA-U; Coll: Collegamento SARA-U; Allen: Allenamento SARA-U; Crit: Critica SARA-U; Monit: Monitoraggio SARA-U; Ext: Mot.esterna AMS; Introiett: Motivazione introiettata AMS; Ident: Motivazione identificata AMS; Intr: Motivazione intrinseca AMS; Autoeef: autoefficacia; Sintomi: Sottoscala sintomi da distress OQ-45; Ruolo: Sottoscala ruolo sociale OQ-45; Rel-Int: sottoscala relazioni interpersonali OQ-45.

### 3.3 Analisi di regressione

Le associazioni tra le variabili sono state ulteriormente indagate attraverso un modello di regressione multipla che ha considerato l'intenzione di *drop-out* come variabile dipendente e le strategie cognitive, la motivazione accademica, l'autoefficacia e le dimensioni del benessere percepito come variabili indipendenti. I risultati del modello di regressione (con i coefficienti non standardizzati e relativi errori standard, i coefficienti *Beta* standardizzati e i valori t) e le statistiche di sintesi del modello sono riportati in Tabella 3.

Come si può osservare, il modello risulta significativo ( $R^2 = 0,42$ ;  $R^2$  adattato = 0,40;  $F = 25,41$ ;  $p < 0,001$ ); in particolare, la motivazione esterna ( $\beta = 0,20$ ;  $p < 0,001$ ), la motivazione intrinseca ( $\beta = -0,13$ ;  $p < 0,01$ ), l'autoefficacia ( $\beta = -0,10$ ,  $p < 0,05$ ), i sintomi di *distress* ( $\beta = 0,23$ ;  $p < 0,001$ ) e la dimensione ruolo sociale ( $\beta = 0,23$ ;  $p < 0,001$ ) hanno mostrato un contributo significativo sull'intenzione di *drop-out*. Una maggiore intenzione di abbandono degli studi è quindi associata a un maggiore motivazione esterna verso il corso di studi scelto, a un minore benessere psicologico – espresso attraverso maggiori sintomi di disagio psicologico e maggiori problematiche sperimentate nel ruolo sociale –, a una minore motivazione intrinseca e a un punteggio inferiore di autoefficacia. È interessante notare che nessuna delle strategie di autoregolazione cognitiva sembra contribuire in modo significativo alla spiegazione dell'abbandono degli studi, così come la dimensione relativa alla presenza di problematiche nelle relazioni interpersonali del benessere percepito.



Tabella 3. Analisi di regressione

<b>Intenzione di <i>drop-out</i></b>			
	<b>Coefficiente (ES)</b>	<b>t</b>	<b>Beta</b>
Estrazione	0,05 (0,04)	1,36	0,05
Collegamento	-0,09 (0,06)	-1,59	-0,08
Allenamento	0,05 (0,06)	0,77	0,04
Critica	-0,01 (0,05)	-0,19	-0,01
Monitoraggio	-0,04 (0,08)	-0,46	-0,02
Motivazione esterna	0,11 (0,02)	4,57***	0,2
Motivazione introiettata	-0,01 (0,02)	-0,44	-0,02
Motivazione identificata	-0,02 (0,02)	-1,34	-0,05
Motivazione intrinseca	-0,09 (0,03)	-2,76**	-0,13
Autoefficacia	-0,14 (0,07)	-2,19*	-0,1
Sintomi distress	0,01 (0,00)	3,58***	0,23
Ruolo sociale	0,05 (0,01)	3,97***	0,23
Relazioni interpersonali	-0,01 (0,01)	-1,65	-0,08
Statistiche di sintesi			
F del modello	25,41***		
R <sup>2</sup>	0,42		
R <sup>2</sup> adattato	0,40		

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

#### 4. Conclusioni

Il presente contributo si è posto l'obiettivo di esaminare le relazioni tra strategie cognitive adoperate durante lo studio, motivazione accademica, autoefficacia, benessere psicologico e intenzione di *drop-out* in un campione di studenti universitari. In linea generale, gli esiti qui presentati hanno confermato alcune delle ipotesi di partenza, in particolare riguardanti il ruolo della motivazione accademica, dell'autoefficacia e di alcune dimensioni del benessere sull'intenzione di *drop-out*. Se da un lato, infatti, una maggiore motivazione esterna è associata a un più elevato rischio di abbandono, una maggiore motivazione intrinseca si associa a un rischio minore. Questo riscontro è coerente con la letteratura di settore che sottolinea come un orientamento motivazionale più autonomo sia relazionata con esiti favorevoli, come un rendimento accademico migliore, un maggiore benessere e un utilizzo più frequente di strategie di studio adeguate (Kotera et al., 2022; Kusurkar et al., 2013; Ryan & Deci, 2020; Taylor et al., 2014).

Anche l'autoefficacia si è rivelata un predittore significativo dell'intenzione di abbandono, in linea con le ricerche di settore (Nemtcán et al., 2020; Robbins et al., 2004; Zimmerman, 2000). Gli studenti con livelli più elevati di autoefficacia e quindi con una maggiore fiducia nella propria capacità di organizzare lo studio, regolare la motivazione e mantenere la concentrazione, mostrano una minore intenzione di abbandonare gli studi.

Con riferimento al benessere psicologico, i risultati evidenziano il contributo significativo di due dimensioni principali: la presenza di sintomi di disagio psicologico e le difficoltà sperimentate nel ruolo sociale in ambito lavorativo e universitario, mentre la sfera delle difficoltà nelle relazioni interpersonali non esercita un contributo significativo. L'associazione tra *distress*, problemi relazionali e rendimento accademico è un dato piuttosto consolidato (Auerbach et al., 2018; Biasi et al., 2021; Bruffaerts et al., 2018; Morelli et al., 2023; Nirchi, 2023; Sharp & Theiler, 2018; Stallman, 2010), che assume particolare rilevanza soprattutto nell'ottica di strategie integrate per promuovere il benessere accademico e psicologico. Le moderne concettualizzazioni di benessere psicologico sottolineano la natura multidimensionale del costrutto (Cooke et al., 2016; Nirchi, 2023) e il contributo differenziale delle diverse componenti del benessere sul rendimento accademico è senz'altro un tema di ulteriore approfondimento.

Contrariamente alle ipotesi, nessuna delle strategie di autoregolazione cognitiva sembra avere un impatto significativo sull'intenzione di *drop-out*, laddove altri studi hanno mostrato delle associazioni significative (Bernardo et al., 2019, 2022; Biasi et al., 2017). Questo risultato potrebbe suggerire che, sebbene le strategie cognitive siano importanti per il successo accademico, non siano sufficienti da sole a prevenire il *drop-out*. Le associazioni tra strategie di autoregolazione e abbandono scolastico potrebbero essere, inoltre, più complesse di quanto espresso dalle semplici relazioni dirette; a tal proposito, futuri studi potrebbero far luce sulle linee di relazioni indirette, in continuità con la letteratura di settore (Bernardo et al., 2019; Díaz Mújica et al., 2019; Manganelli et al., 2019; Nemtcan et al., 2020).

In conclusione, questo studio evidenzia l'importanza della motivazione accademica, dell'autoefficacia e del benessere psicologico nel determinare l'intenzione di abbandono degli studi universitari. Interventi volti a promuovere questi fattori, e in particolare le strategie di autoregolazione e un orientamento motivazionale autonomo, possono contribuire a ridurre il *drop-out* e a migliorare il successo accademico degli studenti universitari. Lo sviluppo di competenze di autoregolazione, infatti, può essere un importante fattore di protezione contro il *distress* sperimentato tra studenti universitari e di promozione del benessere psicologico (Durand-Bush et al., 2015; Tavakolizadeh et al., 2012). La letteratura di settore segnala infatti che interventi svolti nel corso degli studi universitari possono contribuire alla prevenzione dell'abbandono degli studi, concorrendo al tempo stesso alla promozione dell'auto-efficacia e al miglioramento del benessere, favorendo l'integrazione del soggetto nel contesto universitario (Biasi, 2019; De Vincenzo, 2021; Hansen & Pederson, 2012; Margottini, 2017; Robertson, 2013; Theobald, 2021)<sup>3</sup>.

Questo studio presenta comunque dei limiti: innanzitutto, gli studenti che hanno partecipato fanno parte di un campione di convenienza e questo limita la generalizzabilità dei risultati che devono essere valutati con cautela. Anche la numerosità del campione e la procedura di reclutamento dei partecipanti potrebbero aver inciso sui risultati: non è possibile escludere, infatti, che la partecipazione allo studio sia in qualche modo condizionata da determinate caratteristiche personali legate alle variabili indagate. Un altro elemento che va tenuto in considerazione è la grande eterogeneità del campione, soprattutto con riferimento all'età: come riportato nel paragrafo 3.1, infatti, sebbene la maggioranza

---

<sup>3</sup> Nello specifico, la meta-analisi di Theobald (2021) offre una sintesi riguardo l'efficacia di interventi di autoregolazione dell'apprendimento condotti nel corso degli studi universitari rispetto ad esiti come il miglioramento del rendimento accademico e la promozione di strategie metacognitive funzionali, con riferimento in particolare al ricorso al *feedback* personalizzato e all'apprendimento cooperativo.

dei partecipanti risulta iscritta a un corso di studi triennale, l'età media degli studenti è piuttosto elevata (è pari a 26,5 anni). D'altra parte, sempre più comune è l'iscrizione ai corsi universitari in età avanzata, con una conseguente eterogeneità nel *background* formativo; non è possibile escludere che questo fattore possa interagire e incidere in modo complesso sull'intenzione di abbandonare o proseguire gli studi. Inoltre, il disegno di ricerca correlazionale non consente di stabilire nessi causali tra le variabili e pertanto studi ulteriori potrebbero beneficiare di un approccio longitudinale per esaminare, in un orizzonte temporale più esteso, le relazioni tra motivazione, autoefficacia, benessere e abbandono degli studi, anche considerando l'impatto dei possibili effetti indiretti di mediazione o moderazione sulle relazioni ipotizzate. In particolare, in questo studio non sono state considerate variabili verosimilmente associate con le strategie metacognitive e con il rischio di abbandono degli studi, come il rendimento accademico e il percorso universitario pregresso (passaggi di corso, trasferimenti, titoli di studio già conseguiti). Ricerche future potrebbero beneficiare, inoltre, di un'ulteriore estensione del campione e di una maggiore considerazione di aspetti di contesto, quali la provenienza socioculturale dei partecipanti, la presenza di studenti con bisogni educativi speciali o disturbi specifici dell'apprendimento e la diversa dislocazione geografica dei differenti atenei. Si tratta di variabili i cui effetti non sono stati rilevati ed esaminati in questo studio, ma che potrebbero senza dubbio rappresentare un fattore di rilievo in relazione ai costrutti oggetto di indagine.

#### **Riferimenti bibliografici:**

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial structure, invariance and validity in the Italian context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *15*(4).
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, *127*(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: A literature review. *Review of Education*, *8*(2), 614–652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Bernardo, A. B., Esteban, M., Cervero, A., Cerezo, R., & Herrero, F. J. (2019). The Influence of Self-Regulation Behaviors on University Students' Intentions of Persistence. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02284>
- Bernardo, A. B., Galve-González, C., Núñez, J. C., & Almeida, L. S. (2022). A Path Model of University Dropout Predictors: The Role of Satisfaction, the Use of Self-Regulation Learning Strategies and Students' Engagement. *Sustainability*, *14*(3), 1057. <https://doi.org/10.3390/su14031057>
- Biasi, V. (a cura di). (2019). *Counselling universitario e orientamento: Strumenti e rilevazioni empiriche*. LED Edizioni Universitarie.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Fagioli, S. (2021). The evaluation of individual and relational factors in university drop-out through a statistical analysis model of mediation. *QTimes – webmagazine*, *13*, 205–218.
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2017). Relazioni tra autoregolazione dell'apprendimento,

motivazioni e successo accademico degli studenti. Identificazione di fattori predittivi del rischio di drop-out. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 181–198.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeider, M. (A c. Di). (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

Brackney, B. E., & Karabenick, S. A. (1995). Psychopathology and Academic Performance: The Role of Motivation and Learning Strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 42(4), 456–465.

Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Green, J. G., Nock, M. K., & Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, 225, 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.044>

Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University Dropout in Engineering: Motives and Student Trajectories. *Psicothema*, 33(4), 595–601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>

Castro-Lopez, A., Cervero, A., Galve-González, C., Puente, J., & Bernardo, A. B. (2022). Evaluating critical success factors in the permanence in Higher Education using multi-criteria decision-making. *Higher Education Research & Development*, 41(3), 628–646. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877631>

Chiappelli, M., Coco, G. L., Gullo, S., Bensi, L., & Prestano, C. (2008). The Outcome Questionnaire 45.2. Italian validation of an instrument for the assessment of psychological treatments. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 17(2), 152–161. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00002852>

Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V., Páez-Rovira, D., & Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 518–526. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>

Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730–757.

Davis, S. K., & Hadwin, A. F. (2021). Exploring differences in psychological well-being and self-regulated learning in university student success. *Frontline Learning Research*, 9(1), 30–43. <https://doi.org/10.14786/flr.v9i1.581>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

De Vincenzo, C. (2021). Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), 23, 219–236. doi: 10.7358/ecps-2021-023-devi

Díaz Mújica, A., Pérez Villalobos, M. V., Bernardo Gutiérrez, A. B., Fernández-Castañón, A. C., & González-Pianda, J. A. (2019). Affective and cognitive variables involved in structural prediction of university dropout. *Psicothema*, 31(4), 429–436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.124>

Durand-Bush, N., McNeill, K., Harding, M., & Dobransky, J. (2015). Investigating Stress, Psychological Well-Being, Mental Health Functioning, and Self-Regulation Capacity Among

- University Undergraduate Students: Is This Population Optimally Functioning? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(3), 253–274.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Hansen, M. J., & Pedersen, J. S. (2012). An examination of the effects of career development courses on career decision-making self-efficacy, adjustment to college, learning integration, and academic success. *Journal of the First Year Experience & Students in Transition*, 24(2), 33–61.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Hj Ramli, N., Alavi, M., Mehrinezhad, S., & Ahmadi, A. (2018). Academic Stress and Self-Regulation among University Students in Malaysia: Mediator Role of Mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439760802043459>
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Kotera, Y., Aledeh, M., Barnes, K., Rushforth, A., Adam, H., & Riswani, R. (2022). Academic Motivation of Indonesian University Students: Relationship with Self-Compassion and Resilience. *Healthcare*, 10(10), 2092. <https://doi.org/10.3390/healthcare10102092>
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(1), 57–69. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- Lambert, M. J., Burlingame, G. M., Umphress, V., Hansen, N. B., Vermeersch, D. A., Clouse, G. C., & Yanchar, S. C. (1996). The Reliability and Validity of the Outcome Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 249–258. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199612\)3:4<249:ID-CPP106>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199612)3:4<249:ID-CPP106>3.0.CO;2-S)
- Lambert, M. J., Gregersen, A. T., & Burlingame, G. M. (2004). The Outcome Questionnaire-45. In *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment: Instruments for adults, Volume 3, 3rd ed* (pp. 191–234). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. <http://edu.au.dk/en/research/research-areas/danish-clearinghouse-for-educational-research/>
- Lo Coco, G., Chiappelli, M., Bensi, L., Gullo, S., Prestano, C., & Lambert, M. J. (2008). The factorial structure of the outcome questionnaire-45: A study with an Italian sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 15(6), 418–423. <https://doi.org/10.1002/cpp.601>
- Manganelli, S., Alivernini, F., Mallia, L., & Biasi, V. (2015). The Development and Psychometric Properties of the «Self-Regulated Knowledge Scale—University» (SRKS-U). *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 235–254. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-mang>

- Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Mallia, L., Biasi, V., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2019). The interplay between self-determined motivation, self-regulated cognitive strategies, and prior achievement in predicting academic performance. *Educational Psychology, 39*(4), 470–488. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1572104>
- Mascia, M. L., Agus, M., Cabras, C., Bellini, D., Renati, R., & Penna, M. P. (2023). Present and Future Undergraduate Students' Well-Being: Role of Time Perspective, Self-Efficacy, Self-Regulation and Intention to Drop-Out. *Education Sciences, 13*(2), 202. <https://doi.org/10.3390/educsci13020202>
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università: Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi*. Milano: LED.
- Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2023). Self-regulated learning self-efficacy, motivation, and intention to drop-out: The moderating role of friendships at University. *Current Psychology, 42*(18), 15589–15599. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>
- Nemtcan, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2020). Drop-Out and Transfer-Out Intentions: The Role of Socio-Cognitive Factors. *Frontiers in Education, 5*, 606291. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.606291>
- Nirchi, S. (2023). Valutazione del benessere educativo: Analisi di alcuni strumenti. *QTimes – Webmagazine, 15*(4), 1-12, doi: 10.14668/QTimes\_15402.
- OECD. (2022a). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2022b). Italia. In *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3cd650c9-it>
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of Self-regulation Abilities as Predictors of Psychological Adjustment Across the First Year of College. *Journal of Adult Development, 19*(1), 40–49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., Picione, R. D. L., Ragozini, G., & Freda, M. F. (2023). Examining the Relation Between First-year University Students' Intention to Drop-out and Academic Engagement: The Role of Motivation, Subjective Well-being and Retrospective Judgements of School Experience. *Innovative Higher Education, 48*(5), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09674-5>
- Pastorelli, C., & Piccioni, L. (2001). Scala di Autoefficacia Scolastica Percepita. In G. V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin, 130*(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Robertson, P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling, 41*(3), 254–266. doi: 10.1080/03069885.2013.773959

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sasaki, M., & Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09515070701219943>
- Sharp, J., & Theiler, S. (2018). A Review of Psychological Distress Among University Students: Pervasiveness, Implications and Potential Points of Intervention. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40(3), 193–212. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9321-7>
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. <https://doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>
- Tavakolizadeh, J., Yadollahi, H., & Poorshafei, H. (2012). The Role of Self Regulated Learning Strategies in Psychological well being Condition of Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.002>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976. doi: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172. <https://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- Van Der Zanden, P. J. A. C., Denessen, E., Cillessen, A. H. N., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57–77. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- Van Nguyen, H., Laohasirwong, W., Saengsuwan, J., Thinkhamrop, B., & Wright, P. (2015). The relationships between the use of self-regulated learning strategies and depression among medical students: An accelerated prospective cohort study. *Psychology, Health & Medicine*, 20(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.894640>

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. <https://doi.org/10.1037/a0015083>
- Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2022). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: A weekly diary study. *Current Psychology, 41*(11), 7532–7543. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 11*(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (A c. Di), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>