

CONTRIBUTO TEORICO

Navigare il cambiamento. Un percorso di formazione dei peer tutor per favorire il successo accademico degli studenti universitari di primo anno.

Navigate the change. A training course for peer tutors to encourage the academic success of first year university students.

Roberta Piazza, Università degli Studi di Catania.

Simona Rizzari, Università degli Studi di Catania.

ABSTRACT ITALIANO

Il problema della dispersione universitaria costituisce un fenomeno endemico di molti paesi. La ricerca suggerisce che i drop-out sono condizionati da caratteristiche individuali e istituzionali. Sicuramente, importanti sono il *processo decisionale* nella scelta del percorso, *le abilità legate allo studio* e *le caratteristiche dei servizi universitari*, tra cui il tutorato. Per affrontare le difficoltà del primo anno, considerato momento determinante nel favorire il successo accademico, alle università si richiede di organizzare servizi di orientamento formativo, gestiti da *peer tutor*, in grado di supportare i neo-iscritti nella transizione. La qualità del servizio di orientamento formativo offerto richiede un'adeguata formazione dei tutor. Nel presente contributo si illustra, pertanto, un modello di formazione volto a far acquisire ai tutor competenze per sostenere gli studenti nella gestione autoregolata dei loro apprendimenti, funzionale al successo accademico. La presentazione intende offrire un contributo nella costruzione di un modello di orientamento universitario.

ENGLISH ABSTRACT

The problem of university dropouts is an endemic phenomenon in many countries. The research suggests that university failures are conditioned by a complex range of individual and institutional characteristics. Certainly, important aspects to consider are the decision-making processes that students put in place, the skills related to studying at the beginning of the study course and the characteristics of university services, including tutoring. To face the transition and the difficulties it entails, universities are required to organize educational orientation services for first year students, able to support them in the management of their learning processes. This paper illustrates a training model for peer tutors. The design is functional to provide tutors with skills to support students in their learning and to guide them to acquire self-regulated study skills, that research literature considered functional to academic success. The presentation of the tutors' training experience aims at offering a contribution in the construction of a model for university orientation.

Prevenire la dispersione universitaria: l'importanza dell'orientamento alla scelta e delle *self-regulated study skills*

Il problema della dispersione universitaria costituisce un fenomeno endemico di molti paesi. In quasi la metà dei Paesi dell'OCSE più del 40% dei giovani di età compresa tra i 19 e i 20 anni è iscritto a corsi di studio terziari.

Tuttavia, entro l'inizio del secondo anno di studi universitari in media abbandona il 12% degli studenti iscritti ad un corso di laurea di primo livello, percentuale che aumenta al 20% entro la fine della durata legale del corso di studi e al 24% nei tre anni successivi (OECD, 2019).

Anche nel sistema accademico italiano, come emerge dal recente rapporto ANVUR (2018), nei corsi triennali di primo livello la percentuale di abbandoni tra il primo e il secondo anno è del 12,2% nella coorte 2015/16, con differenze per area geografica (circa 7 punti tra gli atenei del Nord e quelli del Sud), riguardo al genere (a favore delle studentesse), e tassi di abbandono per le categorie diverse dai liceali relativamente più pronunciati (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).

La preoccupazione per la dispersione universitaria è legata a una serie di motivi ormai ben noti: lo spreco di risorse pubbliche e private considerate conseguenza dell'inefficienza del sistema universitario (Nadoveza Jelić & Kedžo, 2018); la mancata acquisizione di competenze funzionali al mercato del lavoro caratterizzato da digitalizzazione diffusa (Frey & Osborne, 2013); la riproduzione e l'ampliamento delle disparità nella retribuzione, legate al contesto socio-economico familiare (Ghignoni, 2017). Infine, da un punto di vista individuale, l'abbandono può aumentare il rischio di diventare NEET (Ghignoni et al., 2019) e può essere correlato a effetti negativi e persistenti sugli esiti del mercato del lavoro (Davies & Elias, 2003).

La maggior parte della letteratura di area economica riguardante l'abbandono individua come cause le caratteristiche individuali e familiari degli studenti (Contini et al., 2018), le condizioni del mercato del lavoro (Di Pietro, 2006), l'organizzazione e la struttura delle università (Gitto et al., 2016). Tuttavia, la ricerca non offre prove indiscutibili di quali siano le determinanti chiave del drop-out, rendendo difficile la proposta di interventi specifici, mentre suggerisce che i fallimenti universitari sono, in effetti, condizionati da una complessa gamma di caratteristiche individuali e istituzionali (Aina et al., 2018).

Sicuramente, un dato importante è il *processo decisionale* che gli studenti mettono in atto. Prima di iscriversi all'università, non sempre sono perfettamente informati sulla qualità del programma di studio, sul loro reale interesse per i contenuti dei corsi, sulle capacità di conformarsi ai requisiti del percorso di studio e sullo sforzo necessario a perseguire gli obiettivi formativi (Aina et al., 2018). Probabilmente, a causa della scarsa efficacia dell'orientamento ricevuto, gli studenti entrano in un livello terziario per poi trasferirsi rapidamente ad altro corso: nel contesto italiano i cambiamenti di corso tra il primo e il secondo anno coinvolgono circa il 15% degli immatricolati nei corsi triennali (ANVUR, 2018).

Il problema di come le istituzioni possano orientare gli studenti a operare la scelta giusta, malgrado la crescente quantità di informazioni disponibili, è ancora avvertito. Si pensi soprattutto ai corsi di laurea che offrono insegnamenti non sempre presenti nei curricula dell'istruzione secondaria, i cui studenti sono spesso ignari dei contenuti di studio. La ricerca invita pertanto a incrementare le attività di orientamento prima dell'ingresso all'università, fornendo adeguate informazioni sui contenuti, sui metodi di insegnamento e sui comportamenti necessari per affrontare lo studio accademico (Jansen

& Suhre, 2010). Per quanto riguarda le attività di orientamento al momento dell'ingresso all'università, invece, la sfida per gli Atenei è garantire che gli studenti siano coinvolti attivamente, promuovendo, ad esempio, scuole estive o programmi di introduzione alle professioni, in combinazione con il sostegno e l'assistenza che gli studenti dovrebbero ricevere nei momenti del loro primo accesso.

Per ciò che attiene alle *caratteristiche degli studenti* al momento dell'iscrizione, le probabilità di abbandono sembrano essere direttamente correlate alla consapevolezza, non sempre fondata, che gli studenti hanno delle loro capacità accademiche: se il senso di fiducia sulle abilità legate allo studio al momento dell'inizio del percorso è poco veritiero, gli studenti rischiano di non sentire il bisogno di modificare le abitudini nello studio per far fronte alle richieste poste loro dal nuovo contesto (Stange, 2012; Turner et al., 2017).

I risultati accademici conseguiti all'avvio del percorso sembrano influenzare significativamente la probabilità di abbandono: gli studenti sono più propensi a continuare l'università se ottengono risultati soddisfacenti all'inizio, indipendentemente dalla loro precedente esperienza scolastica (Belloc et al., 2010; Jansen & De Meer, 2012). Secondo Stinebrickner e Stinebrickner (2014) il 45% dell'abbandono nei primi due anni è legato alla crescente consapevolezza degli studenti delle loro modeste prestazioni accademiche, il che confermerebbe l'importanza di investire in azioni volte ad accrescere il possesso delle competenze di studio. L'impegno, la capacità di pianificazione e il modo in cui il tempo viene impiegato per lo studio influiscono sul successo accademico (van der Meer et al., 2010; Masui et al., 2014), migliorano la qualità dell'apprendimento e riducono lo stress che gli studenti sperimentano. In tal senso, l'implementazione di pratiche educative al momento dell'ingresso può contribuire a rafforzare le capacità di studio autoregolato (*self-regulated study skills*) degli studenti (Jansen & van der Meer, 2012).

La ricerca ci dice, inoltre, che per comprendere cosa possa favorire la permanenza degli studenti nel percorso di studi vanno considerati anche gli indicatori relativi alle *caratteristiche dei servizi delle università* e alle modalità di erogazione dei suddetti servizi. In effetti, gli aspetti dell'organizzazione del corso di laurea, ad esempio le metodologie e gli strumenti utilizzati per l'insegnamento, il tipo e la programmazione degli esami, il numero di lezioni e la loro sovrapposizione nel calendario sono tutti fattori che possono stimolare o scoraggiare il percorso universitario e la motivazione (Van Den Berg & Hofman, 2005). Infine, determinanti sono la qualità e la quantità di ore di supporto che gli studenti ricevono attraverso le attività che li vedono impegnati attivamente, come i laboratori e le azioni di tutorato (Cotton et al., 2017).

L'orientamento formativo come risposta istituzionale

Sono diverse le azioni che le università possono realizzare per rafforzare la scelta effettuata dagli studenti e accrescere la loro motivazione. L'orientamento alla scelta e il supporto attraverso forme di tutorato (Caruana et al., 2011), anche in vista del potenziamento delle competenze di studio, sono considerati significativi per la permanenza dello studente nel percorso accademico. La transizione – intesa come *la capacità di navigare il cambiamento* – costituisce un momento significativo per la vita di ogni

studente: essa 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 comporta (Ecclestone et al., 2010).

Il riconoscimento da parte delle istituzioni della necessità di supportare la transizione si è manifestata nell'organizzazione di servizi che hanno determinato l'assunzione delle attività di orientamento offerte agli studenti universitari come parte integrante del percorso formativo. Tali servizi sono diventati marchio di garanzia in un'era di sistemi educativi in cui gli studenti, in quanto *stakeholder* (Coaldrake, 2001; Plant, 2001), possono definire le proprie necessità di apprendimento, chiedendo di acquisire competenze metadisciplinari, utili per il loro successo nel mondo del lavoro. L'orientamento, infine, offre vantaggi per l'assicurazione di qualità delle università: può migliorare l'esperienza degli studenti, può incoraggiarli ad assumersi le responsabilità e a sviluppare il controllo sullo sviluppo della loro carriera (Broadbridge, 1996).

L'erogazione delle attività di orientamento, ormai una realtà consolidata nelle istituzioni di istruzione superiore, ha dovuto certamente affrontare forti reazioni interne ed esterne all'accademia. Una è legata all'idea che il compito dell'università dovesse limitarsi alla ricerca e alla didattica, dal momento che gli studenti universitari sono considerati, fin dal loro ingresso, capaci di organizzare in maniera autonoma e autoregolata i loro studi e le loro vite (Cook & Leckey, 1999). Tale visione "minimalista" ha ignorato per lungo tempo il potenziale che il contributo delle attività di orientamento poteva offrire nell'aiutare lo sviluppo alla gestione autonoma dei percorsi di studio e di carriera degli studenti (Watts & Van Esbroeck, 2000). Oggi il ruolo dell'orientamento è letto come essenziale dell'azione formativa, anche in considerazione dei processi di scelta e degli aspetti di sviluppo personale che l'"orientare" reca in sé.

L'organizzazione di attività di orientamento parte quindi dal presupposto che i processi di crescita accademica e intellettuale, lo sviluppo di qualità e abilità personali e la comprensione della loro rilevanza per il mondo del lavoro, lo sviluppo di un valido senso di identità professionale costituiscono un continuum inseparabile e che preparare gli studenti a dare il contributo più produttivo e soddisfacente possibile alla società – riducendo le dispersioni e incrementando gli accessi – è parte integrante delle funzioni delle istituzioni di istruzione superiore (Watts & Sultana, 2004).

Tuttavia, l'erogazione dei servizi di *orientamento* nell'università è avvenuta attraverso modalità non sempre altamente professionalizzate (Van Esbroeck, 2008, p. 37; Piazza, 2011, 2017). In particolare, ai fini del nostro discorso, i servizi di orientamento focalizzati sulle scelte di opzioni educative e sul sostegno all'apprendimento sono stati spesso attribuiti alla responsabilità dei docenti universitari e a studenti tutor, con livelli di professionalizzazione differenti, soprattutto in considerazione del ruolo attribuito. Spesso infatti docenti e studenti hanno vissuto l'assunzione di tali compiti come una funzione sussidiaria; inoltre, in molti casi, la pratica di attribuire loro il ruolo senza il possesso di titoli specifici o adeguata formazione si è rivelata una consuetudine diffusa.

In Italia la professionalizzazione delle figure dedicate all'orientamento nell'istruzione superiore è certamente aumentata, sebbene ciò vale in misura maggiore per i servizi

destinati al *counseling* (Montefalcone, 2017) e, a seconda delle iniziative messe in atto, per i tutor.

Se dunque il primo anno degli studenti all'università è una tappa fondamentale della carriera, le istituzioni universitarie, nel progettare attività di orientamento adeguate per facilitare la transizione e l'integrazione (Rodríguez-Planas, 2012), dovrebbero occuparsi con attenzione delle figure a ciò deputate. La guida fornita dai docenti e dai tutor quando gli studenti iniziano il loro percorso universitario può essere particolarmente utile a sviluppare competenze e strategie di *coping* (Ordóñez-Solana et al., 2016). Tuttavia, a livello di istruzione superiore, almeno in Italia, non è diffusa la possibilità di assegnare in maniera stabile unità specificamente formate per l'orientamento agli studenti (Panopoulos & Sarri, 2013). Le università erogano informazioni e servizi di supporto, organizzano giornate di benvenuto per i nuovi studenti e, a livello centrale, hanno istituito da tempo servizi che offrono supporto psicopedagogico. Eppure, la maggior parte delle iniziative interne ai corsi di laurea sono guidate da personale docente assegnato al compito, senza però una specifica preparazione per l'orientamento, e da tutor non sempre accuratamente formati.

L'azione di orientamento dei tutor non può, quindi, limitarsi a fornire agli studenti 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 sia certamente strumentale a un efficace inserimento (Crisp, 2010). Essa dovrebbe rispondere alle esigenze formative e di supporto degli studenti, grazie a una serie di attività coordinate (de-Besa-Gutiérrez et al., 2017), basate sull'acquisizione delle abilità richieste per affrontare con successo lo studio universitario.

L'esperienza di formazione dei tutor, illustrata nella seconda parte del presente contributo, affronta un argomento di indiscutibile importanza a livello accademico (Sánchez-García et al., 2011) e mira a offrire un contributo nella costruzione di un modello per l'orientamento universitario.

Orientare al successo formativo: il progetto di formazione per i *peer tutor*

La qualità dei servizi di tutorato offerti e la loro funzione orientativa costituiscono un elemento essenziale per sostenere il successo formativo degli studenti fin dai primi momenti del loro ingresso nel sistema universitario. Per tale ragione, al fine di potenziare i servizi di tutorato e rafforzare le competenze all'orientamento educativo dei tutor, il Corso di laurea (CdS) L19 dell'Università di Catania ha progettato e realizzato, nell'anno accademico 2019/20, un percorso di formazione (1).

Nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'ateneo catanese, al quale afferisce il CdS L19, il tutorato è un servizio presente da diversi anni e ampiamente consolidato, con un orientamento informativo-didattico di tipo individuale, basato sul rapporto uno a uno tra tutor e studenti. La finalità primaria del servizio è quella di orientare gli studenti alla vita universitaria, offrendo loro informazioni chiare e dettagliate sugli orari delle lezioni, sui programmi, sulle attività di tirocinio, sui laboratori e sui servizi presenti all'interno del

Dipartimento. Il focus dell'attenzione è posto, altresì, sul supporto/recupero degli studenti fuoricorso o a rischio di dispersione universitaria, mediante l'individuazione delle difficoltà incontrate e la realizzazione di attività di counseling sulle metodologie di studio e apprendimento, anche con la collaborazione dei docenti titolari delle varie discipline.

La scelta da parte dei corsi di laurea del Dipartimento dell'adozione di tale approccio olistico-motivazionale, basato sulla centralità dello studente e sulla presa in carico di quest'ultimo nel suo insieme (Caruana et al., 2011), ha avuto degli indubbi vantaggi. Esso può accrescere la fidelizzazione degli studenti (Wolter et al., 2014), contribuisce a creare un rapporto basato sulla fiducia e sulla disponibilità, e, intervenendo tempestivamente sulle situazioni problematiche, può contribuire a ridurre il fenomeno dell'abbandono.

All'interno del CdS L19 permangono, tuttavia, degli elementi di criticità. Un primo indicatore problematico è costituito dalla dispersione interna degli studenti nel passaggio dal primo al secondo anno. Come attestano i dati della SMA 2019, infatti, nel 2017 la quota percentuale di immatricolati che proseguono la carriera al II anno in un CdS diverso appartenente all'ateneo catanese è cresciuta rispetto al 2016 (6,6%), attestandosi al 10,1%, a fronte di una percentuale di Ateneo del 5,9%. Un altro dato significativo, emergente dalla Scheda unica annuale (SUA) 2019, è la prevalenza nel CdS degli studenti provenienti da istituti professionali che non possiedono alcuna conoscenza delle discipline filosofiche e dell'area pedagogica, sociologica e psicologica.

A partire dai dati della dispersione interna e in risposta alle criticità legate alle modeste competenze di studio accademico degli iscritti, nell'ottica di estendere la fruizione del servizio a un numero più ampio di studenti, si è pensato di riorganizzare l'attività di tutorato esistente e di volgerla in una direzione maggiormente orientata allo sviluppo delle abilità di studio e delle competenze strategiche di tipo metacognitivo (2).

La ridefinizione del servizio di tutorato ha comportato la necessità di rivedere il percorso formativo dei tutor. Le precedenti esperienze di formazione realizzate in Ateneo erano imperniate soprattutto sull'acquisizione di competenze di tipo psico-pedagogico per la gestione delle variabili emotive e psicologiche correlate all'apprendimento. Le attività formative, parzialmente differenziate per tutor senior (laureati) e tutor junior (dottorandi e studenti delle lauree magistrali) e della durata complessiva di 6 ore (3 moduli di 2 ore ciascuno), venivano svolte da docenti di area psicologica, su tematiche inerenti alla gestione dello stress e dell'ansia d'esame, all'immagine di sé e al senso di auto-efficacia; non prevedevano, pertanto, contenuti connessi al supporto disciplinare e alla strutturazione di un efficace metodo di studio. Essendo rivolte ai tutor dei diversi dipartimenti, inoltre, non consideravano aspetti specifici legati alla costruzione dell'identità professionale degli studenti.

Il modello di riferimento per la costruzione del percorso formativo dei *peer* tutor è stato elaborato a partire da alcune attività realizzate in contesti internazionali, ormai consolidate da un'esperienza pluridecennale, e che riconoscono nel tutor una figura di supporto stabilmente inserita nell'organizzazione dei corsi di studio (3). Il ruolo di tutor in tali contesti è comunemente assunto dagli studenti degli ultimi anni, i *peer tutors*, che possiedono una media elevata dei voti, soprattutto nelle discipline per le quali viene

richiesto l'esercizio della *tutorship*, e hanno seguito i corsi di *tutor training* previsti dall'istituzione universitaria.

Il modello di formazione dei tutor

Il modello di formazione per gli studenti tutor, ideato nei mesi di giugno e luglio del 2019 e implementato nel mese di ottobre del medesimo anno, prima dell'inizio delle attività didattiche, ha inteso far acquisire ai tutor, nello specifico, competenze di diversa natura:

- *metodologiche*, per la conduzione di gruppi studio e per guidare gli studenti nella costruzione e autoregolazione dei metodi di studio;
- *relazionali e comunicative*, basate soprattutto sulla capacità di empatia e di ascolto attivo, funzionali all'instaurazione di una relazione di aiuto con gli studenti;
- *orientative*, necessarie a supportare gli studenti nella prefigurazione della loro identità professionale.

Il percorso formativo ha una struttura flessibile, di tipo modulare, ed è articolato in 5 moduli della durata di 2 ore ciascuno:

1. Il ruolo del tutor
2. Il processo di apprendimento
3. La relazione tutor-tutee
4. La gestione di un gruppo
5. Il supporto all'apprendimento

Il primo modulo (*Il ruolo del tutor*) illustra le finalità del programma di tutorato e inquadra la figura del tutor, delineandone le caratteristiche principali e ponendo attenzione, in particolare, alle differenze tra tutor e docente (ma anche tra tutor e altre figure professionali quali ad esempio il counselor o lo psicologo), a ciò che il tutor può e non può fare, alla sua deontologia professionale.

Il secondo modulo (*Il processo di apprendimento*) si focalizza sulle diverse fasi della teoria dell'apprendimento (*preparation, input, processing, storage e output*) e su come sia possibile individuare la specifica natura di un problema di apprendimento.

Nel terzo modulo (*La relazione tutor-tutee*) viene presa in esame la gestione di sessioni di tutorato e ci si sofferma sulle modalità di comunicazione tra tutor e tutee, anche in presenza di studenti con bisogni educativi speciali. Stabilire e mantenere il rapporto con lo studente, definire gli obiettivi di apprendimento insieme a quest'ultimo, organizzare le sessioni di lavoro, dare spiegazioni e fornire feedback costruttivi, capire quando è necessario stare in silenzio e ascoltare attivamente lo studente, prestare attenzione al linguaggio del corpo sono tutti aspetti presi in considerazione all'interno di questo segmento formativo.

Il quarto modulo (*La gestione di un gruppo*) è dedicato alla costruzione e alla gestione efficace dei gruppi. Vengono discusse, nello specifico: le modalità di costituzione dei gruppi (numero di componenti, regole da rispettare, setting e materiali da predisporre...); le diverse strategie di apprendimento collaborativo (*Group discussion, Clusters, Assigned discussion leader, Turn to a partner, Jigsaw, Think/Pair/Share, Group survey*); le attività da

svolgere e le linee guida per la conduzione di queste ultime; possibili risoluzioni delle situazioni problematiche.

L'ultimo modulo (*Il supporto all'apprendimento*) è incentrato sulle strategie di supporto all'apprendimento e alla costruzione di un efficace metodo di studio. Ci si sofferma, in particolare, sui seguenti aspetti: prendere appunti; leggere i libri di testo; costruire schemi e mappe; acquisire tecniche di memorizzazione; utilizzare alcuni strumenti, come l'*Anticipation guide*, la *T-chart*, il *Frustration model*.

Le attività di formazione, tenute dai docenti di area pedagogica e psicologica del CdS, si sono svolte in forma seminariale, con l'alternanza di momenti di lezione frontale e momenti laboratoriali, che hanno consentito ai partecipanti di sperimentare in prima persona le modalità di interazione e le attività da svolgere con gli studenti. Sono state formate, complessivamente, sei tutor. Agli incontri di formazione hanno inoltre partecipato i rappresentanti degli studenti, che svolgono costantemente un ruolo di mediazione tra docenti e studenti.

A distanza di un mese dalla fine del percorso formativo, il gruppo di progetto ha organizzato un incontro di assessment con le tutor al fine di individuare criticità e aspetti positivi del percorso. In quell'occasione, sono stati rivisti gli strumenti e le procedure e sono stati forniti ulteriori input per la progettazione autonoma delle attività di gruppo.

Conclusioni

Il progetto di tutorato messo a punto dal CdS L19 dell'Università di Catania si prefigura come modalità operativa innovativa che, se ulteriormente implementata e messa a sistema, potrebbe incidere positivamente sulla carriera universitaria degli studenti, contribuendo alla riduzione dei fattori di criticità del CdS negli ultimi anni. Nell'ambito del progetto, il modello di formazione ideato per i tutor, in particolare, costituisce una novità all'interno dell'ateneo catanese nel quale, pur esistendo una tradizione consolidata di servizi di tutorato, non era mai stato previsto un percorso formativo funzionale all'acquisizione di competenze strategiche per guidare gli studenti alla costruzione di un efficace e personalizzato metodo di studio. Nel caso del Dipartimento di Scienze della Formazione la realizzazione del percorso formativo progettato non ha richiesto alcun ricorso a risorse esterne, poiché la gestione dei moduli formativi è stata affidata ai docenti interni, in possesso delle competenze pedagogico-didattiche richieste. Tra i punti di forza del modello rientra la sua replicabilità, con gli opportuni adattamenti, in altri CdS.

Tra gli elementi di debolezza vi è, invece, la non adeguata attenzione nel percorso formativo a contenuti e metodologie relativi alle modalità di accompagnamento degli studenti nella costruzione della loro identità professionale. Si tratta di una dimensione da rafforzare, per incidere sulla motivazione alla scelta degli studenti, fattore in grado di influenzare positivamente il successo accademico.

Un serio elemento di criticità del modello, connesso alla mancata istituzionalizzazione della presenza dei tutor nei percorsi formativi degli studenti, è il suo essere strettamente legato alla disponibilità di fondi per la gestione delle risorse umane necessarie alla realizzazione delle attività. In assenza di risorse adeguate, infatti, il servizio non può

essere garantito. Tuttavia, per la sua flessibilità, esso si offre come modello di facile implementazione, trasferibile e adattabile nei differenti contesti accademici.

Note delle autrici

Il primo e il secondo paragrafo sono stati scritti da Roberta Piazza; il terzo, il quarto e il quinto paragrafo sono stati scritti da Simona Rizzari.

Note

- (1) Il gruppo di lavoro – costituitosi nell’ambito del progetto *SUPER, Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale*, indirizzato ai CdL L 19, rientrante nei Piani di Orientamento e Tutorato (POT) ministeriali dell’anno 2017-2018 e coordinato dall’Università di Siena – è composto dalla presidente del CdS, dai docenti della Commissione tirocinio, dai docenti tutor del CdS L19, dal delegato all’orientamento del Dipartimento, dal referente del servizio tutorato del CdS, dagli assegnisti di ricerca e dai rappresentanti degli studenti.
- (2) Sulla scorta della formazione realizzata, per tutta la durata del primo semestre accademico è stato erogato un servizio di studio guidato, facoltativo, a supporto delle discipline del primo anno. Gli incontri, inseriti nel calendario ufficiale delle lezioni, sono stati organizzati in modo tale da non sovrapporsi alle lezioni e da favorire la partecipazione degli studenti. I gruppi di studio sono stati differenziati per curriculum (Educatore nei servizi per l’infanzia ed Educatore sociale di comunità) e per disciplina e gestiti da due studenti tutor, che conducevano assieme le attività. I frequentanti le attività di studio guidato sono stati circa il 30% degli studenti iscritti. La realizzazione del percorso è stata puntualmente accompagnata dal monitoraggio delle attività svolte e dalla somministrazione di un questionario di rilevazione del gradimento degli studenti.
- (3) In particolare, si è considerata l’esperienza maturata nei contesti anglofoni. Si rinvia a: Brigham Young University-Idaho, <https://www.byui.edu/academic-support-centers/tutoring-center/tutor-training-material>; University of Auckland (New Zealand), https://cdn.auckland.ac.nz/assets/clear/documents/tutors-and-demonstrators/hot_tips_for_tutors.pdf; Monmouth University, <https://www.monmouth.edu/css/documents/tutoring-handbook.pdf>; University of Queensland, <https://itali.uq.edu.au/files/4600/Tutors-Guide.pdf>; University of Rochester, <https://www.rochester.edu/college/cetl/undergraduate/tutoring.html>; University of Edinburgh, <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/staff/tutors-demonstrators/resources/handbook>. Anche in Italia, a partire soprattutto dagli anni 2000, si è sviluppata progressivamente l’attenzione alla formazione dei tutor universitari. Si vedano, fra gli altri, i piani formativi proposti dall’Università degli Studi di Roma, “La Sapienza”, dall’Università degli Studi di Padova, dall’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e dall’Università della Calabria, Carci, G. (2013). *OrientaMentoring*, Tricase (LE): Libellula Edizioni. Per approfondimenti sull’esperienza di tutorato formativo dell’Università di Padova si rimanda anche a Da Re, L., Biasin, C. (a cura di) (2018). *Il tutorato formativo. Un modello di tutoring integrato per l’empowerment degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia. Per l’esperienza di tutorato dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano si rimanda a <https://studenticattolica.unicatt.it/studenti-corsi-e-carriera-tutorato-di-gruppo>.

Bibliografia

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2018). The economics of university dropouts and delayed graduation: a survey, GLO Discussion Paper, No. 189, Global Labor Organization (GLO), Maastricht. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10419/175578>.
- ANVUR (2019). *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2018*. Roma: ANVUR.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *Higher Education*, 60(2), 127-138.
- Broadbridge, A. (1996). Academic Advising: Traditional or Developmental Approaches?: Student Perspectives, *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(1): 97-113.
- Carci, G. (2013). *OrienteMentoring*, Tricase (LE): Libellula Edizioni.
- Caruana, V., Clegg, S., Ploner, J., Stevenson, J., & Wood, R (2011). Promoting students' 'resilient thinking' in diverse higher education learning environments. *HEA CSAP project report*.
- Coaldrake, P. (2001). Responding to Changing Student Expectations. *Higher Education Management*, 13(2): 75-90.
- Contini, D., Cugnata, F., & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75(5), 785-808.
- Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 157-171.
- Cotton, D. R., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62-79.
- Crisp, G. (2010). The impact of mentoring on the success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34, 39-60. doi:10.1353/rhe.2010.0003
- Da Re, L., & Biasin, C. (a cura di) (2018). *Il tutorato formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Davies, R., & Elias, P. (2003). *Dropping out: a study of early leavers from higher education*. Research Report No. 386, Department for Education and Skills, London.
- de-Besa-Gutiérrez, M. R., Lugo-Muñoz, M., & Limón-Domínguez, D. (2017). University services for students' transition to Higher Education. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1-5).
- Di Pietro, G. (2006). Regional labour market conditions and university dropout rates: evidence from Italy. *Regional Studies*, Vol. 40(6), 617-630.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure, in K. Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (eds), *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge (1-15).
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological forecasting and social change*, 114, 254-280.
- Ghignoni, E. (2017). Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy. *Higher Education*, 73(1), 127-151. doi:10.1007/s10734-016-0004-1.

- Ghignoni, E., Croce, G., & d'Ambrosio, A. (2019). University dropouts vs high school graduates in the school-to-work transition. *International Journal of Manpower*, 40(3), 449-472. doi 10.1108/IJM-02-2018-0051.
- Gitto, L., Minervini, L.F., & Monaco, L. (2016). University dropouts in Italy: are supply side characteristics part of the problem?. *Economic Analysis and Policy*, 49, March, 108-116.
- Jansen, E. P., & Suhre, C. J. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational studies*, 36(5), 569-580.
- Jansen, E. P., & van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1-16.
- Masui, C., Broeckmans, J., Doumen, S., Groenen, A., & Molenberghs, G. (2014). Do diligent students perform better? Complex relations between student and course characteristics, study time, and academic performance in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(4), 621-643.
- Montefalcone, M. (2017). *Linee guida per lo sviluppo e il rafforzamento dei career service*. Roma: Anpal Servizi.
- Nadoveza Jelić, O., & Gardijan Kedžo, M. (2018). Efficiency vs effectiveness: an analysis of tertiary education across Europe. *Public Sector Economics*, 42(4), 381-414. <https://doi.org/10.3326.pse.42.4.2>.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. OECD Indicators. Paris: OECD.
- Ordóñez-Solana, C., Pérez-López M., & Argente-Linares E. (2016). A practical tutorial programme for first-year university students: impact of its academic recognition. *Cultura y Educación*, 28(1), 237-253, doi:10.1080/11356405.2015.1124548.
- Panopoulos, A. P., & Sarri, K. (2013). E-mentoring: The adoption process and innovation challenge. *International Journal of Information Management*, 33, 217-226. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2012.10.003
- Plant, P. (2001). *Quality in Careers Guidance*. European Commission and the OECD.
- Piazza, R. (2011). The changing role of Universities in Italy: placement services. *Journal for Perspectives of Economic Political and Social Integration*, 2011, vol. 1-2, 173-186.
- Piazza, R. (2017). L'esperto in career guidance: una difficile costruzione. In R. Piazza (ed), *L'esperto in career guidance. Formazione e ruolo professionale*, Milano: FrancoAngeli, 7-20.
- Rodriguez-Planas, N. (2012). Longer-term impacts of mentoring, educational services, and learning incentives: Evidence from a randomized trial in the United States. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4), 121-39.
- Sánchez-García, M., Manzano, N., Rísquez, A., & Suárez, M. (2011). Evaluation of a tutoring and mentoring model in distance higher education. *Revista de Educación*, 719-732. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2010-356-119.
- Stange, K.M. (2012). An Empirical Investigation of the Option Value of College Enrollment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(1), 49-84.
- Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2014). Academic performance and college dropout: using longitudinal expectations data to estimate a learning model, NBER Working Paper 1894.
- Turner, R., Morrison, D., Cotton, D., Child, S., Stevens, S., Nash P., & Kneale, P. (2017). Easing the transition of first year undergraduates through an immersive induction module. *Teaching in Higher Education*, 22(7), 805-821. doi: 10.1080/13562517.2017.1301906.

Van Den Berg, M. N., & Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: a Multi-Measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, 50, 413-466.

Van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). 'It's almost a mindset that teachers need to change': first-year students' need to be inducted into time management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777-791.

Van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. In Athanasou, Van Esbroeck R. (eds) *International Handbook of Career Guidance*. Springer, 23-44.

Watts, A. G., Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4: 105-122.

Watts, A.G., Van Esbroeck, R. (2000). New Skills for New Futures: A Comparative Review of Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3): 173-187.

Wolter, S. C, Diem, A., & Messer, D. (2014). Drop-outs from Swiss Universities: An empirical analysis of data on all students between 1975 and 2008. *European Journal of Education*, 49(4): 471-483.