

INDICE/SUMMARY

RAPPORTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI/REPORTS, STUDIES, PRESENTATIONS

- Stefania Nirchi** pp. 5 - 11
Povertà educativa e divario digitale: comunicazione scuola-genitori in contesti familiari svantaggiati/ *Educational poverty and digital divide: school-parents communication in disadvantages family contexts*
- Agnese Rosati, Ivana Brigida D'Avanzo, Eleonora Zaino** pp. 12 - 33
Povertà materiale e povertà simbolica: un difficile equilibrio oltre il Covid-19/ *Material Poverty and symbolic poverty: a difficult balance beyond Covid-19*
- Sara Stabile, Emma Pietrafesa, Rosina Bentivenga** pp. 34 - 49
Digitale e gamification per la formazione dei giovani alla salute e sicurezza sul lavoro/ *The digital resource and the gamification for the training of young people focused on the occupational safety and health's at work*
- Francesco Agrusti, Lisa Stillo** pp. 50 - 62
La transizione da NEET a EET. L'inclusione attraverso le tecnologie per l'educazione/ *From NEET to EET. Inclusion by educational technologies*
- Luisa Aiello** pp. 63 - 75
Partnership e cooperazione tra gli attori della comunità educante come fattori di contrasto alla povertà educativa/ *Partnership and cooperation between the actors of the educating community as factors to contrast educational poverty*
- Giuseppina Rita Jose Mangione, Rosalba Manna, Samuele Calzone** pp. 76 - 113
Piccole scuole e Povertà Educativa. Dimensioni di analisi, interpretazione delle fragilità, interventi formativi/ *Small Schools and Educational Poverty. Dimensions of analysis, interpretation of weaknesses, training interventions*

- Guido Benvenuto, Alessandro Vaccarelli, Nicoletta Di Genova** pp. 114 - 126
Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa/*Resilience and educational achievement to fight educational poverty*
- Mariolina Ciarnella, Nicola Santangelo** pp. 127 - 141
Valorizzazione delle competenze e prevenzione dell'abbandono scolastico precoce: la funzione strumentale dell'azione didattica nella scuola della complessità/*Enhancement of skills and prevention of early school leaving: the instrumental function of didactic action in the school of complexity*
- Alessia Scarinci, Alessandro Barca** pp. 142 - 153
Strumenti digitali per contrastare la povertà educativa: esempi di best practices/*Digital tools to combat educational poverty: examples of best practices*
- Eleonora Mattarelli** pp. 154 - 166
L'equità può essere l'equazione per prevenire la dispersione scolastica e lo svantaggio educativo? La risposta della Finlandia/*Could equity be the equation to prevent early school leaving and educational disadvantage? Finland's answer*
- Orlando De Pietro, Francesco De Pascale** pp. 167 - 191
Percorsi didattici STEAM per contrastare la povertà educativa e ridurre il rischio disastri: un'attività sperimentale in una scuola primaria/*STEAM educational paths to fight the educational poverty and reduce the disaster risk: an experimental activity in a primary school*
- Eliseo Sciarretta, Emilio Greco** pp. 192 - 203
Promuovere l'inclusione scolastica attraverso tecnologie accessibili e l'Universal Design for Learning/*Promoting educational inclusion through accessible technology and Universal Design for Learning*
- Manuela Repetto** pp. 204 - 213
La *Maker Education* come movimento a contrasto della povertà educativa/*La Maker Education come movimento a contrasto della povertà educativa*
- Ines Guerini** pp. 214 - 226
"Dopo di lei". Giovani adulti con *impairment* tra disabilitazione e povertà educativa/"*After her*". *Young adults with impairment between disabling processes and educational poverty*
- Beba Molinari, Cleto Corposanto** pp. 227 - 239
A scuola di distanza: fisica o sociale?/*Distance school: physical or social?*
- Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli** pp. 240 - 250
Dispersione scolastica implicita e curricolo inclusivo: verso una ricerca esplorativa/*Implicit early school leaving and inclusive curriculum: towards an exploratory survey*
- Massimiliano Smeriglio** pp. 251 - 262
Empowerment educativo tra pedagogia della resilienza e pratica municipalista/*Educational empowerment between resilient pedagogy and municipalist practice*

Margherita Sulas, Patrizia Fiori pp. 263 - 280
La dispersione scolastica in Sardegna e la scommessa del progetto Tutti a Iscol@!
nella Scuola Secondaria di I Grado “Dante Alighieri” di Selargius/Scholl
*Spreadness in Sardinia and the bet of the project Tutti a Iscol@! taking place at the
“Dante Alighieri” secondary school in Selargius*

Giorgio Crescenza pp. 281 - 290
Crisi pandemica e povertà educativa: tra regressione del diritto all’istruzione e
nuove opportunità formative/*Pandemic crisis and educational poverty: between
regression of the right to education and new training opportunities*

STUDI E CONTRIBUTI SI RICERCA/*STUDIES AND RESEARCH PROJECTS*

Sara Gabrielli, Cristiana De Santis pp. 291 - 305
Strategie di resilienza degli insegnanti durante il lockdown dovuto al Covid-19/
Teachers’ Resilience Strategies during Lockdown Due to Covid-19

Alessia Bartolini, Mina De Santis, Floriana Falcinelli, Silvia Fornari, Moira Sannipoli pp. 306 - 319
Il progetto EduSostenibile e gli interventi di co-progettazione: strategie e strumenti
di contrasto alla povertà educativa/*The EduSostenibile project and co-planning
interventions: strategies and tools for combating educational poverty*

Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni pp. 320 - 331
Favorire l’inclusione educativa dei migranti: il riconoscimento delle competenze
nella prospettiva del lifelong learning/*Promote the educational inclusion of
migrants: the recognition of competences in the perspective of lifelong learning*

Sabina Curti, Silvia Fornari, Elisa Moroni pp. 332 - 344
Le comunità educanti come rete di protezione contro la povertà educativa/
Educating communities as a protection network against educational poverty

Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi pp. 345 - 356
Disagio emozionale e povertà educativa degli adolescenti al tempo della pandemia
Coronavirus –COVID19/ *The adolescents’ emotional distress and educational
poverty during the Coronavirus pandemic –COVID19*

Stefania Morsanuto, Cristiana Cardinali pp. 357 - 378
Ricerca e analisi dei dati sull’autoefficacia percepita dall’educatore professionale e
nel mutamento degli *assetti organizzativi in emergenza pedagogica/Research and
analysis of data on perceived self-efficacy in professional educators and in the
change of organizational structures in pedagogical emergencies*

- Veronica Riccardi, Silvia Donno, Cecilia Bagnarol** pp. 379 - 395
Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell'emergenza Covid-19: uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di "fare scuola ma non a scuola"/
Territorial inequalities and educational poverty in the Covid-19 emergency: a study on Italian families and the need to "doing school but not at school"
- Margot Zanetti, Luca Rossi** pp. 396 - 406
Tratti *callous-unemotional* in due scuole di secondo grado italiane: variabili ambientali e scolastiche in relazione ad una povertà emotiva/*Callous unemotional traits in two Italian Secondary Schools: environmental and scholastic variables related to an emotional poverty*
- Nicoletta Di Genova** pp. 407 - 421
Povertà educativa e emergenze: azioni di contrasto alla povertà educativa in territorio aquilano dopo il sisma 2009/*Educational poverty and emergencies: actions to fight educational poverty in L'Aquila after the earthquake 2009*
- Rosalba Manna, Samuele Calzone** pp. 422 - 451
L'Avviso n. prot. 26502 del MIUR sulla realizzazione di interventi formativi per contrastare la povertà educativa: un'analisi descrittiva/*The MIUR Call no. 26502 for implementing educational initiatives intended to prevent educational poverty: a descriptive analysis*
- Iole Marcozzi, Antonella Nuzzaci** pp. 452 - 468
Abbandono, resilienza e terremoto: una ricerca esplorativa/*Dropout, resilience and earthquake: an exploratory research*
- Francesca Rossi, Federica De Carlo** pp. 469 - 480
Progetti a contrasto della povertà educativa di cittadini di paesi terzi in Italia: creare reti e percorsi di orientamento formativo e professionale/
Projects to counter educational poverty of third-country citizens in Italy: create educational and vocational guidance networks and pathways



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2020

©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
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Dropout, resilience and earthquake: an exploratory research
Abbandono, resilienza e terremoto: una ricerca esplorativa

di

Iole Marcozzi, Antonella Nuzzaci
Università dell'Aquila
iole.marcozzi@univaq.it
antonella.nuzzaci@univaq.it

Abstract

The contribution presents some results of a survey on the relation among the quality of university experience, dropout, resilience and earthquake, conducted at the University of L'Aquila. The latter represented a university context located in an area of high fragility, which offered the opportunity to deepen the relation among teacher support, resilience, traumatic event and the thought of leaving or not leaving the University by students enrolled in degree courses in the educational area.

Keywords: perception of the university experience; quality of education; university dropout; resilience; earthquake.

Abstract

Il contributo presenta alcuni risultati di un'indagine sul rapporto tra qualità percepita dell'esperienza universitaria, abbandono, resilienza e terremoto, condotta presso l'Università dell'Aquila. Quest'ultima ha rappresentato un contesto universitario collocato in un'area ad elevata fragilità, che ha offerto l'occasione per approfondire il rapporto tra supporto dei docenti, resilienza, evento traumatico e pensiero di abbandonare o meno l'Università da parte di studenti iscritti ai Corsi di laurea di area educativa.

Parole chiave: percezione dell'esperienza universitaria; qualità dell'istruzione; abbandono universitario; resilienza; terremoto.

1. Introduzione

Oltre ai fattori geografici, è stato dimostrato come gli effetti negativi derivati dal prodursi di eventi catastrofici possano essere contrastati dalla capacità delle persone di agire in modo proattivo e di possedere un solido repertorio di competenze di resilienza in grado di fornire un sistema di protezione “ben attrezzato” che le aiuti a governare le proprie scelte. Ad oggi, tuttavia, ancora poco è stato fatto per arginare gli effetti delle catastrofi naturali sulla capacità dei soggetti di gestire il proprio apprendimento e sulla “disconnessione” di questi ultimi dalle esperienze di istruzione superiore inducendoli ad abbandonare l'Università. Di conseguenza, scarsa è la letteratura sulla comprensione dell'incidenza delle catastrofi naturali sul fenomeno del *dropout* in relazione a fattori protettivi quali la resilienza e la percezione della qualità dell'istruzione. Ciò ostacola la capacità della comunità accademica di elaborare strategie efficaci per proteggere i giovani da eventuali fattori di rischio, specie in territori ad elevata fragilità. Lo scopo del presente contributo è quello di colmare questo divario esaminando alcune componenti di fondo che riguardano il rapporto tra qualità percepita dell'esperienza universitaria, terremoto, desiderio o meno di abbandonare e resilienza.

Dropout

L'abbandono è un problema multidimensionale che può essere affrontato anche dal punto di vista dell'incertezza esistenziale, che si aggrava nei soggetti a bassa resilienza, accentuando in loro la capacità o l'incapacità di raggiungere gli obiettivi, la possibilità di chiedere o meno aiuto quando necessario, la capacità o meno di stabilire relazioni positive con i docenti, coetanei e amici (Nuzzaci & Marcozzi, 2019; 2020).

Esso rappresenta un fenomeno multifattoriale nel senso che le cause derivano dall'interazione tra un insieme di variabili personali, accademiche, familiari e contestuali. Tale interazione spiega l'importanza di convalidare modelli di integrazione che facilitano la creazione di strumenti diagnostici precoci, l'identificazione di gruppi a rischio e la progettazione di proposte di intervento differenziate. La revisione della letteratura ha evidenziato l'assenza di un sistema solido per misurare l'abbandono e determinare le cause che conducono uno studente a scegliere, in un certo momento della propria carriera scolastica o accademica, di non continuare la scuola o un corso universitario (Benvenuto, 2011). L'abbandono è comunque un chiaro indicatore di un preoccupante fallimento istituzionale

Nonostante l'assenza di conoscenze sistematiche sul successo dello studio in Europa e la disomogeneità dei metodi di raccolta e dell'utilizzo dei dati relativi ai tassi di completamento, al tempo medio di acquisizione di un diploma o di una laurea ecc., le indagini condotte evidenziano come l'Italia abbia avuto tassi di completamento del 45% dei programmi terziari di tipo A sostanzialmente inferiori alla media OECD del 69%, mentre oggi (OECD, 2020) il conseguimento di un titolo di studio dell'istruzione terziaria sta aumentando per le generazioni più giovani, sebbene rimanga comunque sempre relativamente basso. Nel 2019, il 28% dei 25-34enni italiani era titolare di una qualifica dell'istruzione terziaria rispetto al 45% in

media, nei Paesi dell'OECD. Circa quattro diciannovenni su dieci si immatricolano all'università e chi si iscrive, poi, non sempre porta a termine gli studi: in Italia, con riferimento all'a.a. 2015/16, la quota di studenti che abbandona i corsi universitari dopo il primo anno si attesta al 12,2% per i laureati di primo livello, al 7,5% per i magistrali a ciclo unico e al 5,9% per i magistrali biennali, con profonde disparità tra i diversi ambiti disciplinari (Almalaurea, 2020).

Resilienza

Condor e Davidson (2003) definiscono la resilienza come la capacità personale di fronteggiare le difficoltà considerandola una misura della capacità di gestire lo stress e quindi di affrontare le sfide e gli eventi negativi della vita. La resilienza è stata descritta anche come la capacità di "riprendersi" da situazioni difficili e di resistere di fronte alle avversità. Essa, quale fattore protettivo, viene generalmente ricondotta sia a caratteristiche individuali (come il carattere, le capacità cognitive ecc.) sia a caratteristiche ambientali (come la scuola, l'Università, la famiglia ecc.) in grado di migliorare o attenuare la risposta di una persona ad eventi di vita stressanti (Werner, 1990, p. 98). La resilienza viene intesa come processo dinamico e "multideterminato" che varia con il variare dei differenti contesti (Fine, 1991; Rutter, 2007), anche se è difficile definire con chiarezza il profilo degli individui cosiddetti "resilienti" e dei fattori protettivi e di rischio implicati. Non esiste infatti una definizione univoca di resilienza e non vi è accordo nel riconoscerla come tratto, processo o risultato (Lecomte, 2002).

Abbandono-resilienza-qualità dell'istruzione

L'abbandono universitario è legato al paradigma rischio-resilienza, che nasce da una letteratura prevalentemente di stampo psicologico e clinico, diretto ad affrontare le questioni dello stress e di altri eventi della vita negativi (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Secondo tale paradigma, fattori di rischio, come la vulnerabilità, e fattori protettivi, come la resilienza e quelli di diversa natura, forniscono un preciso approccio allo studio e all'interpretazione del processo dell'abbandono. I fattori di rischio/critici sono quelli "biologici o psicosociali che aumentano la probabilità di un esito negativo dello sviluppo" (Werner, 1990, p. 97), e la vulnerabilità viene interpretata come suscettibilità individuale rispetto al prodursi di un risultato negativo che si ritiene aumenti con l'aumentare del numero di fattori di rischio. I fattori critici legati all'abbandono universitario, identificati dalla letteratura, sono numerosi (Araque, Roldán, & Salguero, 2009) e, sebbene molta parte degli studi non li riconduca esplicitamente alla resilienza, è possibile interpretarli utilizzando precisi modelli (Belloc, Maruotti, & Petrella, 2011). Le caratteristiche associate all'abbandono, etichettate come fattori di rischio, rientrano generalmente in quattro categorie principali (accademico, comportamentale, demografico familiare e socio-emotivo), nelle quali l'istruzione viene richiamata come quinto fattore di estrema rilevanza (Werner & Smith, 1982). In riferimento a quest'ultimo gli studenti universitari possono avere avuto nel loro passato forme o pensieri di abbandono reali o previsti connessi all'attribuzione di senso dell'esperienza universitaria in merito alla qualità percepita dell'istruzione. L'identificazione di una serie di fattori protettivi interni ed esterni associati al successo accademico, nonostante la presenza di rischio, include capacità cognitive, adattabilità, autoefficacia positiva, significatività, autoregolazione emotiva, senso dell'umorismo (Masten & Reed, 2002), e dunque resilienza o resistenza. I fattori di protezione esterni connessi all'ambiente di apprendimento includono qualità della didattica, relazioni supportive, senso di appartenenza, livelli di sicurezza, accesso alle relazioni interpersonali positive e persone che mostrino interesse e cura. La resilienza, come funzione della complessa interazione tra fattori protettivi e fattori di rischio, in cui l'individuo influenza un risultato positivo usando fattori protettivi per sostenere il successo (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993), implica dunque la capacità di utilizzare fattori protettivi interni ed esterni finalizzati al conseguimento di un diploma post-secondario e di laurea.

Un ambiente supportivo o ostacolante la crescita di un individuo è in rapporto con i processi relativi alla resilienza che conducono al benessere di una persona in vari domini della vita (Lal *et al.*, 2015, p. 2). Le

scuole e le università, nelle prospettive socio-ecologiche, svolgono una funzione preziosa per sviluppare, accrescere e compensare competenze e atteggiamenti di resilienza, proponendo esperienze positive e stimolando interazioni e relazioni adeguate sia tra studenti sia tra studenti e docenti (Liebenberg et al., 2016, p. 142), con probabili ricadute positive su comportamenti adattivi dei giovani esposti a molteplici fattori di rischio (Ungar, 2013, p. 334). Creare relazioni di fiducia e rispetto, esperienze di apprendimento significative e motivanti, significa accrescere negli individui autoefficacia, motivazione, perseveranza. Numerosi infatti sono gli studi incentrati sull'importanza di rafforzare la fiducia negli studenti (Lerner *et al.*, 2002), attraverso un pensiero positivo e resiliente, e di sostenerli nel completamento di compiti e nel raggiungimento di obiettivi.

Eventi catastrofici

L'ambiente universitario si caratterizza spesso per gli elevati livelli di pressione e competizione e per uno scarso supporto fornito agli studenti a differenza di quanto accade nelle scuole superiori. Problematiche di natura diversa in contesto universitario possono insorgere anche a seguito di eventi catastrofici (Di Pietro, 2015), che ampliano le difficoltà preesistenti (Hashmi *et al.*, 2011) o ne causano delle nuove, come quelle della compromissione temporanea del funzionamento cognitivo, con conseguenti deficit a breve, a medio e a lungo termine sul pensiero critico, sull'elaborazione e sulla metacognizione, sulle abilità di pianificazione, organizzazione e regolazione dell'apprendimento (Kemp et al., 2012; Brackney & Karabenick, 1995), o della scarsa concentrazione associata a depressione, ansia e insonnia (Cairo et al., 2010) o, ancora, del disturbo da stress post-traumatico (PTSD), che colpisce prevalentemente i sopravvissuti a disastri naturali. Si tratta di componenti che possono compromettere la capacità di uno studente di concentrarsi sul lavoro da svolgere e incidere sulle sue prestazioni accademiche. In tutti i casi, gli ambienti in cui i giovani si sentono sicuri e supportati dalla scuola/università, dalle loro famiglie e dalla comunità a seguito di eventi catastrofici sono generalmente più resilienti (Vaccarelli & Marantoni, 2018). Studi sugli effetti del terremoto dell'Aquila sono coerenti con quanto sopra esposto (Di Castelnuovo *et al.*, 2013; Tempesta *et al.*, 2013).

2. Sfondo della ricerca

A partire da quanto fin qui affermato, risulta chiaro come molti fattori di rischio abbiano un impatto sull'abbandono dell'Università. Tali fattori amplificano i loro effetti in contesti territoriali fragili e in ambienti universitari poco idonei a soddisfare le esigenze degli studenti in termini di esperienze di apprendimento positive e significative, a garantire una qualità dell'istruzione elevata (metodologie, approcci, competenze pedagogiche dei docenti ecc.) e appropriati contesti. Scarse sono ancora le ricerche volte a comprendere la qualità dell'esperienza universitaria che lo studente si trova a vivere in aree territoriali specifiche, come quelle da eventi catastrofici, quali i terremoti, che richiedono, più di altre, il potenziamento di fattori protettivi atti ad arginare eventuali forme di disaffezione o di abbandono.

Il presente studio, condotto sul territorio aquilano, come area altamente fragile a causa del terremoto del 2009, ha rappresentato un valido contesto per approfondire tale rapporto. L'esplorazione si è diretta ad affrontare in modo completo il fenomeno dell'abbandono, considerando soprattutto il supporto fornito alla qualità dell'esperienza di istruzione, in linea con le raccomandazioni del gruppo di lavoro ET 2020 sulle politiche della scuola (2015) e quelle sull'istruzione superiore (European Commission, 2015).

Il punto di partenza è stato quello di verificare condizioni contestuali, caratteristiche individuali, processi decisionali intenzionali degli studenti e qualità dell'esperienza universitaria al fine di aumentare la comprensione dei processi che portano alla decisione di abbandonare l'università in aree colpite da calamità.

I tre principali obiettivi dell'indagine sono stati:

- 1) identificare le dimensioni della resilienza e della qualità percepita dell'esperienza universitaria, quali fattori protettivi integrati;

- 2) identificare il rapporto che la resilienza ha con la qualità percepita dell'esperienza universitaria, il rischio di abbandono e l'esperienza del terremoto e la loro 3) mediazione rispetto all'intenzione di abbandonare o meno l'università.

3. Metodologia

Il campione di studio ha compreso 140 studenti selezionati tra i corsi di laurea di area educativa dell'Università dell'Aquila (Corso di Laurea triennale interclasse in Scienze della Formazione e Servizio Sociale (L-19&L-39), Corso di Laurea magistrale in Progettazione e Gestione dei servizi e degli interventi sociali ed educativi (LM-87) e Corso di Laurea magistrale e ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis) nell'anno accademico 2018-2019. Sono stati coinvolti due diversi gruppi di studenti universitari: quelli che hanno vissuto il terremoto dell'Aquila del 2009 e quelli che non l'hanno vissuto.

L'ipotesi della ricerca ha riguardato:

- H_1 : gli studenti esprimono diversi livelli di resilienza in funzione sia dell'esperienza del sisma sia della qualità percepita dell'esperienza universitaria;
Questa prima ipotesi è collegata a una sotto-ipotesi ($H_{1,2}$), cioè che le condizioni legate al terremoto e la qualità dell'esperienza percepita influenzano il desiderio o meno di abbandonare gli studi universitari.
- H_2 : le capacità di resilienza e la qualità percepita agiscono come fattori protettivi nei confronti del desiderio o meno di abbandonare gli studi universitari.

Gli strumenti impiegati sono:

- un questionario strutturalmente composto in tre sezioni (scala Likert) che corrispondono al numero di macro-dimensioni esplorate, come segue:
 1. Esperienza sismica
 2. Percezione dell'esperienza universitaria
 3. Fattori contestuali
- una scala di resilienza (Connor-Davidson Resilience Scale-25) Likert a 5 passi (da “totalmente falso” a “totalmente vero”), composta da 25 item distribuiti su 5 fattori: competenza personale e tenacia (8 item), self confidence e gestione delle emozioni negative (7 item), accettazione positiva del cambiamento e le relazioni sicure (5 item), controllo (3 item), influenze spirituali (2 item). La scala CD-RISC sembra avere buone proprietà psicometriche e una buona validità ed è stata ampiamente testata su popolazioni di differenti età. Ha dimostrato di avere una buona coerenza interna con valori dell'alfa di Cronbach che variano nei diversi studi da .82 a .93.

Per l'analisi statistica dei dati è stata utilizzata la versione 25 di SPSS (Statistical Package for Social Science).

L'analisi dei dati si è articolata come segue:

- (1) analisi correlazionale tesa a comprendere quali siano le specifiche dimensioni della qualità percepita dell'esperienza universitaria maggiormente correlate ai fattori della resilienza;
- (2) analisi multivariata della varianza finalizzata a verificare le competenze di resilienza in riferimento ai sotto-campioni dello studio:
 - i due gruppi di studenti in relazione all'esperienza del terremoto dell'Aquila del 2009 (quelli che hanno vissuto il terremoto e quelli che non lo hanno vissuto);

- i tre gruppi di studenti classificati in base all'indice della qualità percepita dell'esperienza universitaria;
- i sei sottogruppi derivanti dall'interazione dei precedenti fattori.

Si è cercato di comprendere se la capacità di resilienza fosse in rapporto con l'esperienza universitaria percepita e con l'esperienza sismica, controllando tutti i fattori esaminati e utilizzando le procedure di analisi multivariata (MANOVA) seguite anche da confronti post hoc tra i gruppi;

(3) analisi di regressione logistica preliminare al fine di comprendere quale fattore, tra qualità percepita/vissuto del terremoto/competenze di resilienza, potesse essere considerato una variabile interveniente protettiva nel decidere di abbandonare o meno l'Università (è stata impiegata la regressione logistica binaria con variabile dicotomica "intenzione di abbandonare l'università" - Sì/No).

4. Analisi dei dati

Step 1: Resilienza in rapporto al supporto ricevuto quale dimensione della qualità dell'esperienza universitaria

L'analisi correlazionale si è articolata nei seguenti step:

- ✓ analisi delle quattro dimensioni della qualità percepita (didattica; supporto ricevuto dai docenti; appartenenza; credenze/rappresentazioni) con ciascuno dei 25 elementi della scala di resilienza Connor-Davidson;
- ✓ selezione delle correlazioni con coefficiente significativo (p value 0.01):
- ✓ item qualità percepita ricondotti all'interno di ciascuna delle quattro dimensioni e scelta della dimensione con maggiore frequenza di item con coefficiente correlazionale significativo: "Supporto ricevuto dal docente".

L'analisi correlazionale relativa al rapporto "supporto percepito ricevuto dal docente" e "competenze di resilienza" dello studente mostra come il sostegno ricevuto dallo studente da parte del docente svolga una importante funzione per la promozione della sua resilienza. Il fatto che il docente metta a proprio agio lo studente, lo faccia sentire sostenuto, stabilisca con lui relazioni positive, discuta con lui di problemi che riguardano l'Università o ciò che è fuori di essa, lo rispetti, lo apprezzi e lo incoraggi, sono tutti fattori che appaiono contribuire a renderlo maggiormente resiliente, come mostra la tabella qui di seguito riportata.

| Fattori che promuovono la resilienza legati alla qualità del supporto ricevuto dal docente | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------|--|---------------------------------------|--|---------------------------------|---|------------------------------------|---|--|--|
| Item della dimensione "supporto ricevuto dai docenti" | | | | | | | | | | | |
| | | | Ricevo dai docenti l'aiuto di cui ho bisogno | I docenti mi fanno sentire a mio agio | I docenti incoraggia no tutti gli studenti a partecipare alle attività | Mi sento rispettato dai docenti | Ho un buon rapporto con i docenti del corso | Mi sento apprezzato /a dai docenti | Dialogo spesso con i docenti su questioni che riguardano l'Università | Dialogo con i docenti su questioni che non riguardano l'Università (i miei interessi, le mie amicizie, le mie aspettative, i miei progetti futuri, ecc.) | I docenti mi incoraggia no ad esprimere il mio punto di vista rispetto tematiche, argomenti ecc. |
| Dimensio ne 1: Competenze personali e tenacia (5 item su 8) | Sono in grado di affrontare ogni ostacolo nella vita | NS | NS | NS | ,210* | ,234** | NS | NS | NS | NS | |
| | I successi del passato mi hanno dato la sicurezza necessaria per affrontare le future difficoltà | ,284** | ,244** | ,231** | ,300** | ,245** | NS | NS | NS | ,228** | |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Fattori di resilienza | | Quando devo risolvere i problemi cerco di cogliere il lato divertente delle cose | NS | ,250** | ,211* | ,219** | NS | ,188* | ,281** | NS | ,186* |
| | | Penso di poter raggiungere gli obiettivi che mi sono prefissato/a nonostante gli ostacoli incontrati | NS | ,201* | ,222** | ,214* | ,185* | NS | ,170* | NS | ,189* |
| | | Nell'affrontare le difficoltà e le sfide della vita mi ritengo una persona combattiva | ,176* | ,265** | ,246** | ,235** | ,319** | ,296** | ,267** | NS | ,270** |
| | Fattore 2: Accettazione dei cambiamenti | Sono in grado di adattarmi ai cambiamenti | ,247** | ,232** | ,225** | ,354** | ,273** | ,213* | ,241** | ,181* | ,233** |
| | Fattore 2: Accettazione e delle relazioni sicure (6 item su 6) | Esiste qualcuno in grado di aiutarmi in caso di bisogno | ,280** | ,346** | ,232** | ,203* | ,178* | ,263** | ,214* | | ,223** |
| | | Nei momenti di crisi so a chi rivolgermi per ottenere aiuto | NS | ,336** | ,182* | ,186* | ,156 | ,267** | NS | ,220** | ,215* |
| | | Se necessario sono in grado di assumere decisioni che gli altri non condividono | NS | NS | NS | NS | NS | ,261** | NS | NS | NS |
| | | Ho il controllo della mia vita | ,244** | ,311** | ,282** | ,329** | NS | NS | NS | NS | ,238** |
| | | Sono orgoglioso/a dei risultati da me raggiunti | ,215* | ,341** | ,313** | ,337** | ,220** | NS | ,196* | ,225** | ,235** |
| | | | | | | | | | | | |
| | Fattore 3: Fiducia/tolleranza/rafforzamento degli effetti dello stress self confidence e gestione delle emozioni negative (6 item su 6) | Non mi arrendo mai, nemmeno quando la situazione risulta essere senza speranza | NS | ,179* | ,226** | ,256** | ,238** | NS | ,269** | ,169* | ,209* |
| | | Preferisco prendere l'iniziativa quando si tratta di risolvere problemi | ,182* | ,198* | NS | ,215* | ,354** | ,275** | ,230** | NS | ,185* |
| | | Non mi scoraggio facilmente davanti al fallimento. | ,190* | ,226** | ,211* | ,285** | ,243** | ,276** | ,295** | NS | ,223** |
| | | Nella vita ho obiettivi ben chiari | ,232** | ,360** | ,322** | ,285** | ,205* | ,167* | ,203* | ,220** | ,229** |
| | | Amo le sfide | ,233** | ,226** | ,187* | ,199* | ,276** | ,255** | ,264** | | ,272** |
| | | Lavoro per raggiungere obiettivi definiti a prescindere dagli ostacoli che incontro sulla mia strada | ,257** | ,320** | ,387** | ,336** | ,284** | ,207* | ,223** | ,223** | ,246** |
| | Fattore 4: Controllo (2 item su 3) | Quando sono sotto pressione riesco a mantenermi concentrato/a | NS | ,175* | ,176* | ,236** | NS | ,328** | ,214* | NS | NS |
| | | Sono in grado di gestire la tristezza | ,284** | ,291** | ,253** | ,334** | ,211* | ,212* | NS | NS | ,199* |
| | Fattore 5: Controllo Influenze spirituali (1 item su 2 item) | Nel bene o nel male, credo che tutte le cose accadano per un motivo ben preciso | ,263** | ,216* | ,205* | ,168* | ,280** | NS | NS | NS | ,259** |

Tab. 1. Quadro correlazionale Supporto ricevuto dal docente e livelli di resilienza

Il quadro correlazionale (Tab. 1) avvalorata tutta quella serie di studi che confermano la valenza assunta dalla capacità del docente di supportare il discente indirizzandolo verso il successo formativo. Tale supporto agisce come fattore protettivo nei confronti della disaffezione verso lo studio e dell'abbandono universitario,

e sollecitativo nella costruzione delle competenze di resilienza. La relazione tra supporto dei docenti e resilienza negli studenti si conferma in termini di:

- a) costruzione di relazioni positive: un insegnante supportivo sembra migliorare il benessere e il livello di resilienza, oltre che il rendimento degli studenti (Roorda *et al.*, 2011), specie di quelli più a rischio (Anderson *et al.*, 2004). La costruzione di relazioni positive in contesto di istruzione superiore e un'efficace gestione delle relazioni contribuiscono al successo degli studenti e all'assunzione di una maggiore autoconsapevolezza, autogestione, consapevolezza sociale e all'implementazione di abilità relazionali e processi decisionali responsabili;
- b) connessione favorevole dello studente all'ambiente universitario, attraverso lo sviluppo di emozioni positive, che si afferma come probabile fattore protettivo. Quando i comportamenti degli studenti vengono valorizzati e rispettati dai docenti, gli studenti, anche quelli più a rischio, sentono di poter dare il proprio contributo alle attività formative, attribuendo maggiore senso all'esperienza di istruzione. Creare ambienti di apprendimento supportivi accresce il benessere generale degli studenti stimolandoli ad assumere un approccio proattivo che li aiuta a ridurre l'ansia e a migliorare i risultati di apprendimento;
- c) fiducia negli studenti e nelle loro potenzialità evitando di incentrare l'insegnamento su modelli di deficit o mancanze e prediligendo l'assunzione di approcci basati sui punti di forza che contribuiscono alla costruzione dell'autostima e che danno senso e scopo all'apprendimento.

I trattamenti statistici effettuati evidenziano come esista una relazione significativa tra percezione degli studenti circa il supporto ricevuto dai docenti e le loro competenze di resilienza, come testimoniato dagli studi sulle qualità personali, che permettono di crescere in circostanze avverse (Connor & Davidson, 2003, p. 76), che sono legate al supporto docente e alle variabili psicosociali e fungono da fattori protettivi personali.

Step 2: Costruzione degli indici

Al fine di indagare la qualità percepita dell'esperienza universitaria e il livello di resilienza sono stati costruiti due Indici.

L'indice di resilienza è costruito sulla base degli item della Scala di resilienza di Connor-Davidson Resilience (CD-RISC-25); l'indice di qualità percepita si compone dei seguenti item di una scala Likert (numerica ad intervalli regolari):

Mi sento coinvolto/a nella scelta delle attività/ compiti da svolgere
La mia Università mi fa sentire parte di una comunità
I docenti universitari mi fanno sentire parte dell'Università
Sento di poter scegliere e decidere sul mio processo di apprendimento
Sento di poter determinare i miei risultati di apprendimento
I risultati agli esami universitari dipendono anche da me
Conosco molto bene i miei colleghi di corso
I docenti delle lezioni variano i metodi e gli strumenti di insegnamento impiegati
I colleghi di corso mi conoscono bene
I docenti mi fanno sentire a mio agio
I miei colleghi di corso mi fanno sentire parte dell'Università
I docenti mi incoraggiano ad esprimere il mio punto di vista rispetto tematiche, argomenti ecc.
I docenti incoraggiano tutti gli studenti a partecipare alle attività
Con i colleghi di corso lavoriamo bene insieme e ci aiutiamo a vicenda per preparare gli esami
Mi sento rispettato dai docenti
Nel mio corso i voti sono assegnati per lo più in modo equo e imparziale
I docenti del corso non fanno preferenze tra gli studenti nella valutazione

I docenti sembrano avere grandi aspettative su di me
Ho un buon rapporto con i docenti del corso
I docenti usano strategie di insegnamento adatte agli studenti (per far comprendere gli argomenti affrontati)
I docenti hanno fiducia nelle mie capacità
Mi sento apprezzato-a dai docenti
Le mie esperienze, conoscenze, abilità, acquisite al di fuori dell'università sono prese in considerazione dai docenti del corso
Le mie conoscenze e abilità acquisite in precedenza sono prese in considerazione dai docenti del corso
I docenti adattano l'insegnamento ai bisogni e agli interessi degli studenti
Ricevo dai docenti l'aiuto di cui ho bisogno
Ricevo supporto da docenti tutor
Ricevo supporto dagli studenti tutor
I docenti credono che gli studenti possano dare un contributo al lavoro svolto in aula
I docenti credono che tutti gli studenti siano in grado di raggiungere buoni risultati
Dialogo spesso con i docenti su questioni che riguardano l'Università
Dialogo spesso con i docenti su questioni che riguardano la professione che andrò a svolgere
I miei colleghi di corso credono che io possa ottenere buoni risultati
I miei colleghi di corso credono che io sia bravo
Dialogo con i docenti su questioni che non riguardano l'Università (i miei interessi, le mie amicizie, le mie aspettative, i miei progetti futuri, ecc.)
Le opinioni e le idee degli studenti sono prese in considerazione dai docenti durante la lezione
Le mie opinioni e le mie idee sono prese in considerazione dai miei colleghi di corso quando studiamo
I miei genitori si aspettano che io vada bene all'Università
I miei genitori si aspettano che io ottenga voti elevati agli esami
I miei genitori hanno fiducia nelle mie capacità di riuscita all'Università
Le lezioni universitarie sono per me stimolanti e attraenti
I docenti si interessano anche di ciò che provo e dei miei stati d'animo

L'indice di Qualità percepita è dato dalla media dei punteggi degli item (minimo e massimo teorico 1 e 4) e quindi il range di variazione corrisponde al range di variazione delle singole variabili.

Nella costruzione dell'indice sono state soddisfatte tutte le condizioni:

- *numerica*: tutte le variabili hanno medesima scala di estensione, appartenendo alla stessa scala Likert;
- *semantica*: laddove necessario le variabili sono state ricodificate per assicurare la convergenza di tutti gli indicatori verso la stessa direzione di significato;
- *fattuale*: sono stati considerati solo i casi che presentano dati su ciascuno item della scala.

È stato utilizzato il punteggio così ottenuto per alcuni tipi di analisi (correlazioni, regressioni e Anova) e si è proceduto all'aggregazione dei punteggi dell'indice e alla loro ricodifica in altri trattamenti (es. Manova in cui indice viene trattato come fattore) come segue:

- punteggio medio da 1 a 2 = qualità percepita nulla;
- punteggio medio da 2,1 a 3 = qualità percepita bassa;
- punteggio medio da 3,1 a 4 = qualità percepita alta.

L'indice di Resilienza è dato dalla media dei punteggi degli item (minimo e massimo teorico 1 e 5) mantenendo il medesimo range di variazione delle singole variabili. Le condizioni numerica, semantica e fattuale sono soddisfatte. Come per l'indice di qualità, il punteggio dell'indice di Resilienza è stato aggregato e ricodificato come segue:

- punteggio medio da 1 a 2 = livello basso di resilienza;
- punteggio medio da 2,1 a 3,5 = livello medio di resilienza;
- punteggio medio da 3,6 a 5 = livello alto di resilienza.

Domande di ricerca (1)

In termini di competenze di resilienza esistono differenze tra:

- chi ha vissuto il terremoto e chi non l'ha vissuto?
- tra i tre gruppi di rispondenti classificati in base all'indice della qualità percepita dell'esperienza universitaria (nulla, bassa, alta)?
- tra i sotto campioni derivanti dall'interazione dei precedenti fattori.

L'analisi evidenzia differenze significative nei sotto campioni considerati sia rispetto al vissuto del terremoto sia alla qualità percepita dell'esperienza universitaria (entrambi i fattori principali hanno un alto livello di significatività: Lambda di Wilks .000).

| Test multivariati ^a | | | | | | |
|---|--------------------------|--------|----------------------|-----------------|-----------|-------|
| Effetto | | Valore | F | Gl dell'ipotesi | Gl errore | Sign. |
| Intercettazione | Traccia di Pillai | ,983 | 214,918 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| | Lambda di Wilks | ,017 | 214,918 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| | Traccia di Hotelling | 56,240 | 214,918 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| | Radice di Roy più grande | 56,240 | 214,918 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| Hai vissuto il terremoto dell'Aquila del 2009 | Traccia di Pillai | ,431 | 2,893 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| | Lambda di Wilks | ,569 | 2,893 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| | Traccia di Hotelling | ,757 | 2,893 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| | Radice di Roy più grande | ,757 | 2,893 ^b | 28,000 | 107,000 | ,000 |
| IND_QUAL_COD | Traccia di Pillai | ,705 | 2,099 | 56,000 | 216,000 | ,000 |
| | Lambda di Wilks | ,413 | 2,127 ^b | 56,000 | 214,000 | ,000 |
| | Traccia di Hotelling | 1,139 | 2,155 | 56,000 | 212,000 | ,000 |
| | Radice di Roy più grande | ,768 | 2,962 ^c | 28,000 | 108,000 | ,000 |
| Hai vissuto il terremoto dell'Aquila del 2009 * IND_QUAL_COD | Traccia di Pillai | ,548 | 1,456 | 56,000 | 216,000 | ,031 |
| | Lambda di Wilks | ,510 | 1,529 ^b | 56,000 | 214,000 | ,017 |
| | Traccia di Hotelling | ,846 | 1,602 | 56,000 | 212,000 | ,009 |
| | Radice di Roy più grande | ,678 | 2,614 ^c | 28,000 | 108,000 | ,000 |
| a. Progettazione: Intercettazione + Hai vissuto il terremoto dell'Aquila del 2009 + IND_QUAL_COD + Hai vissuto il terremoto dell'Aquila del 2009 * IND_QUAL_COD | | | | | | |
| b. Statistica esatta | | | | | | |
| c. La statistica è un limite superiore su F che produce un limite inferiore sul livello di significatività. | | | | | | |

Tab. 2. Test multivariati

Sono emersi:**1) un effetto principale del Fattore "Indice qualità percepita dell'esperienza universitaria" sugli item:**

- Sono in grado di adattarmi ai cambiamenti (.001)
- Esiste qualcuno in grado di aiutarmi in caso di bisogno (.001)
- I successi del passato mi hanno dato la sicurezza necessaria per affrontare le future difficoltà (.001)
- Nel bene o nel male, credo che tutte le cose accadano per un motivo ben preciso (.000)
- Do sempre il meglio di me stesso/a, a prescindere dal risultato (.003)
- Non mi arrendo mai, nemmeno quando la situazione risulta essere senza speranza (.003)
- Nei momenti di crisi so a chi rivolgermi per ottenere aiuto (.000)
- Non mi scoraggio facilmente davanti al fallimento (.000);
- Se necessario sono in grado di assumere decisioni che gli altri non condividono (.003)

- Nella vita ho obiettivi ben chiari (.003)
- Ho il controllo della mia vita (.002)
- Amo le sfide (.001)
- Lavoro per raggiungere obiettivi definiti a prescindere dagli ostacoli che incontro sulla mia strada (.000);
- Sono orgoglioso/a dei risultati da me raggiunti (.002).

2) un effetto principale del Fattore “vissuto terremoto dell'Aquila 2009” sugli item:

- I successi del passato mi hanno dato la sicurezza necessaria per affrontare le future difficoltà (.006)
- Quando sono sotto pressione riesco a mantenermi concentrato/a (.000);
- Ho il controllo della mia vita (.000)
- Lavoro per raggiungere obiettivi definiti a prescindere dagli ostacoli che incontro sulla mia strada (.000)
- Sono orgoglioso/a dei risultati da me raggiunti (.001)

3) Un effetto principale di interazione sugli item:

- Dover affrontare stress di diversa natura mi ha reso più forte (.020)
- Sono in grado di affrontare ogni ostacolo nella vita (.011)

Coloro che non hanno vissuto il terremoto risultano avere un livello di resilienza mediamente più alto rispetto a chi l'ha vissuto su tutti gli item, ad eccezione di “*Se necessario sono in grado di assumere decisioni che gli altri non condividono*”. Gli studenti che hanno espresso una qualità percepita “alta” rispetto all'esperienza universitaria registrano livelli maggiori anche nelle competenze di resilienza, confermando quanto individuato attraverso l'indagine correlazionale.

Nel test post-hoc rispetto al solo fattore “indice di qualità percepita dell'esperienza universitaria”, e ai due sotto campioni che si collocano ai poli dell'indice, coloro che riferiscono di una qualità alta dell'esperienza universitaria hanno valori medi significativamente più alti di chi percepisce una qualità nulla soprattutto nelle seguenti dimensioni della resilienza:

- ✓ accettazione positiva del cambiamento e le relazioni sicure (tutti gli item connessi alla suddetta dimensione);
- ✓ competenza personale e tenacia (due item della dimensione: “I successi del passato mi hanno dato la sicurezza necessaria per affrontare le future difficoltà”; “Do sempre il meglio di me stesso/a, a prescindere dal risultato”);
- ✓ fiducia in se stessi e gestione delle emozioni negative (cinque item della dimensione: “Non mi scoraggio facilmente davanti al fallimento”; “Nella vita ho obiettivi ben chiari”; “Amo le sfide”; “Lavoro per raggiungere obiettivi definiti a prescindere dagli ostacoli che incontro sulla mia strada”).

| Comparazioni multiple | | | | | | | |
|---|---------------------|---------------------|---------------------------|---------------|-------|---------------------------------|---------------------|
| Bonferroni | | | | | | | |
| | (I) IND_QUAL_COD | (J) IND_QUAL_COD | Differenza media (I-J) | Errore std | Sign. | Intervallo di confidenza 95% | |
| | | | | | | Limite inferiore | Limite superiore |
| Sono in grado di adattarmi ai cambiamenti | Nulla | Bassa | -,25 | ,191 | ,590 | -,71 | ,22 |
| | | Alta | -,79* | ,227 | ,002 | -1,34 | -,24 |
| | Bassa | Nulla | ,25 | ,191 | ,590 | -,22 | ,71 |
| | | Alta | -,55* | ,167 | ,004 | -,95 | -,14 |
| | Alta | Nulla | ,79* | ,227 | ,002 | ,24 | 1,34 |
| | | Bassa | ,55* | ,167 | ,004 | ,14 | ,95 |

| | | | | | | | |
|--|-------|-------|--------------------|------|------|-------|------|
| Esiste qualcuno in grado di aiutarmi in caso di bisogno | Nulla | Bassa | -,72 [*] | ,260 | ,019 | -1,35 | -,09 |
| | | Alta | -1,14 [*] | ,308 | ,001 | -1,88 | -,39 |
| | Bassa | Nulla | ,72 [*] | ,260 | ,019 | ,09 | 1,35 |
| | | Alta | -,42 | ,227 | ,208 | -,97 | ,13 |
| | Alta | Nulla | 1,14 [*] | ,308 | ,001 | ,39 | 1,88 |
| | | Bassa | ,42 | ,227 | ,208 | -,13 | ,97 |
| I successi del passato mi hanno dato la sicurezza necessaria per affrontare le future difficoltà | Nulla | Bassa | -,70 [*] | ,244 | ,014 | -1,29 | -,11 |
| | | Alta | -1,12 [*] | ,290 | ,001 | -1,82 | -,42 |
| | Bassa | Nulla | ,70 [*] | ,244 | ,014 | ,11 | 1,29 |
| | | Alta | -,42 | ,214 | ,155 | -,94 | ,10 |
| | Alta | Nulla | 1,12 [*] | ,290 | ,001 | ,42 | 1,82 |
| | | Bassa | ,42 | ,214 | ,155 | -,10 | ,94 |
| Nel bene o nel male, credo che tutte le cose accadano per un motivo ben preciso | Nulla | Bassa | -,80 [*] | ,279 | ,014 | -1,48 | -,13 |
| | | Alta | -1,39 [*] | ,331 | ,000 | -2,20 | -,59 |
| | Bassa | Nulla | ,80 [*] | ,279 | ,014 | ,13 | 1,48 |
| | | Alta | -,59 | ,244 | ,052 | -1,18 | ,00 |
| | Alta | Nulla | 1,39 [*] | ,331 | ,000 | ,59 | 2,20 |
| | | Bassa | ,59 | ,244 | ,052 | ,00 | 1,18 |
| Do sempre il meglio di me stesso/a, a prescindere dal risultato | Nulla | Bassa | -,59 [*] | ,222 | ,026 | -1,13 | -,05 |
| | | Alta | -,91 [*] | ,263 | ,002 | -1,55 | -,28 |
| | Bassa | Nulla | ,59 [*] | ,222 | ,026 | ,05 | 1,13 |
| | | Alta | -,32 | ,194 | ,295 | -,79 | ,15 |
| | Alta | Nulla | ,91 [*] | ,263 | ,002 | ,28 | 1,55 |
| | | Bassa | ,32 | ,194 | ,295 | -,15 | ,79 |
| Nei momenti di crisi so a chi rivolgermi per ottenere aiuto | Nulla | Bassa | -,91 [*] | ,242 | ,001 | -1,49 | -,32 |
| | | Alta | -1,49 [*] | ,287 | ,000 | -2,18 | -,79 |
| | Bassa | Nulla | ,91 [*] | ,242 | ,001 | ,32 | 1,49 |
| | | Alta | -,58 [*] | ,212 | ,021 | -1,09 | -,07 |
| | Alta | Nulla | 1,49 [*] | ,287 | ,000 | ,79 | 2,18 |
| | | Bassa | ,58 [*] | ,212 | ,021 | ,07 | 1,09 |
| Non mi scoraggio facilmente davanti al fallimento. | Nulla | Bassa | -,37 | ,234 | ,364 | -,93 | ,20 |
| | | Alta | -1,09 [*] | ,278 | ,000 | -1,76 | -,41 |
| | Bassa | Nulla | ,37 | ,234 | ,364 | -,20 | ,93 |
| | | Alta | -,72 [*] | ,205 | ,002 | -1,22 | -,22 |
| | Alta | Nulla | 1,09 [*] | ,278 | ,000 | ,41 | 1,76 |
| | | Bassa | ,72 [*] | ,205 | ,002 | ,22 | 1,22 |
| Nella vita ho obiettivi ben chiari | Nulla | Bassa | -,55 | ,257 | ,104 | -1,17 | ,07 |
| | | Alta | -1,06 [*] | ,305 | ,002 | -1,80 | -,32 |
| | Bassa | Nulla | ,55 | ,257 | ,104 | -,07 | 1,17 |
| | | Alta | -,51 | ,225 | ,075 | -1,05 | ,04 |
| | Alta | Nulla | 1,06 [*] | ,305 | ,002 | ,32 | 1,80 |
| | | Bassa | ,51 | ,225 | ,075 | -,04 | 1,05 |
| Ho il controllo della mia vita | Nulla | Bassa | -,47 | ,232 | ,138 | -1,03 | ,10 |
| | | Alta | -,96 [*] | ,275 | ,002 | -1,63 | -,30 |
| | Bassa | Nulla | ,47 | ,232 | ,138 | -,10 | 1,03 |

| | | | | | | | |
|--|-------|-------|--------|------|------|-------|------|
| | | Alta | -,50* | ,203 | ,047 | -,99 | ,00 |
| | Alta | Nulla | ,96* | ,275 | ,002 | ,30 | 1,63 |
| | | Bassa | ,50* | ,203 | ,047 | ,00 | ,99 |
| Amo le sfide | Nulla | Bassa | -,57 | ,255 | ,085 | -1,18 | ,05 |
| | | Alta | -1,14* | ,303 | ,001 | -1,88 | -,41 |
| | Bassa | Nulla | ,57 | ,255 | ,085 | -,05 | 1,18 |
| | | Alta | -,58* | ,223 | ,032 | -1,12 | -,04 |
| | Alta | Nulla | 1,14* | ,303 | ,001 | ,41 | 1,88 |
| | | Bassa | ,58* | ,223 | ,032 | ,04 | 1,12 |
| Lavoro per raggiungere obiettivi definiti a prescindere dagli ostacoli che incontro sulla mia strada | Nulla | Bassa | -,74* | ,200 | ,001 | -1,22 | -,25 |
| | | Alta | -1,18* | ,238 | ,000 | -1,75 | -,60 |
| | Bassa | Nulla | ,74* | ,200 | ,001 | ,25 | 1,22 |
| | | Alta | -,44* | ,175 | ,040 | -,86 | -,01 |
| | Alta | Nulla | 1,18* | ,238 | ,000 | ,60 | 1,75 |
| | | Bassa | ,44* | ,175 | ,040 | ,01 | ,86 |
| Sono orgoglioso/a dei risultati da me raggiunti | Nulla | Bassa | -,62* | ,233 | ,025 | -1,19 | -,06 |
| | | Alta | -,99* | ,276 | ,002 | -1,66 | -,32 |
| | Bassa | Nulla | ,62* | ,233 | ,025 | ,06 | 1,19 |
| | | Alta | -,36 | ,204 | ,234 | -,86 | ,13 |
| | Alta | Nulla | ,99* | ,276 | ,002 | ,32 | 1,66 |
| | | Bassa | ,36 | ,204 | ,234 | -,13 | ,86 |
| In base alle medie osservate. Il termine di errore è media quadratica(errore) = ,891. | | | | | | | |
| *. La differenza media è significativa al livello ,05. | | | | | | | |

Tab. 3. *Comparazioni multiple*

L'analisi del test post-hoc dell'effetto di interazione tra indice di qualità percepita dell'esperienza universitaria ed esperienza del terremoto ha consentito una comparazione tra i sei sottogruppi, come di seguito schematizzati, sia rispetto agli items di resilienza sia all'intenzione di abbandonare l'Università.

| Esperienza terremoto | Indice qualità percepita esperienza universitaria | | |
|----------------------|---|---------------|--------------|
| | Nulla | Bassa | Alta |
| Si | SI_QUAL NULLA | SI_QUAL BASSA | SI_QUAL ALTA |
| No | NO_QUAL NULLA | NO_QUAL BASSA | NO_QUAL ALTA |

Tab. 4. *Indice qualità percepita esperienza universitaria*

Emerge che gli studenti che hanno vissuto il terremoto ed hanno la percezione che la loro esperienza di istruzione manchi di qualità (SI_QUAL NULLA) risultano essere significativamente più intenzionati ad abbandonare l'università, rispetto a coloro che non l'hanno vissuto e che percepiscono una qualità alta (NO_QUAL ALTA); si evidenzia, pertanto, un effetto cumulativo dei due fattori esaminati, effetto che però risulta mitigato tra coloro che attribuiscono una qualità alta all'esperienza universitaria indipendentemente dal fatto di avere vissuto o meno il terremoto (nessuna differenza significativa tra i due gruppi SI_QUAL_ALTA-NO_QUAL_ALTA).

Anche rispetto alla resilienza le differenze più significative si registrano nei sottogruppi soprattutto in riferimento alla percezione di qualità, facendo emergere quanto segue:

- 1) una polarizzazione tra gruppi con alta/nulla qualità percepita su alcuni item, piuttosto che differenze interne legate all'evento sismico (sì/no); in altre parole, coloro che, indipendentemente dall'aver vissuto il terremoto, hanno un'alta qualità percepita rispetto a quelli con una qualità percepita nulla, sentono:
 - di sapersi adattare meglio ai cambiamenti;
 - che esista qualcuno in grado di aiutarli in caso di bisogno;
 - di poter contare su una rete di supporto;
- 2) differenze legate all'effetto cumulativo della qualità percepita e del terremoto vissuto; e dunque coloro che hanno un'alta qualità percepita e non hanno vissuto il terremoto rispetto a quelli con una qualità percepita nulla che invece l'hanno vissuto:
 - si sentono più sicuri e più auto-efficaci;
 - ritengono di avere maggiore capacità di concentrazione anche in situazioni di stress;
 - attribuiscono un maggiore locus of control interno rispetto alla vita e agli obiettivi prefissati.
 - sono più soddisfatti dei loro risultati.

Domande di ricerca (2):

Nell'intenzione di abbandonare l'università quale dei seguenti fattori risulta maggiormente impattante?

- 1) la qualità percepita dell'esperienza universitaria;
- 2) il livello di resilienza;
- 3) l'aver vissuto il terremoto dell'Aquila del 2009.

Attraverso l'analisi di regressione logistica binaria, l'intenzione di abbandonare la scuola (quale variabile dipendente dicotomica con Sì=1 No=0) è stata considerata in funzione delle seguenti tre variabili indipendenti: l'indice di qualità percepita, l'indice di resilienza, l'esperienza del terremoto aquilano del 2009 (quest'ultima con criterio di immissione 1=sì). L'obiettivo era individuare le variabili indipendenti quella/quelle con maggiore potere esplicativo in termini di fattore/i di rischio incisivo/e sull'abbandono.

Il modello finale classifica in modo corretto il 70% dei casi rispetto all'intenzione di abbandonare l'università. Le statistiche della bontà di adattamento del modello sono: $-2LL= 156,094$; R-quadrato di Cox e Snell=.196; R-quadrato di Nagelkerke=.267; Chi quadrato del modello=30.608; gl=3; Sig.=.0000

| Variabili nell'equazione | | | | | | | | | |
|--------------------------|------------------|--------|-------|--------|----|-------|---------|--------------------|-----------|
| | | T | E.S. | Wald | gl | Sign. | Exp(B) | 95% I.C.per EXP(B) | |
| | | | | | | | | Inferiore | Superiore |
| Fase 1 ^a | TERR(1) | -1,019 | ,406 | 6,308 | 1 | ,012 | ,361 | ,163 | ,799 |
| | INDICEQUALITA | -1,710 | ,472 | 13,147 | 1 | ,000 | ,181 | ,072 | ,456 |
| | INDICERESILIENZA | -,483 | ,359 | 1,805 | 1 | ,179 | ,617 | ,305 | 1,248 |
| | Costante | 6,271 | 1,580 | 15,745 | 1 | ,000 | 529,148 | | |

a. Variabile o variabili immesse nella fase 1: TERR, INDICEQUALITA, INDICERESILIENZA.

Tab. 5. Variabili dell'equazione: terremoto, indice di qualità e indice di resilienza

Sull'intenzione di abbandonare sembra contribuire maggiormente l'indice di qualità percepita (p value .000). L'indice di qualità percepita e intenzione di abbandonare l'università hanno una relazione inversa: se aumenta l'indice di qualità percepita della propria esperienza universitaria decresce l'intenzione di

abbandonare (e viceversa). Emerge che chi attribuisce una qualità più bassa alla propria esperienza universitaria tende ad essere più propenso ad esprimere l'intenzione di abbandonare l'università ($b=-1.710$) rispetto a chi esprime una qualità percepita superiore. Per ogni aumento di un livello dell'indice di qualità ci si aspetta un decremento della probabilità di abbandonare di $.181 \exp(b)$, mantenendo costanti le altre variabili (e viceversa).

5. Conclusioni

In conclusione, emerge come per studenti iscritti in un'università collocata in un territorio altamente fragile il rischio di abbandono divenga più pronunciato in riferimento alla qualità dell'esperienza percepita dagli studenti. È interessante notare come le competenze di resilienza si confermino quali fattori protettivi, legati e/o associati alla percezione positiva dell'esperienza d'istruzione, in termini di supporto ricevuto dai docenti, associati, a loro volta, a minori pensieri di abbandono.

Il presente studio supporta un modello compensativo di resilienza, in cui la dimensione "supporto ricevuto dal docente" assume un ruolo significativo nella diminuzione del pensiero di abbandono, il quale non sempre è direttamente connesso al vissuto dell'evento catastrofico. Quest'ultimo aspetto andrebbe ulteriormente esplorato. L'esiguità del campione, infatti, che è uno dei limiti dello studio, non sempre ha dato la possibilità di studiare a fondo le relazioni e le interazioni tra tutti i fattori protettivi e di rischio esaminati.

In linea con la letteratura, la ricerca mostra come gli studenti universitari che non hanno mai pensato di abbandonare l'Università sono anche quelli che attribuiscono maggiore qualità all'istruzione, in termini di supporto percepito, e possiedono competenze di resilienza più elevate, caratterizzate da un forte senso di responsabilità e da un notevole controllo e fiducia in se stessi.

In sintesi, i dati confermano come il sostegno formativo dei docenti (percepito dagli studenti) sia strettamente connesso alle competenze di resilienza e ad un'esperienza di istruzione complessivamente positiva. Ciò avvalorava l'idea che i docenti che rispettano le caratteristiche degli studenti, indirizzandoli verso pratiche di apprendimento responsabili e indipendenti e relazioni positive, siano anche quelli più efficaci in grado di contrastare fenomeni specifici di *dropout*.

Riferimenti bibliografici:

- AlmaLaurea (2020). *Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020*. Bologna: Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.
- Anderson, J., & H. Burgess (2011). Developing emotional intelligence, resilience and skills for maintaining personal wellbeing in students of health and social care. *The Higher Education Academy*.
<http://www.mhhe.heacademy.ac.uk/silo/files/resilience-resourcesheet.pdf>
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: a semi-parametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of Applied Statistics*, 38(10), 2225-2239.
- Benvenuto, G. (Ed.) (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia.
- 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.

- Cairo, J. B., Dutta, S., Nawaz, H., Hashmi, S., Kasl, S., & Bellido, E. (2010). The prevalence of post-traumatic stress disorder among adult earthquake survivors in Peru. *Disaster Med Public Health Preparedness*, 4(1), 39-46.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Di Castelnuovo, A., Di Pietro, N., Di Tomo, P., Di Silvestre, S., Pipino, C., Nenna, G., Bonomini, M., Iacoviello, L., & Pandolfi, A. (2013). Metabolic syndrome in survivors from the 2009 earthquake in Italy. *Nutrition Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 23(1), 5-8.
- Di Pietro, G. (2015). The academic impact of natural disasters: evidence from L'Aquila earthquake. *Education Economics*, 26(1), 62-77.
- Egeland, B. R., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- European Commission (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union,
- Fine, S. B. (1991). Resilience and human adaptability: who rises above adversity? *American Journal of Occupational Therapy*, 45(6), 493-503.
- Hashmi, S., Petraro, P., Rizzo, T., Nawas, H., Choudlhary, R., Tessier-Sherman, B., Kasl, & Nawaz, H. (2011). Symptoms of anxiety, depression and post-traumatic stress among survivors of the 2005 Pakistani Earthquake. *Disaster Med Public Health Preparedness* 5(4), 293-299.
- Karairmak, O. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry Research*, 179(3), 350-356.
- Kemp, S., Helton, W. S., Richardson, J. J., Blampied, N. M., & Grimshaw, M. (2012). How does a series of earthquakes affect academic performance? In *Forces of nature and cultural responses* (pp. 51-67). London: Springer.
- Lecomte, J. (2002). *Qu'est-ce que la résilience? Question faussement simple. Réponse nécessairement complexe, Pratiques Psychologiques* (La résilience), 1, Le Bouscat: Editeur L'Esprit du temps.
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: comments on the papers of Professors Masten & Wachs. In B. M. Lester, A. S. Masten, & B. McEwen (Eds.), *Resilience in children* (pp. 40-51). Boston, MA: Blackwell.
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., & Rothmann, S. (2016). Bolstering resilience through teacher-student interaction: lessons for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 140-154.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). *Resilience in development*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). Oxford: Oxford University Press.
- Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2019). Fattori di rischio scolastici e dropout nella percezione degli studenti: il progetto internazionale ERASMUS KA2 ACCESS - School risk factors and dropout in students' perception: the international ERASMUS KA2 ACCESS project. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 12(23), 48-68.

- Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2020). L'abbandono scolastico nella percezione degli studenti: un focus del progetto ACCESS / Early school leaving in students' perception: focus on the ACCESS Project. In SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS, *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (Tomo 1, pp. 127-137). Atti del Convegno Internazionale SIRD Roma 26-27 settembre 2019. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). School engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-452.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209.
- Tempesta, D., Curcio, G., De Gennaro, L., & Ferrara, M. (2013). Long-term impact of Earthquakes on sleep quality. *PLoS ONE* 8(2), e55936.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma Violence Abuse*, 14(3), 255-266.
- Werner, E. E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Adams, Bannister and Cox.
- Vaccarelli, A., & Mariantoni, S. (2018). *Children after a natural disaster: materials for educators and teachers*. (Velino for Children-Amatrice Earthquake 2016). Milano: FrancoAngeli.