



L'ORIENTAMENTO FORMATIVO COME ANTIDOTO ALLA DISPERSIONE UNIVERSITARIA

Un percorso di studio guidato per il rafforzamento
delle abilità di autoregolazione degli studenti del primo anno del corso di studi
in Scienze dell'educazione e della formazione*

di

Roberta Piazza, Simona Rizzari

1. *La dispersione universitaria: un problema ancora aperto*

La diffusione del fenomeno della dispersione universitaria emerge con evidenza dall'analisi dei dati OCSE relativi al numero degli iscritti a corsi di studio terziari¹. Sappiamo che più del 40% dei giovani di età compresa tra i 19 e i 20 anni è iscritto a corsi di studio terziari in quasi la metà dei paesi OCSE e, di questi, il 17% degli studenti segue un programma a ciclo breve, il 76% è iscritto a un programma di laurea di primo livello e il 7% a un corso di laurea magistrale. Tuttavia, il 12% degli studenti iscritti ad un corso di laurea di primo livello abbandona prima che inizi il secondo anno, percentuale che cresce al 20% entro la fine della durata legale del corso di studi, per giungere al 24% nei tre anni successivi. Inoltre, a conseguire la laurea di primo livello nei tempi previsti è solo il 39% degli studenti. A maggiore rischio di non completare un corso di laurea sono gli studenti di sesso maschile e coloro che provengono da un corso di studi secondario professionale².

Sostanzialmente omogenei a quelli dell'OECD i dati relativi al sistema accademico italiano, come emerge dal recente rapporto ANVUR³. Nella coorte 2015/16, nei corsi triennali di primo livello, la percentuale di abbandoni tra primo e il secondo anno è del 12,2%. In generale possiamo dire che si registrano

* I paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Roberta Piazza, i paragrafi 3 e 4 sono stati scritti da Simona Rizzari.

¹ Il presente paragrafo riprende e rielabora alcuni temi già trattati in R. Piazza, S. Rizzari, *Navigare il cambiamento. Un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno*, in «Lifelong Lifewide Learning (LLL)», 16, 35 (2020), pp. 81-92.

² OECD, *Education at a Glance 2019*, OECD Indicators, Paris, 2019.

³ ANVUR, *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*, Roma, ANVUR, 2019.

differenze relative all'area geografica (con circa 7 punti tra gli atenei del Nord e quelli del Sud); al genere (le studentesse abbandonano meno); alla tipologia di scuola di provenienza (abbandona tra I e II anno il 7,6% degli studenti provenienti dal liceo, contro il 25,6% circa degli studenti provenienti da un istituto professionale e il 19,7% di quelli provenienti da un istituto tecnico). Se invece consideriamo l'area CUN del corso di studi, si registra un generale miglioramento negli ultimi anni relativamente al numero degli abbandoni nelle trienni: per l'area 11 – che include i corsi di laurea in Scienze dell'educazione – la percentuale di abbandoni passa dal 15,7 del 2012/13 al 13,1 del 2015/16; il numero dei laureati regolari è il 38% degli immatricolati, a fronte del 19% dell'a.a. 2006/07. Pur tuttavia, il numero di abbandoni dopo tre anni, seppure in diminuzione, continua a rimanere consistentemente alto, con valori del 23%.

Se l'implementazione della riforma universitaria del “3 + 2” nel 2001 ha determinato un aumento delle iscrizioni superiore rispetto all'aumento del numero di laureati⁴, il risultato scaturito è stata una sostanziale stabilità del tasso di abbandono⁵, con una riduzione più decisa e duratura degli abbandoni verificatasi solo negli anni più recenti⁶. Nonostante tale riduzione, l'Italia è ancora caratterizzata da tassi di abbandono fra i più alti su 15 paesi europei⁷, seppure in costante diminuzione. Dai dati Eurostat⁸ del 2019 la percentuale di *drop-out* universitari in Italia è di 13,5% contro il 10,6% della media dei 15 paesi.

L'attenzione della politica e dell'economia alla dispersione universitaria è legata a una serie di motivi ormai ben noti. Il sistema universitario è considerato inefficiente, dal momento che non è in grado di utilizzare adeguatamente le risorse pubbliche e private⁹. La formazione universitaria non consente agli stu-

⁴ Cfr. M. Bratti, D. Checchi, G. de Blasio, *Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy*, in «Labour», 22, 51 (2008), pp. 53-88.

⁵ Cfr. G. Di Pietro, A. Cutillo, *Degree flexibility and university drop-out: The Italian experience*, in «Economics of Education Review», 27, 5 (2008), pp. 546-555; M. Bratti, D. Checchi, G. de Blasio, *Does the expansion of higher education increase the equality of educational opportunities? Evidence from Italy* cit.

⁶ Cfr. E. Ghignoni, G. Croce, A. d'Ambrosio, *University dropouts vs high school graduates in the school-to-work transition*, in «International Journal of Manpower», 40, 3 (2019), pp. 449-472.

⁷ Cfr. S.V. Schnepf, *How do tertiary dropouts fare in the labour market? A comparison between EU countries*, in «Higher Education Quarterly», 71, 1 (2017), pp. 75-96.

⁸ EUROSTAT, *Tertiary education statistics*, 2019, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Tertiary_education_statistics

⁹ Cfr. M. Aubyn, A. Pina, F. Garcia, J. Pais, *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education*, European Commission Economic Papers No. 390, Brussels, 2009; O. Nadoveza Jelić, M. Gardijan Kedžo, *Efficiency vs effectiveness: an analysis of tertiary education across Europe*, in «Public Sector Economics», 42, 4 (2018), pp. 381-414.

denti di acquisire le competenze funzionali al mercato del lavoro sempre più caratterizzato da costante innovazione e dalla digitalizzazione diffusa¹⁰. L'incidenza del contesto socio-economico familiare sulla riproduzione e sull'ampliamento delle disparità nella retribuzione non è contrastata dalla formazione accademica¹¹. Infine, l'abbandono può aumentare il rischio di diventare NEET¹² e può essere correlato a effetti negativi e persistenti sugli esiti del mercato del lavoro¹³. Nel complesso, la dispersione può allungare ulteriormente la transizione scuola-lavoro degli studenti italiani, tra le più lente tra i paesi OECD¹⁴.

Le caratteristiche individuali e familiari degli studenti¹⁵, le condizioni del mercato del lavoro¹⁶, l'organizzazione e la struttura delle università¹⁷ sono considerate tra le cause principali dell'abbandono dalla letteratura di area economica che si occupa di drop-out nelle istituzioni a livello terziario¹⁸.

¹⁰ Cfr. C.B. Frey, M.A. Osborne, *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?*, in «Technological forecasting and social change», 114 (2013), pp. 254-280; CEDEFOP, *Future skill needs in Europe: critical labour force trends*, Luxembourg, Publications Office, Cedefop research paper No 59, 2016, <http://dx.doi.org/10.2801/56396>; OECD, *Getting skills right: skills for jobs indicators. Introduction to the OECD skills for jobs indicators*, Paris, 2017, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264277878-3-en>

¹¹ Cfr. F. Cingano, P. Cipollone, *University drop-out: the case of Italy*. Banca d'Italia, Economic Department Discussion Paper No. 626, 2007; E. Ghignoni, *Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy*, in «Higher Education», 73, 1 (2017), pp. 127-151; OECD, *Education at a Glance 2019* cit.

¹² Cfr. L. Hauret, *Study on the link between dropping out of school and NEET status*, Research report, Luxembourg, Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER), 2017; E. Ghignoni, G. Croce, A. d'Ambrosio, *University dropouts vs high school graduates in the school-to-work transition* cit.

¹³ Cfr. R. Davies, P. Elias, *Dropping out: a study of early leavers from higher education*, Research Report No. 386, Department for Education and Skills, London, 2003; A. Furlong, F. Cartmel, *Higher education and social justice*, Maidenhead, Open University Press and McGraw-Hill Education, 2009.

¹⁴ Cfr. F. Pastore, *Why so slow? The school-to-work transition in Italy*, in «Studies in Higher Education», 44, 8 (2019), pp. 1358-1371.

¹⁵ Cfr. C. Aina, *Parental background and university dropout in Italy*, in «Higher Education», 65, 4 (2013), pp. 437-456; E. Ghignoni, *Family background and university dropouts during the crisis: the case of Italy* cit.; D. Contini, F. Cugnata, A. Scagni, *Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy*, in «Higher Education», 75, 5 (2018), pp. 785-808.

¹⁶ Cfr. G. Di Pietro, *Regional labour market conditions and university dropout rates: evidence from Italy*, in «Regional Studies», 40, 6 (2006), pp. 617-630.

¹⁷ Cfr. L. Gitto, L.F. Minervini, L. Monaco, *University dropouts in Italy: are supply side characteristics part of the problem?*, in «Economic Analysis and Policy», 49, issue C (2016), pp. 108-116.

¹⁸ Cfr. C. Aina, E. Baici, G. Casalone, F. Pastore, *The economics of university dropouts and delayed graduation: a survey*, GLO Discussion Paper, No. 189, Global Labor Organization (GLO), Maastricht, 2018, <http://hdl.handle.net/10419/175578>

Tuttavia, la ricerca esistente, a partire dagli studi tradizionali sul successo degli studenti¹⁹, non è in grado di stabilire con certezza quali siano le determinanti chiave dell'abbandono e della laurea ritardata. Dal momento che i fallimenti universitari sono, in effetti, condizionati da una complessa gamma di caratteristiche individuali e istituzionali²⁰, la proposta di interventi specifici diviene quanto mai aleatoria e non sempre è in grado di tenere conto adeguatamente dei molteplici fattori che intervengono.

Un dato importante da considerare nel comprendere le motivazioni del drop-out è il *processo decisionale* che gli studenti mettono in atto. Prima di iscriversi all'università, non sempre sono perfettamente informati sul programma del corso di studi²¹, sul loro reale interesse per i contenuti dei corsi, sulle loro capacità di adattarsi ai requisiti del percorso di studio e sull'impegno necessario a perseguire con efficacia gli obiettivi formativi²². Probabilmente, a causa della scarsa efficacia dell'orientamento ricevuto nel percorso scolastico, gli studenti entrano in un livello terziario per poi trasferirsi rapidamente ad altro corso nello stesso ateneo o in altro ateneo. In effetti, se guardiamo al contesto italiano, gran parte dei trasferimenti avviene in realtà poco dopo che gli studenti hanno avviato la loro carriera. I cambiamenti di corso tra il primo e il secondo anno coinvolgono circa il 15% degli immatricolati nei corsi triennali in Italia, dove prevalgono i cambiamenti di corso all'interno dello stesso ateneo²³.

Il contributo che gli istituti di istruzione secondaria e di istruzione terziaria possono offrire nell'organizzare le attività di orientamento per favorire una scel-

¹⁹ Cfr. V. Tinto, *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.), Chicago, University of Chicago Press, 1993; A. Astin, *Student involvement: a developmental theory for higher education*, in «Journal of College Student Development», 40, 5 (1999), pp. 518-529.

²⁰ Un discorso a parte sul drop-out meritano gli studenti non tradizionali: studenti più grandi al momento dell'iscrizione; studenti che rappresentano minoranze (come: etnia, basso status socioeconomico e studenti di prima generazione); lavoratori a tempo pieno; studenti part-time; studenti sposati; studenti con persone a carico (S. Gilardi, C. Guglielmetti, *University life of non-traditional students: engagement styles and impact on attrition*, in «The Journal of Higher Education», 82, 1 [2011], pp. 33-53). Per tali studenti la ricerca sulle motivazioni del loro abbandono risulta essere meno estesa, seppure si evinca come esistano differenze significative tra le diverse tipologie di studenti, confermando la necessità di politiche discrezionali per la riduzione della dispersione (P. Carreira, A.S. Lopes, *Drivers of academic pathways in higher education: traditional vs. non-traditional students*, in «Studies in Higher Education», [2019], pp. 1-16).

²¹ Cfr. T. Stinebrickner, R. Stinebrickner, *The effect of credit constraints on the college drop-out decision: a direct approach using a new panel survey*, in «American Economic Review», 98, 5 (2008), pp. 2163-2184.

²² C. Aina, E. Baici, G. Casalone, F. Pastore, *The economics of university dropouts and delayed graduation: a survey* cit.

²³ Cfr. ANVUR, *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018* cit.

ta consapevole da parte degli studenti è certamente determinante. In molti corsi di laurea vengono erogati insegnamenti non sempre presenti nei curricula dell'istruzione secondaria²⁴, di cui gli studenti ignorano i contenuti di studio. Le attività di orientamento prima dell'ingresso all'università diventano allora fondamentali, soprattutto se sono fornite adeguate informazioni sui contenuti disciplinari, sui metodi di insegnamento e sui comportamenti necessari per affrontare lo studio accademico²⁵. Le attività di orientamento in ingresso all'università, invece, dovrebbero essere organizzate in modo da coinvolgere attivamente gli studenti, promuovendo, ad esempio, scuole estive o programmi di introduzione alle professioni, in combinazione con il sostegno e l'assistenza che gli studenti dovrebbero ricevere durante i corsi dei primi mesi dei loro studi. Tuttavia, poiché la misura della frequenza delle esercitazioni, delle attività di gruppo, dei servizi di tutorato ha un grande effetto sui progressi degli studi degli studenti, si suggerisce, nell'organizzare le suddette attività, di introdurre la frequenza obbligatoria di almeno il 90% delle esercitazioni durante il primo semestre del primo anno²⁶.

Se invece passiamo a considerare le *caratteristiche degli studenti* al momento dell'iscrizione e come esse incidono sui tempi di conseguimento del titolo, la ricerca internazionale mostra dati contrastanti sull'impatto positivo di tali caratteristiche²⁷. Le probabilità di abbandono sembrano essere direttamente correlate alla consapevolezza poco realistica che gli studenti hanno delle loro capacità accademiche: se la fiducia nelle abilità legate allo studio al momento dell'inizio del percorso non è congruente con le reali abilità possedute, gli stu-

²⁴ È quanto si verifica, frequentemente, nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19), dove molti degli studenti provengono da istituti secondari che non prevedono lo studio di discipline proprie di quel curriculum.

²⁵ Cfr. E.P. Jansen, C.J. Suhre, *The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement*, in «Educational studies», 36, 5 (2010), pp. 569-580.

²⁶ La frequenza obbligatoria potrebbe non essere la scelta più ovvia per stimolare il coinvolgimento di studenti con migliori capacità. Questi studenti potrebbero eventualmente essere meglio motivati mediante compiti impegnativi che consentono loro di esplorare possibili applicazioni delle discipline per partecipare alle discussioni con colleghi e con insegnanti (*ibidem*).

²⁷ Cfr. W. Arulampalam, R.A. Naylor, J.P. Smith, *Dropping out of medical school in the UK: explaining the changes over ten years*, in «Medical Education», 41 (2007), pp. 385-394; W.G. Bowen, M.M. Chingos, M.S. McPherson, *Crossing the finish line: completing college at America's public universities*, Princeton, Princeton University Press, 2009; C. Aina, E. Baici, G. Casalone, *Time-to-degree: students' abilities, university characteristics or something else? Evidence from Italy*, in «Education Economics», 19, 3 (2011), pp. 311-325; G. Lassibille, M.L. Navarro Gómez, *How long does it take to earn Higher Education Degree in Spain?*, in «Research in Higher Education», 52, 1 (2011), pp. 63-80; J. Bound, M.F. Lovenheim, S. Turner, *Increasing time to Baccalaureate Degree in the United States*, in «Education Finance and Policy», 7, 4 (2012), pp. 375-424.

denti potranno essere poco o per nulla consapevoli del bisogno di modificare le loro abitudini di studio, in modo da rispondere proficuamente alle richieste del nuovo contesto²⁸.

I risultati accademici conseguiti all'inizio del percorso rappresentano un ulteriore elemento che incide sulla dispersione: è più probabile che gli studenti continuino l'università se ottengono risultati soddisfacenti fin dall'inizio, indipendentemente dalla loro esperienza scolastica²⁹. Circa la metà dell'abbandono nei primi due anni è legata alla crescente consapevolezza degli studenti delle loro modeste prestazioni accademiche³⁰, effetto che svanisce negli anni seguenti. Ciò varrebbe anche per gli abbandoni nel primo anno³¹: tali considerazioni confermano l'importanza di investire in politiche ed attività volte ad accrescere la conoscenza degli studenti delle loro competenze di studio per affrontare il percorso accademico. Il successo accademico, la qualità dell'apprendimento e lo stress che gli studenti sperimentano sono infine influenzati dall'impegno degli studenti, dalla capacità che essi hanno di pianificare le loro attività, dal modo in cui impiegano il loro tempo per lo studio³². In tal senso, la preparazione

²⁸ Cfr. P. Carneiro, K.T. Hansen, J.J. Heckman, *Estimating distributions of treatment effects with an application to the returns to schooling and measurement of the effects of uncertainty on college choice*, in «International Economic Review», 44, 2 (2003), pp. 361-422; F. Cunha, J.J. Heckman, S. Navarro, *Separating uncertainty from heterogeneity in life cycle earnings, the 2004 Hicks lecture*, in «Oxford Economic Papers», 57, 2 (2005), pp. 191-261; K.M. Stange, *An empirical investigation of the option value of college enrollment*, in «American Economic Journal: Applied Economics», 4, 1 (2012), pp. 49-84; H. Christie, P. Barron, N. D'Annunzio-Green, *Direct entrants in transition: becoming independent learners*, in «Studies in Higher Education», 38, 4 (2013), pp. 623-637; R. Stinebrickner, T. Stinebrickner, *Academic performance and college dropout: using longitudinal expectations data to estimate a learning model*, NBER Working Paper 1894, 2014; R. Turner, D. Morrison, D. Cotton, S. Child, S. Stevens, P. Nash, P. Kneale, *Easing the transition of first year undergraduates through an immersive induction module*, in «Teaching in Higher Education», 22, 7 (2017), pp. 805-821.

²⁹ Cfr. C. Montmarquette, S. Mahseredjian, R. Houle, *The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection*, in «Economics of Education Review», 20, 5 (2001), pp. 475-484; R. Bennet, *Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department*, in «Journal of Further and Higher Education», 27 (2009), pp. 123-141; F. Belloc, A. Maruotti, L. Petrella, *University drop-out: an Italian experience*, in «Higher Education», 60, 2 (2010), pp. 127-138; E.P. Jansen, J. van der Meer, *Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university*, in «The Australian Educational Researcher», 39, 1 (2012), pp. 1-16.

³⁰ Cfr. R. Stinebrickner, T. Stinebrickner, *Academic performance and college dropout: using longitudinal expectations data to estimate a learning model*, NBER Working Paper 1894 cit.

³¹ Cfr. T. Stinebrickner, R. Stinebrickner, *Learning about academic ability and the college dropout decision*, in «Journal of Labor Economics», 30, 4, 2012, pp. 707-748.

³² Cfr. E.P.W.A. Jansen, *The Influence of the curriculum organization on study progress in Higher Education*, in «Higher Education», 47 (2004), pp. 411-435; E.P. Jansen, C.J. Suhre, *The*

sulle abilità di studio necessarie per la vita accademica ha un effetto positivo sul successo degli studenti durante il primo anno di corso³³. Piuttosto che lasciare sole le scuole secondarie a preparare gli studenti alla vita accademica, sembrerebbe che maggiori benefici derivino da attività collaborative tra scuole e università³⁴ e che l'implementazione di pratiche educative al momento dell'ingresso possa contribuire maggiormente a determinare il rafforzamento delle capacità di studio autoregolato (*self-regulated study skills*) degli studenti³⁵.

La permanenza degli studenti nel percorso di studi è favorita da altri indicatori, relativi, ad esempio, alle *caratteristiche dei servizi delle università* – l'erogazione di borse di studio, ad esempio, può contribuire a prevenire il drop-out³⁶ – e a come vengono erogati i suddetti servizi. Alcuni aspetti propri all'organizzazione del corso di laurea – relativi ad esempio al tipo di metodologie e strumenti utilizzati per l'insegnamento³⁷, alla tipologia e alla programmazione degli esami, al numero di lezioni e alla loro eventuale sovrapposizione nel calen-

effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement cit.; J. Van der Meer, E. Jansen, M. Torenbeek, 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management, in «Studies in Higher Education», 35, 7 (2010), pp. 777-791; C. Masui, J. Broeckmans, S. Doumen, A. Groenen, G. Molenaar, *Do diligent students perform better? Complex relations between student and course characteristics, study time, and academic performance in higher education*, in «Studies in Higher Education», 39, 4 (2014), pp. 621-643.

³³ Cfr. E.P. Jansen, C.J. Suhre, *The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement* cit.

³⁴ Cfr. E.C. van Rooij, E.P. Jansen, W.J. van de Grift, *First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment*, in «European Journal of Psychology of Education», 33, 4 (2018), pp. 749-767.

³⁵ Cfr. E.P. Jansen, J. van der Meer, *Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university*, in «The Australian Educational Researcher», 39, 2 (2012), pp. 1-16.

³⁶ Cfr. F. Mealli, C. Rampichini, *Evaluating the effects of university grants by using regression discontinuity designs*, in «Journal of the Royal Statistical Society A», 175, 3 (2012), pp. 775-798; T. Agasisti, S. Murtinu, *Grants in Italian University: A look at the heterogeneity of their impact on students' performances*, in «Studies in Higher Education», 41, 6 (2016), pp. 1106-1132.

³⁷ L'accrescimento della motivazione autonoma si lega inoltre all'utilizzo da parte dei docenti di metodologie partecipative: Nass e Hanke rivelano che gli studenti universitari che frequentano corsi basati su metodologie *learner centred* riportano una maggiore autonomia e competenza rispetto a quegli studenti che partecipano a corsi tradizionali basati sulla lezione frontale (cfr. K. Nass, U. Hanke, *Lassen sich Studierende durch lernendenzentrierte Lehrsettings in Hochschulen motivieren?* [Is it possible to motivate students through learner-centred settings?], in «Beiträge zur Hochschulforschung», 35, 3 [2013], pp. 78-95). Se gli istituti di istruzione superiore riescono a soddisfare le esigenze degli studenti di conoscenza autonoma, i conseguenti livelli più elevati di motivazione autonoma potrebbero ridurre l'abbandono (M. Rump, W. Esdar, E. Wild, *Individual differences in the effects of academic motivation on higher education students' intention to drop out*, in «European Journal of Higher Education», 7, 4 [2017], pp. 341-355).

dario – possono avere un’influenza sul successo degli studenti, stimolando o scoraggiando la motivazione³⁸. Tra i fattori, i più comuni sono sicuramente il rapporto numerico docente/studente, il numero di studenti per classe, il tempo trascorso in compiti burocratici. Infine, sono elementi determinanti la permanenza degli studenti nel percorso universitario, la qualità e la quantità di ore di supporto che gli studenti ricevono attraverso le attività che li coinvolgono attivamente, come i laboratori e le azioni di tutorato³⁹.

2. La risposta degli Atenei: i servizi di tutorato

La permanenza degli studenti nel percorso accademico e il loro successo sono legati, in maniera significativa, all’orientamento alla scelta e al supporto che ricevono attraverso forme di tutorato (di gruppo e personale)⁴⁰, per affrontare la transizione dalla scuola all’università.

La transizione – intesa come *la capacità di navigare il cambiamento* – implica l’acquisizione delle risorse per interagire con l’incertezza, in tutte quelle situazioni, cioè, nelle quali non si possiede il pieno controllo e/o la conoscenza di ciò che il cambiamento comporta⁴¹. Essa richiede, inoltre, l’esercizio dell’*agency*, in quanto processo adattivo che comporta riflessività⁴², al fine di perseguire gli obiettivi personali nell’ambito del contesto universitario.

La ricerca sulla transizione si è focalizzata frequentemente sul ruolo istituzionale e sulle responsabilità che le istituzioni universitarie hanno nel sostenere il successo formativo degli studenti e la loro permanenza nel percorso accademico. I quattro approcci alla transizione descritti come *transition pedago-*

³⁸ Cfr. E.P.W.A. Jansen, *The influence of the curriculum organization on study progress in Higher Education*, in «Higher Education», 47 (2004), pp. 411-435; M.N. Van Den Berg, W.H.A. Hofman, *Student success in university education: a multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress*, in «Higher Education», 50 (2005), pp. 413-466.

³⁹ Cfr. D.R. Cotton, T. Nash, P. Kneale, *Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework*, in «European Educational Research Journal», 16, 1 (2017), pp. 62-79.

⁴⁰ Cfr. V. Caruana, S. Clegg, J. Ploner, J. Stevenson, R. Wood, *Promoting students’ ‘resilient thinking’ in diverse higher education learning environments*, HEA CSAP project report, 2011.

⁴¹ Cfr. K. Ecclestone, *Lost and found in transition*, in *Researching transitions in lifelong learning*, cur. J. Field, J. Gallacher, R. Ingram, London and New York, Routledge, 2009, pp. 9-27; K. Ecclestone, G. Biesta, M. Hughes, *Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure*, in *Transitions and learning through the lifecourse*, cur. K. Ecclestone, G. Biesta, M. Hughes, London, Routledge, 2010, pp. 1-15.

⁴² Cfr. M.S. Archer, *Structure, agency and the internal conversation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003; P.E. Kahn, *Theorising student engagement in higher education*, in «British Educational Research Journal», 40, 6 (2014), pp. 1005-1018.

gy⁴³, ad esempio, sono tutti guidati dalle istituzioni e incentrati sull'organizzazione di servizi quali orientamento, sostegno all'apprendimento e alla carriera. La ricerca sulla *transition pedagogy* si è evoluta da un focus sulle dimensioni extracurricolari a supporto della transizione (“approccio di prima generazione alla transizione”) a un approccio di seconda generazione incentrato sul curriculum⁴⁴. Il modello di terza generazione si è focalizzato sull'implementazione di approcci curriculari ed extracurriculari in combinazione tra loro⁴⁵. Ad esso è seguito il quarto approccio, chiamato *the student engagement success and retention maturity model*⁴⁶, basato sulla «valutazione della capacità dell'università di avviare, pianificare, gestire, valutare e rivedere le pratiche istituzionali del primo anno di esperienza universitaria»⁴⁷. Kift ha sostenuto che tale prospettiva istituzionale, che associa la transizione a un periodo ben definito (il primo anno) e fonda la valutazione sulla misurazione di risultati quali il tasso di abbandono e il numero di esami sostenuti, costituisce una modalità attraverso la quale le università cercano di assumersi la responsabilità delle condizioni che esse stesse creano nell'ostacolare o nell'aiutare gli studenti a intraprendere percorsi di successo⁴⁸. Ciò rappresenta un importante riconoscimento da parte degli Atenei, che erano soliti imputare agli studenti tutta la responsabilità del loro insuccesso, inducendoli a organizzare attività di supporto e tutorato per sostenere la transizione.

Tuttavia, l'erogazione dei servizi di orientamento nell'università, sviluppatasi in tempi e modalità differenti nelle diverse realtà accademiche nel mondo, è avvenuta, almeno inizialmente, attraverso modalità non sempre altamente professionalizzate⁴⁹. I servizi di orientamento sono stati spesso attribuiti alla re-

⁴³ Cfr. S. Kift, K. Nelson, J. Clarke, *Transition pedagogy: a third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector*, in «The International Journal of the First Year in Higher Education», 1, 1 (2010), pp. 1-20.

⁴⁴ K. Wilson, *The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first-year student experience*, 12th first year in higher education conference. Vol. 29, June 2009.

⁴⁵ Cfr. S. Kift, K. Nelson, J. Clarke, *Transition pedagogy: a third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector* cit.

⁴⁶ Cfr. K. Nelson, J. Clarke, *The first year experience: looking back to inform the future*, in «HERDSA Review of Higher Education», 1 (2014), pp. 23-46.

⁴⁷ Ivi, p. 23.

⁴⁸ S. Kift, *A decade of transition pedagogy: a quantum leap in conceptualising the first year experience*, in «HERDSA Review of Higher Education», 2, 1 (2015), pp. 51-86.

⁴⁹ Cfr. R. Van Esbroeck, *Career guidance in a global world*, in *International Handbook of Career Guidance*, cur. J.A. Athanassou, R. van Esbroeck, Dordrecht, Springer, 2008, p. 37; R. Piazza, *The changing role of Universities in Italy: placement services*, in «Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration», 1-2 (2011), pp. 173-186; Ead., *L'esperto in career guidance: una difficile costruzione*, in *L'esperto in career guidance. Formazione e ruolo professionale*, cur. R. Piazza, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 7-20.

sponsabilità dei docenti universitari che hanno vissuto l'assunzione di tale ruolo come funzione sussidiaria alla didattica e alla ricerca.

Di recente in Italia sono state realizzate diverse iniziative, volte a rafforzare la professionalizzazione delle figure dedicate all'orientamento nell'istruzione superiore⁵⁰. Per i docenti la mancanza di formazione e di qualifiche è stata letta come conseguenza della natura dell'insegnamento accademico, che è di per sé non certificato. «Academic staff are, in general, selected to be lecturers and professors not because of their process skills and grounding in related theory as *teachers* but because of their content expertise in their particular discipline. It is accordingly not surprising that the process skills and related theory of guidance and counselling are not readily recognised either, especially in the educational guidance field»⁵¹.

Pertanto, sebbene la maggior parte delle iniziative di tutorato interne ai corsi di laurea dovrebbe essere guidata da personale docente assegnato al compito, come previsto dal Decreto del 3 novembre 1999, n. 509, art. 11, non esiste una specifica preparazione per i compiti di orientamento che i docenti dovrebbero assolvere. I corsi di studio, che erogano informazioni e servizi di supporto per gli studenti e organizzano giornate di benvenuto per i nuovi studenti, sono lasciati liberi nel decidere ruoli e funzioni dei docenti-tutor, i quali però non sono precipuamente assegnati a tale compito.

Per ciò che attiene agli studenti, impegnati in attività prevalentemente di supporto informativo e di *peer tutoring*, l'attribuire loro il ruolo senza il possesso di titoli specifici o senza formazione si è rivelata una consuetudine diffusa. Eppure, le attività di supporto, articolate in funzione dei momenti di transizione che lo studente si trova ad attraversare, richiedono competenze specifiche. La letteratura sulla transizione, infatti, individua più fasi nel concettualizzare la transizione degli studenti nell'istruzione superiore: al momento dell'ammissione – caratterizzato da periodi di adattamento sequenzialmente definiti che coinvolgono percorsi di inserimento da un contesto istituzionale a un altro –, si affianca quello definito dello sviluppo, caratterizzato da fasi di maturazione qualitativamente distinte che coinvolgono traiettorie di trasformazione, da un'identità di carriera (studente della scuola superiore) ad un'altra (studente universitario)⁵². Ciascuna di queste fasi include possibilità e attività di orienta-

⁵⁰ Cfr. M. Montefalcone, *Linee guida per lo sviluppo e il rafforzamento dei career service*, Roma, Anpal Servizi, 2017.

⁵¹ A.G. Watts, R. Van Esbroeck, *New skills for New Futures: A Comparative Review of Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*, in «International Journal for the Advancement of Counselling», 22, 3 (2000), p. 182.

⁵² Cfr. T. Gale, S. Parker, *Navigating change: A typology of student transition in higher education*, in *Studies in «Higher Education»*, 39, 5 (2014), pp. 734-753.

mento diverse e richiede competenze specifiche, che difficilmente i tutor sono in grado di poter acquisire da soli. Le attività di orientamento formativo per il primo anno non dovrebbero quindi prescindere da percorsi di formazione per i tutor su come gestire le interviste personali con lo studente, promuovere un clima di fiducia con il *tutee*, guidare lo studente nella pianificazione delle sue attività e nel *time management*, supportarlo nell'acquisizione di strategie di apprendimento, sostenere la sua motivazione attraverso l'utilizzo di metodologie appropriate⁵³.

L'azione di orientamento dei *peer tutor* non può, quindi, limitarsi a fornire agli studenti esclusivamente informazioni su una serie di servizi di supporto all'apprendimento (biblioteca, aula informatica, servizi amministrativi, relazioni internazionali ecc.), per quanto la conoscenza e la capacità di gestione dei suddetti servizi siano certamente strumentali a un efficace inserimento⁵⁴. Essa dovrebbe rispondere, attraverso la creazione di percorsi specifici, alle esigenze formative e di supporto personale degli studenti, grazie a una serie di diverse attività coordinate durante il primo anno di laurea, in modo da far acquisire loro quelle competenze e strategie di *coping* essenziali ad affrontare la carriera universitaria.

3. L'esperienza di studio guidato del CdS L-19 dell'Università di Catania

Far fronte ai problemi che caratterizzano il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'università e promuovere lo sviluppo di identità professionali competitive, assicurando continuità tra scuola, università e mondo del

⁵³ Cfr. D. Lee, E.A. Olson, B. Locke, S.T. Michelson, *The effects of college counseling services on academic performance and retention*, in «Journal of College Student Development», 50 (2009), pp. 305-319; N.M. Soto, A.M. Cuadrado, M.S. García, A. Rísquez, M.S. Ortega, *The role of mentor in higher education mentoring process*, in «Educación», 20, 1 (2012), pp. 93-118; C. Ordóñez-Solana, M. Pérez-López, E. Argente-Linares, *A practical tutorial programme for first-year university students: impact of its academic recognition / Un programa tutorial práctico en alumnos universitarios de nuevo ingreso: incidencia de su reconocimiento académico*, in «Cultura y Educación», 28, 1 (2016), pp. 237-253.

⁵⁴ Cfr. J.L. Arco-Tirado, F.D. Fernández-Martín, J.M. Fernández-Balboa, *The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education*, in «Higher Education», 62 (2011), pp. 773-788; G. Crisp, *The impact of mentoring on the success of community college students*, in «The Review of Higher Education», 34 (2010), pp. 39-60; D. Lee, E.A. Olson, B. Locke, S.T. Michelson, *The effects of college counseling services on academic performance and retention* cit.; R. Pagan, R. Edwards-Wilson, *A mentoring program for remedial students*, in «Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice», 4 (2002), pp. 207-226; G. Salintri, *The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low achieving students*, in «Canadian Journal of Education», 28 (2005), pp. 853-873.

lavoro, sono le finalità fondamentali del progetto *SUPER*, *Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale*, rientrante nei Piani di Orientamento e Tutorato (POT) ministeriali dell'anno 2017-18 e indirizzato ai Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della formazione (L 19)⁵⁵.

Nell'ambito del progetto *SUPER*, l'unità rappresentata dal CdS L-19 dell'Università di Catania⁵⁶, nell'individuare le azioni chiave sulle quali concentrare le sue attività, ha ritenuto che un elemento essenziale per sostenere il successo formativo degli studenti fin dai primi momenti del loro ingresso nel sistema universitario fosse la qualità dei servizi di tutorato offerti. Come già chiarito nel secondo paragrafo del presente contributo, infatti, insieme all'orientamento, i servizi di tutorato, secondo quanto sottolineato dalla ricerca internazionale, possono contribuire a facilitare il processo di transizione dal contesto scolastico a quello universitario e a ridurre la dispersione, sia perché fanno leva sul rafforzamento delle capacità di gestione del lavoro accademico dei neo iscritti, sia perché incrementano, di conseguenza, la motivazione alla permanenza nel percorso prescelto. Ciò si evince anche dall'articolo 13, comma 2 della legge 341 del 1990 (*Riforma degli ordinamenti didattici universitari*) che individua come finalità proprie del tutorato

orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, [...] renderli attivamente partecipi del processo formativo, [...] rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli.

Nell'ottica di accrescere la qualità dei servizi di tutorato, è stata effettuata, innanzitutto, una *desk research* delle esperienze di tutorato presenti nel contesto

⁵⁵ Il progetto, coordinato dall'Università di Siena, con la partecipazione di quattordici università statali, più di cento scuole e un centinaio tra imprese ed enti operanti nel territorio nazionale mira, nello specifico, a consolidare la prefigurazione che gli studenti hanno della loro professione futura, attraverso una più stretta connessione tra le discipline di studio universitario e le conoscenze situate proprie dei contesti lavorativi, vale a dire tra teoria e pratica. Esso fa leva, inoltre, sulla valorizzazione delle pratiche di orientamento e di tutorato già esistenti all'interno degli atenei e sulla formazione degli attori organizzativi coinvolti. Inizialmente, in relazione ai finanziamenti stanziati per gli anni accademici 2017-2018, era stato previsto che tutte le attività venissero svolte nel periodo dicembre 2018-ottobre 2020 (a.a. 2019-2020), ma, per motivi di forza maggiore legati all'emergenza COVID-19, lo svolgimento è stato prolungato all'anno accademico 2020-2021, <https://www.dsfuci.unisi.it/it/didattica/orientamento-e-tutorato/piani-di-orientamento-e-tutorato-pot>.

⁵⁶ Il gruppo di lavoro del progetto è costituito dalla presidente del CdS, in qualità di referente del progetto, dai docenti della Commissione tirocinio, dai docenti tutor del CdS L-19, dal delegato all'orientamento del Dipartimento di Scienze della Formazione (DISFOR), dal referente del servizio tutorato del CdS, dagli assegnisti di ricerca e dai rappresentanti degli studenti.

nazionale e internazionale⁵⁷ – con specifico riferimento ai contesti anglosassoni – al fine di acquisire importanti elementi di conoscenza in merito alle pratiche maggiormente consolidate e di considerare queste ultime come riferimenti essenziali per la definizione, mediante opportuni adattamenti, di un modello operativo congruente con le specifiche esigenze del CdS L-19 dell'Ateneo catanese. Il focus dell'attenzione è stato posto, in particolare, sulle competenze professionali richieste ai tutor e sulle attività formative previste per promuoverne lo sviluppo e il potenziamento. Si è fatto, inoltre, riferimento specifico alla figura dello studente tutor che nei contesti anglosassoni ha una importante funzione di supporto sul piano didattico ed è formalmente prevista nell'organizzazione dei corsi di studio, mentre in Italia, generalmente, ha soprattutto «un ruolo di sostegno e di accompagnamento: [...] deve in particolar modo aiutare gli studenti ad affrontare la vita universitaria e i relativi problemi amministrativi»⁵⁸.

Sulla scorta delle esperienze esaminate, si è cercato, pertanto, di potenziare il servizio di tutorato esistente – imperniato su un modello di tipo informativo/orientativo e strutturato in modo da garantire un rapporto individuale, uno a uno, con gli studenti – e di estenderne la fruizione a un numero più ampio di studenti. È stato a tal fine progettato un servizio di studio guidato a supporto delle discipline di primo anno, facoltativo e incentrato sullo sviluppo delle abilità di autoregolazione nello studio.

La gestione del servizio è stata affidata a studenti tutor opportunamente formati. Per la realizzazione del servizio sono state coinvolte, complessivamente, sei studentesse tutor, poiché oltre alle tre tutor incaricate nell'ambito del progetto *SUPER*, hanno aderito all'iniziativa anche le tre tutor nominate su altri bandi di ateneo. Ad occuparsi della formazione iniziale delle tutor sono stati i docenti di area pedagogica del corso di studi⁵⁹.

A seguito della formazione realizzata, il servizio è stato implementato a partire dal mese di ottobre 2019 ed è proseguito fino al mese di gennaio 2020.

⁵⁷ Per la disamina approfondita di alcune delle esperienze di supporto agli studenti realizzate nelle università italiane ed europee si rimanda ai seguenti testi: G. Carci, *Peer tutoring e orientamento universitario. Modelli, metodologie ed esperienze di tutorato 'tra pari'*, Tricase (Le), Libellula Edizioni, 2012; Id., *OrientaMentoring. I servizi di supporto agli studenti universitari per contrastare la dispersione*, Tricase (Le), Libellula Edizioni, 2013.

⁵⁸ G. Carci, *OrientaMentoring. I servizi di supporto agli studenti universitari per contrastare la dispersione* cit., p. 75.

⁵⁹ Il corso di formazione, progettato nei mesi di giugno e luglio 2019, è stato realizzato nel mese di ottobre dello stesso anno, articolandosi in 5 moduli della durata di 2 ore ciascuno, inerenti alle seguenti tematiche: il ruolo del tutor; il processo di apprendimento; la relazione tutor-tutee; la gestione di un gruppo; il supporto all'apprendimento. Per approfondimenti si rimanda a R. Piazza, S. Rizzari, *Navigare il cambiamento. Un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno* cit.

I gruppi di studio sono stati costituiti in base al curriculum di appartenenza degli studenti e alle discipline. Ciascun gruppo era condotto da due tutor che coordinavano le attività. Queste ultime sono state pianificate in modo da non creare sovrapposizioni con gli orari delle lezioni e da consentire la partecipazione di un numero ampio di studenti. A tal fine, si è cercato di evitare lo svolgimento delle attività nelle ore del tardo pomeriggio e di inserire gli orari delle stesse nel calendario ufficiale delle lezioni, in modo da garantirne la massima visibilità. Per assicurare una maggiore possibilità di interazione tra le tutor e gli studenti, infine, per ogni tutor è stato predisposto anche un account di posta elettronica.

Le attività sono state articolate in tre incontri settimanali: uno per ciascuna disciplina di studio. Nel primo semestre, pertanto, le tutor hanno gestito attività relative alle discipline di Pedagogia generale e dell'infanzia, Sociologia, Storia della pedagogia (curricolo Educatore nei servizi per l'infanzia), e di Pedagogia generale e di comunità, Sociologia, Storia sociale dell'educazione (Educatore sociale di comunità). Ciascuna tutor seguiva una disciplina prestabilita ed era sempre presente alle lezioni in aula: ciò al fine di conoscere i contenuti oggetto della lezione e stabilire un contatto diretto e fiduciario con il docente. Le tutor non intervenivano nelle lezioni del docente se non per prendere eventualmente le consegne sul lavoro da fare nel gruppo di studio.

Nel corso di ogni incontro le tutor, a partire dagli argomenti sviluppati nelle lezioni frontali, avevano il compito di sollecitare gli studenti alla riflessione su quanto appreso e ad applicare le strategie maggiormente coerenti con l'oggetto di studio. Le attività erano soprattutto di piccolo gruppo, sebbene fosse possibile favorire momenti di riflessione autonoma. Tra le varie tipologie di attività realizzate, si evidenziano in particolare: l'analisi del *syllabus* e delle modalità di svolgimento delle prove di esame per le diverse discipline di studio; la lettura e l'analisi di testi tratti dai manuali di studio e l'individuazione dei concetti-chiave; la rielaborazione e la condivisione degli appunti delle lezioni; la costruzione di mappe mentali e l'utilizzo di altri utili strumenti (ad esempio l'*Anticipation guide*, la *T-chart*, il *Fruyer model*) per la rappresentazione grafica dei concetti e la riflessione critica su di essi; la simulazione di un colloquio d'esame, a partire dalla formulazione di possibili domande riferite ai contenuti disciplinari studiati; l'utilizzo consapevole di internet per la ricerca delle informazioni.

L'intento dichiarato delle diverse attività è stato promuovere negli studenti l'acquisizione e/o il rafforzamento di un efficace metodo di studio e incentivare la riflessione sulla figura professionale dell'educatore e sui suoi specifici contesti lavorativi, a partire proprio dalla disamina dei contenuti delle discipline di studio. Particolare attenzione è stata poi rivolta agli studenti che si sono imma-

tricolati per scorrimento delle graduatorie, ad attività didattiche già iniziate, e agli studenti degli anni successivi al primo e/o fuori corso, per i quali sono stati realizzati incontri individuali di orientamento e di recupero. Il servizio di studio guidato ha raggiunto complessivamente, nel corso dei diversi incontri realizzati, 347 studenti: 247 del curriculum Educatore nei servizi per l'infanzia e 100 del curriculum Educatore sociale di comunità. Ad usufruire degli incontri individuali sono stati, invece, in totale, 18 studenti degli anni successivi al primo, distribuiti tra i due curricula.

Per consentire un monitoraggio costante delle attività alle tutor è stato chiesto di compilare un diario di bordo che contenesse, oltre a dati quantitativi (numero degli studenti partecipanti), anche una descrizione degli interventi realizzati, degli elementi significativi emersi e delle eventuali difficoltà incontrate (difficoltà nello svolgimento delle attività e/o nel rispetto dei tempi di lavoro, difficoltà di interazione tra gli studenti e/o tra tutor e studenti...). Sono stati realizzati dal gruppo di progetto, altresì, incontri periodici con le tutor nel corso dei quali, oltre a discutere dell'andamento dei lavori e dei fattori di criticità emersi, si è avuto modo di rivedere le strategie didattiche messe in atto.

A dicembre, quasi a conclusione degli incontri del primo semestre, è stato somministrato agli studenti un questionario di rilevazione del gradimento delle attività svolte. Anche se il questionario è stato compilato dal 70% degli studenti iscritti⁶⁰, i dati raccolti presentano un quadro parziale e non sono sufficienti per una valutazione esaustiva del servizio, dal momento che a usufruirne è stata solo una minoranza degli studenti (circa il 30%). Le risposte fornite offrono comunque positive indicazioni sul lavoro effettuato e sulle possibili traiettorie organizzative future. La maggior parte di coloro che hanno frequentato le attività di studio guidato ritiene che esse siano utili per l'acquisizione di un metodo di studio efficace, per il rafforzamento della scelta universitaria compiuta e per il miglioramento delle relazioni tra studenti e docenti e considera decisamente adeguato il supporto delle tutor nella gestione delle attività.

L'emergenza Covid-19 ha imposto un'interruzione del servizio di studio guidato nei mesi di febbraio e marzo e una riprogettazione del servizio in modalità a distanza. Le attività sono riprese nel mese di aprile 2020, nel corso del secondo semestre, sempre divise per curriculum e discipline di studio, e sono state erogate inizialmente tramite il software Skype, poi sulla piattaforma TEAMS. Le discipline coinvolte sono state Pedagogia speciale e disabilità, Psicologia generale, Storia della Filosofia e, limitatamente al curricolo di Educatore

⁶⁰ Hanno risposto al questionario, complessivamente, 185 studenti, 159 frequentanti il curriculum di Educatore nei servizi per l'infanzia, 26 quello di Educatore sociale di comunità, su 250 iscritti.

nei servizi per l'infanzia, anche Igiene ed educazione sanitaria per la prima infanzia. La gestione delle attività, dato il numero ridotto di partecipanti, è stata affidata a una sola tutor per ciascun gruppo di studio.

Le tutor, pur non partecipando alle lezioni in aula, come era avvenuto nel primo semestre, hanno mantenuto comunque un contatto costante con i docenti e svolto efficacemente la loro funzione di mediazione tra i docenti e gli studenti, resa ancor più necessaria dalla situazione di emergenza presente e dal forte senso di disorientamento subentrato tra gli studenti, anche in relazione alle differenti dinamiche relazionali e modalità operative indotte dalla didattica a distanza. Nello specifico, le difficoltà maggiori riscontrate sono da ricondursi soprattutto all'utilizzo degli strumenti tecnologici (di cui, peraltro, non tutti gli studenti avevano piena disponibilità), alla stanchezza nel trascorrere numerose ore davanti al pc e alla mancanza di interazione diretta tra docenti e studenti e tra gli studenti.

In stretta correlazione con tali fattori di criticità, la partecipazione degli studenti alle attività di studio guidato si è ulteriormente ridotta rispetto al primo semestre. In positivo, si è registrata comunque una fidelizzazione di alcuni studenti, che hanno partecipato con costanza a tutte le attività proposte, ribadendo un sostanziale apprezzamento nei confronti del servizio erogato.

La scadenza del contratto delle tutor ha determinato la cessazione del servizio nella prima settimana di giugno, a ridosso dell'apertura della seconda sessione di esami.

4. *Considerazioni conclusive*

Dalle ricerche internazionali emerge chiaramente che l'orientamento degli studenti, specialmente prima dell'ingresso all'università e nei mesi iniziali di frequenza della stessa, costituisce un fattore determinante per il successo accademico e la riduzione degli abbandoni nei primi anni di studio. Ciò anche in relazione alla crescita esponenziale dei corsi di laurea disponibili che comporta l'elaborazione di un quantitativo notevole di informazioni, e alla presenza in alcuni corsi di discipline che non vengono studiate nei curricula delle scuole secondarie di secondo grado e delle quali, pertanto, gli studenti ignorano i contenuti⁶¹. Le ricerche effettuate evidenziano, in tal senso, l'importanza delle azioni di tutorato nella transizione dalla scuola all'università, indispensabili per promuovere negli studenti l'acquisizione e/o il rafforzamento delle abilità di stu-

⁶¹ Cfr. E.P. Jansen, C.J. Suhre, *The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement* cit.

dio e di gestione del tempo e accrescerne in tal modo il senso di autoefficacia e la resilienza, necessari per la prosecuzione del percorso formativo intrapreso⁶². Il tutorato si rivela fondamentale anche per orientare gli studenti nella costruzione della loro identità professionale.

La figura del peer-tutor, in particolare, si rivela strategica per la realizzazione dei processi di accompagnamento e di supporto allo studio degli studenti di primo anno. Da un lato, infatti, la vicinanza d'età con gli studenti consente al tutor l'abbattimento delle tradizionali barriere comunicative che separano gli studenti dai docenti; dall'altro, le competenze disciplinari acquisite mediante la frequenza dello stesso CdS permettono una più agevole gestione dei contenuti di studio e una maggiore facilitazione dei processi di apprendimento.

In questo quadro di riferimento, il servizio guidato proposto dal CdS L-19 dell'Università di Catania costituisce un tentativo di miglioramento delle pratiche di tutorato esistenti, volto a promuovere la riduzione della dispersione interna degli studenti nel passaggio dal primo al secondo anno attraverso l'accrecimento delle abilità di autoregolazione nello studio; ciò soprattutto in relazione alla numerosa presenza all'interno del CdS di studenti provenienti da istituti professionali per i quali il primo approccio alle discipline filosofiche e dell'area pedagogica, sociologica e psicologica avviene proprio all'inizio del percorso universitario.

Un aspetto innovativo dell'esperienza realizzata è rappresentato anche dalla presenza costante dei tutor in aula durante lo svolgimento delle attività didattiche con gli studenti, non contemplata in passato se non nel caso specifico di supporto agli studenti con bisogni educativi speciali.

Il modello di tutorato proposto presenta ovviamente anche alcuni elementi di criticità. L'adattamento di un modello nato in un determinato contesto – quello anglosassone/statunitense, in cui la presenza dei tutor è ormai consolidata a livello istituzionale – a un contesto differente – non è mai un'operazione facile e richiede che venga prestata la massima attenzione alle variabili strutturali e culturali presenti nel contesto di importazione. Nel caso specifico dell'ateneo catanese, la difficoltà maggiore incontrata è stata coinvolgere gli studenti nella partecipazione alle attività di studio guidato, vissute come elemento accessorio del percorso di studi, sebbene incardinate nel piano delle lezioni del primo anno. Il servizio non è riuscito a incidere, come negli intenti iniziali, su un cam-

⁶² Cfr. V. Caruana, S. Clegg, J. Ploner, J. Stevenson, R. Wood, *Promoting students' 'resilient thinking' in diverse higher education learning environments*, HEA CSAP project report, 2011; S.C. Wolter, A. Diem, D. Messer, *Drop-outs from Swiss universities: an empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008*, in «European Journal of Education», 49, 4 (2014), pp. 471-483.

pione considerevole di studenti e la risposta maggiore in termini di partecipazione si è avuta soprattutto da parte degli studenti più competenti e motivati. Tale risultato si lega, probabilmente, al fatto che nel contesto italiano la lezione frontale rimane la modalità didattica più utilizzata e non esiste una radicata consuetudine allo svolgimento di attività laboratoriali (i cosiddetti *tutorial*), ampiamente presenti e istituzionalizzate nei contesti universitari anglosassoni. La maggioranza degli studenti difficilmente ha svolto nel proprio percorso scolastico attività di gruppo di tipo cooperativo in maniera estensiva e persiste l'idea che lo studio sia un'attività prevalentemente di tipo individuale.

Per ovviare a tale fenomeno, come suggeriscono Jansen e Suhre⁶³, occorrerebbe rendere le attività di studio guidato obbligatorie all'interno dei percorsi formativi degli studenti, almeno durante il primo semestre del primo anno, ma ciò comporterebbe l'istituzione dell'obbligo di frequenza delle lezioni che, viceversa, non è ancora contemplato nell'ordinamento del CdS. Più realizzabile, nel breve periodo, è invece l'idea di operare maggiormente sul fronte dell'orientamento nelle scuole secondarie di secondo grado, per rendere gli studenti consapevoli delle differenti metodologie di studio richieste nel contesto universitario.

Ad incidere negativamente sull'implementazione del modello è anche la mancanza di fondi stabili di finanziamento per la gestione delle risorse umane implicate nella realizzazione delle attività. Queste ultime, infatti, sono state svolte soprattutto grazie alla presenza dei fondi del progetto *Super*, ma al termine del progetto, poiché nell'ordinamento universitario italiano i tutor non sono inseriti stabilmente all'interno dei percorsi didattici con gli studenti, in mancanza di nuove fonti di finanziamento, non potranno più essere erogate.

Una riflessione va fatta, infine, in merito all'erogazione delle attività di studio guidato a distanza. Nonostante, infatti, abbiano presentato alcune difficoltà, riconducibili alle diverse modalità operative e di interazione richieste dall'utilizzo degli strumenti informatici, esse si sono rivelate estremamente utili per supportare gli studenti in un momento di grande difficoltà. In prospettiva futura, soprattutto nel caso in cui la situazione di emergenza dovesse protrarsi, l'erogazione di attività di studio guidato a distanza, se preceduta da un'adeguata formazione iniziale dei tutor, potrebbe costituire una risorsa soprattutto per gli studenti maggiormente a rischio dispersione (es.: studenti lavoratori, studenti fuori corso).

⁶³ Cfr. E.P. Jansen, C.J. Suhre, *The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement* cit.

ABSTRACT

La dispersione degli studenti, soprattutto nel passaggio dal primo al secondo anno, costituisce uno dei fattori di maggiore criticità nelle università europee e assume particolare rilevanza in Italia. Sebbene non sia possibile stabilire con certezza le cause di tale fenomeno, poiché esso è legato a una molteplicità di fattori individuali e istituzionali, la ricerca internazionale ha messo in luce l'importanza dei servizi di orientamento e tutorato per facilitare la transizione dal contesto scolastico a quello universitario, ridurre il numero degli abbandoni e accrescere il successo accademico degli studenti. Il presente contributo illustra l'esperienza di tutorato del CdS L-19 dell'Università di Catania che, nell'ottica di migliorare la qualità del servizio offerto, nell'anno accademico 2019-2020 ha implementato un servizio di studio guidato a supporto delle discipline di primo anno, incentrato sullo sviluppo delle abilità di autoregolazione nello studio e gestito da studenti tutor preventivamente formati.

The dropouts of students, especially in the transition from the first to the second year, is one of the most critical issues in European universities, especially in Italy. Although it is not possible to clearly establish what the causes of this phenomenon are, since it is linked to multiple individual and institutional factors, international research has highlighted the importance of guidance and tutoring services to facilitate the transition from school to university, reduce the number of dropouts and increase the academic success of students. This paper illustrates the tutoring experience of the CdS L-19 of the University of Catania which, in order to improve service quality, in the academic calendar 2019-2020 implemented guided study sessions in support of first year matters, focused on the development of self-regulated study skills and managed by peer-tutors, previously trained.