

Strategie di autoregolazione a supporto dell'agency e dell'inclusione degli studenti adolescenti

Self-regulation strategies to support agency and inclusion in adolescent students

Sara Casale

PhD Student | University for Foreigners of Perugia | sara.casale@unistrapg.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Casale S. (2026). Self-regulation strategies to support agency and inclusion in adolescent students. *Pedagogia oggi*, 24(1), 195-199.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-24>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-24>

ABSTRACT

This paper analyzes the educational transition of adolescents, framing it as a strategic challenge for autonomy and the learning process (Zimmerman, 2000). Difficulties during this stage expose students to the risk of early school leaving (MIM, 2023) and compromise their agency (Bandura, 1997), which is here understood as a crucial device for educational equity and justice (Fabbri, 2025). Adopting an exploratory quantitative design on a sample of N=204 students, the study explores the profile of self-regulated learning (SRL) (Pintrich, 2004) and self-determination (Deci & Ryan, 2017) within a broader educational guidance framework developed in synergy with a university context (Ranieri & Gaggioli, 2025). This contribution focuses specifically on the initial situational analysis, providing the empirical basis for the subsequent educational design. The findings highlight marked uncertainty in decision-making and a perceived inadequacy of study strategies (De Beni *et alii*, 2014), with particularly acute vulnerabilities observed among students with SEN (Batini, Giusti, 2015). The article proposes the development of SRL, grounded in Universal Design for Learning principles (CAST, 2011), as a pivotal tool to foster agency and inclusion, transforming the person in transition and disorientation into an active protagonist of their own educational path.

Il contributo analizza la transizione scolastica dell'adolescente, inquadrandola come una sfida strategica per l'autonomia e l'apprendimento (Zimmerman, 2000). Le difficoltà in questa fase espongono gli studenti al rischio di dispersione (MIM, 2023) e ne compromettono l'agency (Bandura, 1997), intesa come dispositivo di equità e giustizia educativa (Fabbri, 2025). Attraverso un disegno empirico di tipo quantitativo-esplorativo su N=204 studenti, lo studio esplora il profilo di autoregolazione (SRL) e autodeterminazione (Deci, Ryan, 2017) nell'ambito di un programma di orientamento formativo promosso in sinergia con il contesto universitario (Ranieri, Gaggioli, 2025). Il contributo si concentra sulla fase iniziale di analisi situazionale dei bisogni, che costituisce il presupposto empirico per la successiva progettazione inclusiva. I risultati evidenziano una marcata incertezza decisionale e l'inadeguatezza delle strategie di studio (De Beni *et alii*, 2014), con criticità accentuate per gli studenti con BES (Batini, Giusti, 2015). L'articolo propone lo sviluppo delle SRL, basato sui principi dell'UDL (CAST, 2011), come strumento centrale per promuovere l'agency e l'inclusione, trasformando l'adolescente da persona in transizione a protagonista attivo del proprio percorso formativo.

Keywords: self-regulated learning, agency, Universal Design for Learning, action research, educational guidance

Parole chiave: apprendimento autoregolato, agency, Universal Design for Learning, metacognizione, orientamento

Received: March 25, 2026

Accepted: May 22, 2026

Published: June 19, 2026

Corresponding Author:

Sara Casale, sara.casale@unistrapg.it

Introduzione

Il passaggio tra la scuola secondaria e l'università costituisce una transizione densa di significato pedagogico. È un momento in cui il disorientamento e l'incertezza possono configurarsi come elementi costruttivi nell'ottica del successo formativo complessivo della persona (Friso, Caldin, 2022). Tale transizione, tuttavia, è spesso gravata da una diffusa fragilità nelle strategie di autoregolazione dell'apprendimento (SRL), incluse dalla letteratura tra i principali fattori predittivi del successo accademico (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2004). In tale cornice, la loro carenza può configurarsi come una vulnerabilità strategica che espone gli studenti a un elevato rischio di dispersione (MIM, 2023) e compromette direttamente la loro *agency*, intesa come capacità di influenzare intenzionalmente il proprio percorso (Bandura, 1997). In questo scenario, le SRL rappresentano il veicolo strategico che dà forma alla motivazione, permettendo di strutturare la spinta ad apprendere in un'azione autonoma e facilitando la ricerca di nuove strategie anche a fronte di un insuccesso. In un'ottica di giustizia sociale e di *agency* pedagogico-trasformativa (Fabbri, 2025), la promozione delle SRL risponde alle necessità delle persone in condizione di vulnerabilità, che spesso dispongono di un repertorio strategico limitato (De Vincenzo, 2024). Lo sviluppo di tali competenze si configura come una risorsa spendibile nel *continuum* formativo (Margottini, 2017) per tradurre l'autodeterminazione – la capacità della persona di orientare se stessa nel proprio progetto di vita (Deci, Ryan, 2017) – in successo formativo. Sul piano didattico, ciò richiede pratiche di valutazione formativa e *feedback* continui (Scierri, 2021).

Focalizzandosi sulla fase conoscitivo-esplorativa di mappatura dei bisogni sviluppata all'interno della cornice istituzionale del D.M. 934/2022 "Orientamento attivo nella transizione scuola-università", l'indagine intende esplorare le criticità decisionali percepite nella scelta post-diploma (DR1); verificare discrepanze nelle intenzioni di studio nel sottogruppo con Bisogni Educativi Speciali (Batini, Giusti, 2015) (DR2); delineare il profilo di autoregolazione (SRL) del campione per far emergere fragilità metacognitive e inadeguatezze nelle strategie di studio (De Beni *et alii*, 2014) (DR3); comprendere come la mappatura di tali bisogni possa legittimare un'architettura d'intervento multimodale capace di supportare l'autonomia dello studente (DR4) e di valorizzare l'adolescente nel suo percorso di transizione. Al fine di garantire la completezza logica del macro-processo, si delinea il percorso laboratoriale successivo, denominato "Le Professioni del Futuro". È in questa successiva fase applicativa, infatti, che i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2011) vengono operazionalizzati per strutturare un ambiente didattico inclusivo, rispondendo direttamente alle specifiche fragilità e alle richieste di autonomia rintracciate nella preliminare mappatura conoscitiva.

1. Metodologia e architettura della ricerca

Sotto il profilo metodologico, lo studio adotta un approccio descrittivo-esplorativo di matrice quantitativa, finalizzato all'analisi dei bisogni iniziali della popolazione scolastica di riferimento. L'indagine si fonda su una rilevazione empirica principale condotta su un campione di convenienza di N=204 studenti frequentanti il triennio della scuola secondaria di secondo grado nella provincia di Perugia, partner del progetto finanziato ai sensi del D.M. 934/2022. Il gruppo dei partecipanti risulta così articolato in base all'indirizzo di studi: Liceo delle Scienze Umane (N=89), Liceo Classico (N=79) e Istituti Tecnici/Scientifici (N=36). A questa rilevazione si associa un focus analitico mirato all'esame delle risposte fornite da un sottogruppo di studenti con BES (N=9); in linea con una postura di spiccata cautela interpretativa, i dati di questo specifico cluster vengono isolati e trattati esclusivamente come un'evidenza descrittiva ad alta sensibilità pedagogica, utile a orientare la progettazione inclusiva ma priva di pretese di rappresentatività statistica inferenziale o di generalizzazioni indebite.

La rilevazione dei dati si è avvalsa di due strumenti: il questionario "Orientamento alla scelta", focalizzato sulle traiettorie decisionali e sulle criticità percepite nel passaggio all'istruzione superiore, e il questionario "Approccio allo studio", composto da 20 item tratti dalla batteria standardizzata AMOS (De Beni *et alii*, 2014) per indagare le dimensioni di elaborazione del testo e le strategie di preparazione alle prove. Gli item hanno mantenuto la formulazione e la struttura psicometrica originale su scala Likert a 5

punti, garantendo l'estensione degli indici di affidabilità e la robustezza costruttiva già validate in sede di standardizzazione dello strumento. L'analisi dei dati così raccolti si è avvalsa di procedure di statistica descrittiva, finalizzate al calcolo dei parametri di tendenza centrale e delle distribuzioni di frequenza percentuale, utili a mappare analiticamente le configurazioni dei profili emersi dal campione.

Sotto il profilo dell'architettura della ricerca, il macro-processo entro cui lo studio si colloca ha previsto quattro fasi logico-sequenziali: (1) analisi dei bisogni; (2) progettazione partecipata dell'intervento; (3) implementazione; (4) riflessione critica. Il presente contributo si focalizza programmaticamente sulla prima di esse, intesa come indagine situazionale preliminare indispensabile per informare l'azione trasformativa denominata "Le Professioni del Futuro", percorso laboratoriale di 15 ore la cui successiva misurazione di efficacia sul campo esula dal perimetro del presente contributo. L'intervento a valle è stato strutturato in tre sotto-fasi volte a stimolare l'*agency* del discente: la riflessione metacognitiva sugli stili cognitivi emersi dai questionari; l'elaborazione multimodale di contenuti forniti in formati differenziati secondo i principi dell'UDL (CAST, 2011) con sintesi individuali e confronto in piccolo gruppo; infine, la rielaborazione attiva tramite costruzione collaborativa di mappe concettuali analogiche e digitali attraverso il software Mindomo (Fogarolo, Guastavigna, 2013), con una sessione finale di *peer evaluation* basata su dinamiche di *gamification* (Gaggioli, 2022).

2. Risultati dell'indagine empirica

I dati raccolti confermano una condizione di marcata fragilità nel processo di transizione, con un'incertezza sulla scelta post-diploma che interessa il 67,64% del campione complessivo. Sebbene l'intenzione di proseguire gli studi riguardi la maggioranza degli studenti (71%), emerge una discrepanza tra aspirazione formativa e possesso di competenze strategiche.

L'analisi rivela come l'incertezza decisionale sia strettamente connessa alla capacità di pianificazione: coloro che non hanno ancora maturato un'idea definita manifestano punteggi nella dimensione Pianificazione ($M=1,98$) significativamente inferiori rispetto a chi ha già effettuato una scelta ($M=2,85$). Tale criticità si riflette in modo specifico nel sottogruppo con BES ($N=9$), dove solo 3 studenti su 9 manifestano una propensione alla prosecuzione degli studi universitari. In questo cluster, la fragilità strategica agisce come fattore di ostacolo precoce: l'indagine identifica nella "mancanza di un metodo di studio" il principale rischio percepito (23,27%), un dato superiore ai timori legati alla complessità intrinseca delle discipline (Fig. 1).

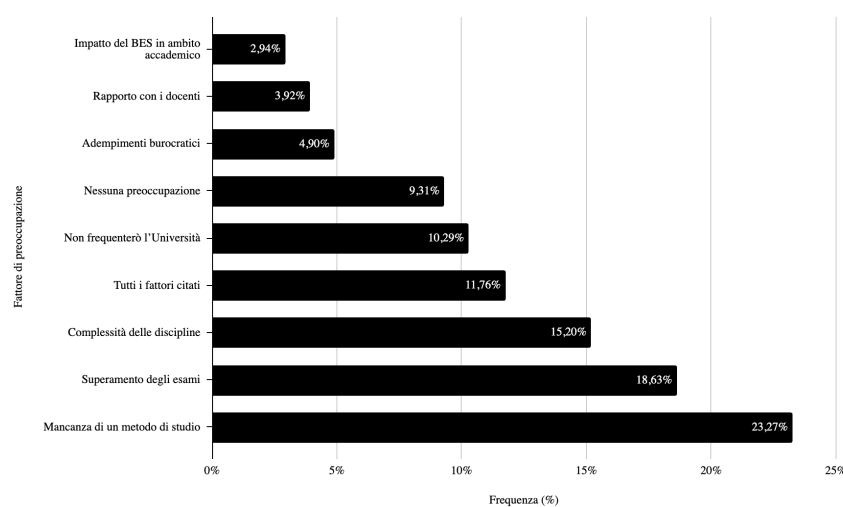


Fig. 1: Fattori di preoccupazione percepiti dagli studenti nella transizione all'Università (N=204)

L'analisi del questionario "Approccio allo studio" permette di delineare il profilo di uno studente orientato a un approccio prevalentemente meccanico e lineare, caratterizzato da una significativa asimmetria tra l'impegno profuso ($M=3,9/5$) e l'efficacia delle procedure adottate. I dati aggregano punteggi critici nelle dimensioni della Selettività ($M=2,15/5$) e della Pianificazione ($M=2,42/5$), che rappresentano i valori minimi dell'intero spettro indagato. Nel sottogruppo con BES questa dinamica mostra punteggi medi di forte contrazione proprio nella capacità di selezione delle informazioni ($M=1,5$), a fronte di un elevato investimento energetico percepito ($M=3,8$); tale asimmetria genera un senso di inefficacia strategica che rischia di alimentare posture di rinuncia.

I dati granulari rivelano, inoltre, una limitata attivazione di processi proattivi: oltre il 60% degli studenti dichiara di non anticipare mai le richieste del docente o la tipologia di prova, limitando l'attività metacognitiva alla sola verifica a posteriori. Questa carenza di autonomia decisionale trova riscontro nella gerarchia delle fonti di orientamento, dove il consiglio dei familiari ($M=3,8$) prevale nettamente sulla ricerca analitica e autonoma di informazioni, determinando una delega dell'*agency* a figure esterne e ostacolando la costruzione di un progetto formativo autodeterminato.

3. Discussione e interpretazione dei risultati

I dati empirici raccolti offrono una prima mappatura dei bisogni formativi del campione, convalidando l'utilità scientifica di analizzare tale base conoscitiva iniziale quale presupposto per orientare e legittimare le successive azioni progettuali realizzate sul territorio.

In merito alla prima domanda (DR1), emerge come l'incertezza sulla scelta sia alimentata da una marcata carenza nei processi di monitoraggio. L'incrocio dei dati dimostra che tale indecisione correla con i bassi punteggi nella Pianificazione: la criticità non risiede dunque nella carenza di aspirazioni, ma nell'incapacità proattiva di prefigurare il percorso futuro. Per la seconda domanda (DR2), si conferma un divario critico tra il campione generale e il sottogruppo BES in termini di propensione universitaria. In questi ultimi, l'impegno non supportato da adeguate capacità di selezione agisce da filtro precoce, inducendo una rinuncia preventiva dettata dalla percezione di insostenibilità di uno studio meramente quantitativo in ambito accademico. Relativamente alla terza domanda (DR3), i risultati descrivono un approccio prevalentemente reattivo, caratterizzato da una lettura non selettiva e da una scarsa attivazione dei processi predittivi: oltre il 60% degli studenti non tenta di anticipare le richieste del compito, delegando la funzione orientativa a figure esterne, in particolare al consiglio familiare. Infine, per la quarta domanda (DR4), l'analisi evidenzia la cogenza di orientare la successiva azione formativa verso il potenziamento dei processi di elaborazione attiva, decostruendo l'approccio puramente mnemonico e indicando nell'ambiente didattico multimodale lo spazio necessario per rispondere alle fragilità rilevate.

La mappatura ha così consentito di rintracciare le carenze diffuse nei processi predittivi e di pianificazione dello studio. Offrire alle persone in apprendimento gli strumenti metacognitivi per una gestione consapevole delle strategie di studio costituisce un presupposto trasformativo necessario per far sì che la motivazione possa tradursi in una *agency* reale (Bandura, 1997). Spostare l'attribuzione del successo dalla capacità innata alla strategia adottata e modificabile rappresenta il fulcro del cambiamento pedagogico necessario per promuovere l'equità. I risultati dell'indagine confermano infatti come la rigidità metodologica limiti l'autonomia degli studenti più esposti al disorientamento; ne consegue che lo sviluppo dell'autoregolazione (SRL) non vada inteso come un semplice potenziamento accessorio, bensì come uno strumento di emancipazione democratica volto a sostenere il potere d'azione del discente. Altresì, suggeriscono la necessità di integrare le SRL all'interno di una cornice di orientamento autenticamente formativo (Domenici, 2009; Friso, Caldin, 2022) capace di valorizzare il disorientamento e l'incertezza decisionale come tappe costruttive e nodi evolutivi del percorso di crescita della persona. In questa prospettiva, la motivazione è una disposizione educabile che si alimenta attraverso esperienze guidate di competenza e autonomia, accessibili alla pluralità dei profili.

I limiti dello studio risiedono nell'adozione di un campionamento di convenienza e nella specifica concentrazione geografica dei dati (provincia di Perugia), che non consentono una generalizzabilità statistica dei risultati. In secondo luogo, la presente trattazione esclude dal proprio perimetro di indagine i dati di post-test, non permettendo in questa sede di valutare l'efficacia empirica dell'azione didattica descritta. In terzo luogo, i dati riferiti al sottogruppo di studenti con BES ($N=9$) possiedono un valore esclusivamente

orientativo ed euristico, non idoneo a supportare elaborazioni statistiche inferenziali. Le prospettive di ricerca future prevedono l'adozione di un disegno quasi-sperimentale con misurazione pre-post, finalizzato a valutare l'impatto delle azioni basate sullo sviluppo dell'autoregolazione e sui principi dell'UDL sullo sviluppo dell'*agency*.

4. Conclusioni

Il percorso empirico sviluppato ha evidenziato come le criticità nella transizione tra scuola e università non siano intrinseche alla condizione adolescenziale, quanto piuttosto derivanti da un disallineamento tra intenzione formativa e capacità d'azione strategica. Il disorientamento e l'incertezza si confermano come dimensioni strutturali proprie dei percorsi di transizione, che la pedagogia dell'orientamento contemporanea è chiamata a valorizzare come risorse costruttive dell'esperienza (Friso, Caldin, 2022). La diffusa fragilità nel senso di autoefficacia rilevata suggerisce l'urgenza di evolvere i modelli di orientamento: da dispositivi puramente informativi a veri e propri laboratori di *agency*.

In tale prospettiva, lo studio documenta empiricamente il nesso tra le fragilità autoregolative e il rischio di esclusione formativa, gettando le basi metodologiche per azioni educative mirate. L'apporto del contributo risiede nel cartografare accuratamente il profilo di partenza del campione e nel proporre un *framework* progettuale logicamente fondato sui bisogni reali dei discenti. In ultima analisi, l'adozione di cornici metodologiche inclusive come l'*Universal Design for Learning* non rappresenta solo una scelta didattica, ma un impegno verso una giustizia educativa che renda il successo formativo un traguardo accessibile a ogni studente, indipendentemente dalle proprie fragilità di partenza.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Batini F., Giusti S. (eds.) (2015). *Non lavoro, non studio, non guardo la Tv*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- CAST (2011). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 3.0. Wakefield: Author. In <https://udlguidelines.cast.org> (ultima consultazione: 03/12/2025).
- De Beni R. et alii (2014). *Test AMOS - Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- De Vincenzo C. (2024). Promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento per ridurre le disuguaglianze educative. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44): 339-348.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbri L. (2025). *Dall'empowerment all'agency pedagogico-trasformativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Fogarolo F., Guastavigna M. (2013). *Insegnare e imparare con le mappe. Strategie logico-visive per l'organizzazione del pensiero*. Trento: Erickson.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 23(1): 51-64.
- Gaggioli C. (2022). *La classe oltre le mura. Gamificare per includere*. Milano: FrancoAngeli.
- Margottini M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: LED.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito – DGSIS – Ufficio di Statistica (2023). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021, aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022*. Roma: MIM. In https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/la-dispersione-scolastica-aa-ss-2019-2020-2020-2021-aa-ss-2020-2021-2021-2022 (ultima consultazione: 03/12/2025).
- Pintrich P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4): 385-407.
- Ranieri M., Gaggioli C. (2025). *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università*. Pisa: ETS.
- Scierrì I. (2021). Strategie e strumenti di valutazione formativa per promuovere l'apprendimento autoregolato: una rassegna ragionata delle ricerche empiriche. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 24: 213-227.
- Zimmerman B.J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.