

Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria*

Paola Ricchiardi e Emanuela M. Torre
Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione, Università di Torino

Sommario

La letteratura internazionale da tempo ha indicato la scuola secondaria come un periodo particolarmente a rischio per il successo scolastico degli alunni più vulnerabili, anche in conseguenza di un generalizzato calo della motivazione intrinseca (Harter, 1981; Horyna e Bonds-Raacke, 2012). Per fare fronte a tali difficoltà è stato messo a punto e sperimentato un intervento di tutoring, rivolto a piccoli gruppi di studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado a rischio di insuccesso scolastico. Il modello didattico adottato prevede l'impiego di specifiche strategie motivazionali e la strutturazione di attività volte a promuovere l'apprendimento significativo, anche attraverso il supporto delle tecnologie. Il programma, finalizzato a favorire il potenziamento della motivazione e di competenze in specifiche discipline (quali matematica, fisica e lingue straniere), ha coinvolto 500 studenti, frequentanti 9 scuole differenti. La valutazione dell'efficacia dell'intervento è stata effettuata con diversi strumenti. Tra gli esiti principali è emerso che studenti e insegnanti affermano di avere riscontrato miglioramenti significativi e che oltre il 75% degli studenti frequentanti il laboratorio ne ha avuto un riscontro immediato nei voti scolastici.

L'insuccesso scolastico è un tema da tempo trattato a livello internazionale, per gli effetti importanti, a lungo termine, che ha sui

percorsi di vita individuali e sullo sviluppo del Paese. Si tratta di un fenomeno che non si può definire in recessione, quanto piuttosto

* A Paola Ricchiardi vanno attribuiti l'introduzione, i paragrafi «Un calo di motivazione intrinseca nelle scuole secondarie?»; «Il modello didattico educativo», «Le strategie motivazionali», «Strategie per lo sviluppo di un apprendimento in profondità», «Selezione e formazione dei tutor», «Efficacia del progetto secondo i docenti di classe: tra apprezzamento e possibilità di collaborazione», «Efficacia del progetto percepita dai docenti esperti». A Emanuela M. Torre vanno

attribuiti i paragrafi: «Il tutoring per stimolare la motivazione intrinseca», «Il campione», «La ricerca valutativa», «Monitoraggio del lavoro svolto: obiettivi dei tutor e partecipazione degli studenti», «Efficacia del progetto in base agli esiti scolastici: i voti migliorano?», «Efficacia del progetto secondo la valutazione dei tutor», «Il progetto è efficace secondo gli studenti?». E.M. Torre ha realizzato inoltre le analisi statistiche dei dati.

in continua trasformazione, con andamenti alterni,¹ a seconda dei cambiamenti sociali. In Italia, ad esempio, la selezione scolastica, a livello di scuola secondaria, ha presentato un incremento a partire dall'anno 2006-07, con alcuni picchi nel 2009-10 e una stabilizzazione successiva.² La maggior percentuale di insuccesso si concentra a tutt'oggi negli istituti professionali e, a seguire, nei tecnici, specie se consideriamo oltre alle bocciature anche i debiti formativi: in questi ordini di scuola solo la metà degli studenti consegue la promozione piena.³ L'insuccesso riguarda maggiormente gli studenti maschi e quelli stranieri, che vengono orientati a curricoli brevi e precocemente professionalizzanti, anche in conseguenza di esiti sistematicamente inferiori rispetto ai coetanei autoctoni, non solo in lingua, ma anche in matematica.⁴ Il livello massimo di selezione si verifica nel primo anno della scuola secondaria di secondo grado (20,3% nel 2009-10). È proprio in tale momento di transizione che, secondo gli studi, si affievolisce la motivazione, specie quella intrinseca, a favore di quella estrinseca e della demotivazione. Oggi, in modo particolare, l'insuccesso si contestualizza in un generalizzato stato di demotivazione che si estende dalla scuola ad altri ambiti della vita, forse acuito dai diffusi stili educativi iperprotettivi

e deresponsabilizzanti e dall'attuale stato di crisi, che toglie la percezione di potersi proiettare positivamente nel futuro.

Nel presente contributo approfondiremo dunque gli studi che documentano tale *décalage* motivazionale nelle scuole secondarie e le ricerche che propongono il tutoring, specie per questo livello d'età, allo scopo di favorire una progressiva rimotivazione. Illustreremo quindi un progetto realizzato dal Comune di Torino, in convenzione con l'Università,⁵ volto a incrementare motivazione e competenze disciplinari specifiche in studenti del terzo anno della secondaria di primo grado e del primo anno della secondaria di secondo grado, con difficoltà scolastiche. Il progetto, denominato «Scuola dei compiti», ha coinvolto un campione ampio di studenti (oltre 500). Il programma ha previsto l'organizzazione di laboratori di tutoring tenuti da studenti universitari, in qualità di tutor nelle materie scientifiche (matematica, chimica, fisica) e nelle lingue straniere (inglese, francese, tedesco).

Un calo di motivazione intrinseca nelle scuole secondarie?

Motivazione intrinseca ed estrinseca a confronto

Gli studi da tempo hanno messo in luce l'importanza della motivazione nel favori-

¹ Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica. Indicatori di base*, Roma, MPI, 2008.

² Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola in cifre. Rapporto 2007*, Roma, MPI, 2008; Ministero della Pubblica Istruzione, *Esiti degli scrutini e degli Esami di stato del secondo ciclo di istruzione*, Roma, MIUR, 2011. Si è passati infatti da un tasso del 2,7% a uno del 3,1% nella secondaria di primo grado (2005-06 e 2006-07) e dal 13,8% al 15% per la secondaria di secondo grado.

³ Dati 2006-07.

⁴ http://www.invalsi.it/areadati/SNV/09-10/Sintesi_SNV_2009_2010.pdf.

OCDE, *Résultats du PISA 2009. Surmonter le milieu social: L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (Vol. II), PISA, Éditions OCDE, 2011, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>.

⁵ Il progetto è stato proposto e realizzato dalla Città di Torino, in convenzione con l'Università di Torino (Dipartimento di Matematica e Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione), il Politecnico e la Fondazione Agnelli. In particolare, per il Comune di Torino, la promozione del progetto si deve all'Assessora alle politiche educative, la Dott.ssa Mariagrazia Pellerino. Responsabili del progetto «Scuola dei compiti» sono, per la Città di Torino, la Dott.ssa R. Melgiovanni (Funzionario – Direzione Servizi Educativi) e, per l'Università, la Prof.ssa M. Marchisio. Ha accompagnato e sostenuto il progetto L. Tosco (Dirigente Servizio Orientamento e Formazione).

re l'apprendimento, privilegiando quella intrinseca, ovvero quella determinata da stimoli interni al soggetto (valori, interessi, aspettative, desideri, ecc.), a scapito di quella estrinseca, che trova la sua fonte di alimentazione all'esterno (raggiungimento di premi e ricompense). Mentre la motivazione intrinseca favorisce l'apprendimento in profondità e comporta interesse per la conoscenza e persistenza, quella estrinseca contrasta la possibilità di un apprendimento in profondità.⁶ Le prime teorizzazioni consideravano tali costrutti rigidamente contrapposti. Nelle teorie attuali, invece, i due tipi di motivazione sono stati collocati all'interno di un continuum. Nel livello più basso di tale percorso si trova lo stato di *demotivazione*, a cui seguono *tre livelli di motivazione estrinseca*.

Il primo tipo presenta il minor livello di autodeterminazione e il massimo livello di regolazione esterna (ad esempio «Studio perché sono obbligato dai miei genitori»). Il secondo tipo prevede un livello intermedio di autodeterminazione e dipende da contingenze esterne (ad esempio «Studio perché un bravo studente studia»). L'ultimo livello, il più vicino alla motivazione intrinseca, prevede l'introduzione dei criteri di autodeterminazione, per cui lo studente sceglie una determinata attività perché ritiene che il conseguimento delle ricompense connesse rappresenti un valore importante per lui (ad esempio «Ho deciso di studiare perché costituisce un obiettivo importante per me per conseguire una buona valutazione»).⁷ Segue poi la *motivazione intrinseca*, che

nasce dalla curiosità e dall'interesse per l'apprendimento e si consolida con il progressivo incremento della percezione di competenza, della sensazione di controllare il proprio apprendimento e della soddisfazione per avere acquisito nuove conoscenze/competenze. La motivazione intrinseca può scaturire anche da sensazioni positive connesse alla fruizione di attività stimolanti.⁸ In ultimo vi è il *comportamento autodeterminato*, che coniuga le caratteristiche della motivazione intrinseca (interesse, costruzione della propria competenza, ecc.) con alcune istanze di quella estrinseca (perseguire mete determinate anche dall'esterno, considerate importanti dal soggetto per il suo progetto di vita e per la comunità). Il conseguimento di un comportamento autodeterminato risulta essere un passaggio ulteriore rispetto alla motivazione intrinseca. Il soggetto che studia seguendo esclusivamente gli interessi personali risulta ancora immaturo, infatti, rispetto a colui che si impegna anche in attività che non ritiene altamente gratificanti, ma che gli consentono di conseguire obiettivi importanti secondo una scala di valori interiorizzata.

Progressiva diminuzione della motivazione intrinseca nel corso degli studi

Secondo numerosi studi la motivazione intrinseca e il comportamento autodeterminato andrebbero però diminuendo dai 9 ai 15-16 anni, come dimostrato dalle indagini di S. Harter con la scala motivazionale costruita dalla stessa autrice.⁹ Tali esiti sono

⁶ D.I. Cordova e M.R. Lepper, *Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice*, «Journal of Educational Psychology», vol. 88, n. 4, 1996, pp. 715-730.

⁷ B. Horyna e J.M. Bonds-Raacke, *Differences in students' motivation to attend college: Large versus small high schools*, «Education», vol. 132, n. 4, 2012, pp. 708-724.

⁸ R.J. Vallerand, L.G. Pelletier, M.R. Blais, N.M. Briere, C. Senecal e E.F. Vallieres, *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education*, «Educational and Psychological Measurement», vol. 52, n. 4, 1992, pp. 1003-1017.

⁹ S. Harter, *A new Self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational*

stati riconfermati da studi successivi, come quelli di Gottfried,¹⁰ Otis,¹¹ Lepper¹² e Corpus.¹³ Quest'ultima ricerca ha mostrato che il decrescere della motivazione intrinseca è connesso alla percezione che la scuola secondaria sia orientata prevalentemente alla performance e fatichi a valorizzare l'impegno, il coinvolgimento e il processo di costruzione della competenza. Secondo le ricerche, la motivazione intrinseca decrescerebbe infatti in relazione alla diminuzione del supporto degli adulti nelle secondarie, a cui viene progressivamente sostituito un controllo basato sulla stigmatizzazione e sanzione dei comportamenti inadeguati.¹⁴

Gli effetti negativi sulla motivazione intrinseca di uno stile educativo controllante sono ben noti. Nella scuola secondaria crescono anche le aspettative relative alle prestazioni e il confronto normativo e sociale.¹⁵

Questo porterebbe gli studenti a focalizzarsi maggiormente sulla conquista di buone valutazioni, a dare meno importanza a ciò che apprendono, alle conquiste effettuate, cercando principalmente di evitare le punizioni degli adulti (note, brutti voti, ecc.).¹⁶

Un'ampia indagine, che ha coinvolto un campione di 1.600 studenti dai 9 ai 17 anni, pur confermando la diminuzione progressiva della motivazione intrinseca e della motivazione estrinseca fino ai 15 anni, ha individuato come fattore capace di contrastare tale trend lo stile didattico-educativo adottato dall'insegnante.¹⁷ Fornire sostegno per la progressiva responsabilizzazione dello studente, ad esempio, risulta correlato positivamente allo sviluppo della motivazione intrinseca, della percezione di autoefficacia e dell'atteggiamento positivo verso la scuola,¹⁸ nonché a buoni esiti scolastici. Gottfried,¹⁹ allo stesso modo, evidenzia l'importanza che i genitori valorizzino l'apprendimento piuttosto che le performance, per favorire il permanere della motivazione intrinseca. Tali funzioni possono essere svolte efficacemente anche da un tutor, che può essere facilitato

and informational components, «Developmental Psychology», vol. 17, n. 3, 1981, pp. 300-312; S. Harter e B.K. Jackson, *Trait vs. no trait conceptualizations of intrinsic / extrinsic motivational orientation*, «Motivation and Emotion», vol. 16, n. 3, 1992, pp. 209-230.

¹⁰ A.E. Gottfried, J.S. Fleming e A.W. Gottfried, *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study*, «Journal of Educational Psychology», vol. 93, n. 1, 2001, pp. 3-13.

¹¹ N. Otis, F.M.E. Grouzet e L.G. Pelletier, *Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study*, «Journal of Educational Psychology», vol. 97, n. 2, 2005, pp. 170-183.

¹² M.R. Lepper, J.H. Corpus e S.S. Iyengar, *Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the classroom: Age differences and academic correlates*, «Journal of Educational Psychology», vol. 97, n. 2, 2005, pp. 184-196.

¹³ J.H. Corpus, M. McClintic-Gilbert e A.O. Hayenga, *Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes*, «Contemporary Educational Psychology», vol. 34, n. 2, 2009, pp. 154-166.

¹⁴ R.M. Ryan e E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychologist», vol. 55, n. 1, 2000, pp. 68-78.

¹⁵ B.J. Zimmerman, *Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence*. In F. Pajares e T. Urdan

(a cura di), *Academic motivation of adolescents*, vol. 2, Greenwich (CT), Information Age, 2002, pp. 1-28.

¹⁶ J. Reeve e H. Jang, *What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity*, «Journal of Educational Psychology», vol. 98, n. 1, 2006, pp. 209-218.

¹⁷ N. Gillet, R.J. Vallerand e M-A.K. Lafrenière, *Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: Mediating role of autonomy support*, «Social Psychology of Education», vol. 15, n. 1, 2012, pp. 77-95.

¹⁸ A. Dutton Tillery, K. Varjas, A.T. Roach, G.P. Kuperminc e J. Meyers, *The importance of adult connections in adolescents' sense of school belonging: Implications for schools and practitioners*, «Journal of School Violence», vol. 12, n. 2, 2013, pp. 134-155.

¹⁹ A.E. Gottfried, G.A. Marcoulides, A.W. Gottfried e P.H. Oliver, *A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation*, «Journal of Educational Psychology», vol. 101, n. 3, 2009, pp. 729-739.

in questo dalla maggiore prossimità con lo studente, sia per caratteristiche anagrafiche, sia per esperienze scolastiche.²⁰

Il tutoring per stimolare la motivazione intrinseca

Con il termine tutoring, in ambito scolastico, ci si riferisce a una relazione di natura educativa, che si instaura tra un soggetto in formazione e un soggetto più esperto (un docente, uno studente più grande per età o più avanti nel corso degli studi), volta a favorire il processo di apprendimento dell'allunno, lo sviluppo delle sue potenzialità e dell'autonomia.²¹

Al tutor in particolare è affidato il compito di «sostenere in modo personalizzato l'apprendimento degli alunni, affiancando l'opera educativa dell'insegnante, aiutando i singoli alunni nell'apprendimento e nel superamento delle difficoltà di adattamento generale in maniera individualizzata»,²² potenziandone così la motivazione intrinseca.

Le molteplici definizioni della figura che si ritrovano in letteratura mettono in evidenza, principalmente, il ruolo del tutor come mediatore nel processo di insegnamento-apprendimento. Tale lavoro di mediazione si esplica attraverso una serie di funzioni, tra cui il coinvolgimento e la sollecitazione dell'interesse; la rassicurazione e il controllo della frustrazione; il mantenimento dell'attenzione; la focalizzazione sul compito

(eventualmente semplificato e reso accessibile all'allievo) e sulle sue caratteristiche determinanti; la dimostrazione o presentazione di modelli.²³

L'attuazione di questo processo non è solo l'occasione per presentare un modello che all'allievo basterà imitare. Il tutor, infatti, non si limita a riprodurre e trasmettere conoscenze e abilità, ma reinveste continuamente ciò che sa, ricostruendolo sul piano verbale in funzione di ciò che all'altro risulta di difficile comprensione. Da questa prospettiva il sostegno prestato ha effetti che vanno ben al di là della semplice realizzazione assistita del compito, consentendo a chi apprende di sviluppare proprie competenze²⁴ e di percepirsi progressivamente come più capace.

Le origini

Il tutorato a scuola trova i suoi precedenti storici nelle esperienze inglesi di Bell e di Lancaster, all'inizio dell'Ottocento. Bell osservò che coinvolgere i bambini più grandi nell'insegnamento a quelli più piccoli (*peer tutoring*) consentiva di risolvere i problemi legati all'alto numero di allievi per classe e, nello stesso tempo, costituiva un importante stimolo per l'apprendimento degli alunni stessi. I bambini erano divisi, in base al rendimento, in coppie all'interno delle quali un bambino svolgeva il ruolo di tutor. Secondo Bell, il lavoro di insegnamento-apprendimento all'interno delle coppie permetteva ai tutor di imparare di più grazie allo sforzo di rielaborazione legato alla necessità di insegnare ai compagni e forniva a questi

²⁰ D. Kember, A. Ho e C. Hong, *Characterising a teaching and learning environment capable of motivating student learning*, «Learning Environments Research», vol. 13, n. 1, 2010, pp. 43-57.

²¹ Per una trattazione più ampia si veda E.M. Torre, *Il tutorato: teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2006.

²² K. Polacek, *Voce: tutor*. In J.M. Premezzo, C. Nanni e G. Malizia, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, 2008, p. 1220.

²³ A. Baudrit, *La mixité scolaire: Une thématique (en-core) d'actualité? Enseignement réciproque et tutorat réciproque: Analyse comparative de deux méthodes pédagogiques*, «Revue française de pédagogie», n. 171, 2010, pp. 119-143.

²⁴ G. Barnier, *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001.

ultimi la spinta a migliorare per spirito di emulazione.²⁵

L'interesse per le attività tutoriali nelle scuole riprende, in particolare negli Stati Uniti, nel corso degli anni Sessanta del Novecento. Lo scopo è migliorare il basso livello di rendimento delle scuole pubbliche e rispondere alle difficoltà incontrate dagli insegnanti nei confronti di alunni appartenenti a classi sociali svantaggiate o a famiglie immigrate. Vengono così introdotte, nei programmi di educazione compensativa, pratiche tutoriali che prevedono l'affiancamento di questi ragazzi a studenti più grandi, in modo da limitare le difficoltà legate alla distanza sociale e comunicativa tra studente e insegnante e favorire il miglioramento dei risultati scolastici.

Alla fine degli anni Settanta i primi studi di Goodlad sull'impiego dei laureandi in materie scientifiche come tutor nelle scuole superiori avviano le esperienze di coinvolgimento in tali attività di studenti appartenenti a ordini di scuola differenti: studenti della scuola secondaria come tutor per gli allievi delle elementari, studenti universitari come tutor per gli allievi della scuola secondaria.²⁶

Uno degli sviluppi più recenti del tutorato in Europa (anche in questo caso le esperienze americane sono di più lunga tradizione) è quello del *tutorato interculturale*, volto a limitare il disagio e le difficoltà di integrazione linguistica e culturale degli studenti immigrati e a offrire loro modelli imitabili di successo scolastico (compagni non autoctoni con percorsi scolastici positivi e progetti formativi a lungo termine).

Il *peer tutoring* si è, dunque, progressivamente esteso a una notevole varietà di situazioni di apprendimento tra pari: ad esempio, tra studenti universitari e studenti di ordini di scuola inferiori (*cross age tutoring*), tra studenti universitari più avanti negli studi e studenti iscritti da meno tempo, oppure tra studenti di pari livello scolastico in relazione reciproca, con alternanza dei ruoli (*reciprocal tutoring*), o ancora tra adolescenti problematici con bambini della scuola primaria (*reverse role tutoring*).²⁷

Efficacia del tutoring

Gli studi sul tutoring mettono in evidenza l'efficacia di tale pratica sotto diversi aspetti. Grazie alla relazione privilegiata che si instaura con il tutor, innanzitutto, il processo di apprendimento dell'allunno è più attivo, interattivo e partecipativo. Egli può contare su un feedback immediato, che consente l'individuazione e la correzione rapida dell'errore e favorisce la possibilità di fornire risposte corrette, alimentando il rinforzo positivo.²⁸ Ciò permette allo studente un maggior controllo del proprio processo di apprendimento, il conseguente miglioramento dei processi metacognitivi e un più efficace sviluppo di nuove competenze. Si osservano inoltre una diminuzione del livello di ansia e una maggiore disponibilità a mettersi in gioco e a entrare in relazione con gli altri. L'ampliarsi delle possibilità di fare esperienze di successo e la progressiva acquisizione di sicurezza hanno effetti positivi sulla motivazione

²⁵ K. Topping, *The peer tutoring handbook: Promotive cooperative learning*, London, Croom Helm, 1988, trad. it. *Tutoring: l'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson, 1997.

²⁶ S. Goodlad (a cura di), *Mentoring and tutoring by student*, London, Kogan Page, 1998.

²⁷ Un'interessante classificazione delle forme di tutorato tra pari è proposta da N. Falchikov, *Learning together: Peer tutoring in higher education*, London-New York, Routledge Falmer, 2001.

²⁸ A. Baudrit, *Le tutorat: Richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

intrinseca,²⁹ incrementando la percezione di autostima e di autoefficacia.³⁰ Favoriscono altresì l'assunzione di responsabilità e di impegno da parte dello studente.³¹

Nello specifico, rispetto al tutorato tra studente universitario e studente delle secondarie (che affronta un'età critica, come si è detto, e necessita spesso di un supporto motivazionale ulteriore), emergono alcuni punti chiave che possono condizionare l'efficacia dei progetti. Un primo aspetto riguarda la capacità del tutor di gestire l'interferenza della materia oggetto di tutoring (effetto disciplina), che può richiedere linguaggi tecnici o strategie di ragionamento complesse.³²

Un secondo fattore riguarda il giusto equilibrio nella distanza cognitiva tra il tutor e gli alunni: perché il tutoring sia efficace, è necessario che ci sia una differenza nelle conoscenze possedute dai soggetti coinvolti; essa, però, deve essere ben calibrata per consentire la discussione, il confronto e facilitare la riorganizzazione delle acquisizioni disciplinari.

Un terzo fattore riguarda la congruenza cognitiva, ossia la capacità del tutor di

esprimersi nel linguaggio degli studenti, di utilizzare nozioni e concetti a loro familiari, di spiegare in termini comprensibili per loro, di essere consapevole dei problemi che incontrano nella risoluzione del compito. La congruenza cognitiva è considerata uno dei principali fattori di efficacia delle azioni tutoriali, soprattutto nel momento in cui convergano, in maniera equilibrata, con essa altre due dimensioni: la congruenza sociale (prossimità tra i due attori) e la competenza nella materia (distanza) del tutor.³³ A tal proposito, studi condotti sull'efficacia del tutoring per il superamento di difficoltà in matematica e in lettura evidenziano che i miglioramenti più consistenti si ottengono con attività di *cross age tutoring*.³⁴

Un quarto fattore di efficacia dell'azione tutoriale è individuato nella preoccupazione reale del tutor per il progresso degli alunni che gli sono affidati.³⁵ Una delle discriminanti maggiore nell'efficacia delle attività tutoriali risulta, infine, essere la formazione dei tutor. In generale, infatti, gli studi mostrano come, nelle esperienze condotte da tutor formati sulle strategie didattiche e relazionali, i progressi degli alunni siano maggiori rispetto alle esperienze nelle quali i tutor non hanno ricevuto formazione.³⁶

²⁹ Con particolare riguardo all'efficacia del tutoring per contrastare il *décalage* della motivazione connesso con il passaggio a un ordine di scuola diverso si veda: M. Jordan, *Paired reading: The use of a cross-age peer-tutoring programme between transition year students and first year students*, «Journal of Special Needs Education in Ireland», vol. 26, n. 1, 2012, pp. 45-55.

³⁰ D. Miller, K. Topping e A. Thurston, *Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 80, n. 3, 2010, pp. 417-433.

³¹ D. Reinheimer e K. McKenzie, *The impact of tutoring on the academic success of undeclared students*, «Journal of College Reading and Learning», vol. 41, n. 2, 2011, pp. 22-36.

³² D. Guichard, *L'effet-tuteur dans des activités de lecture et de résolution de problèmes au cours moyen*, «Cahiers Alfred Binet», vol. 4, n. 669, 2001, pp. 51-65.

³³ A. Baudrit, *Le tutorat: Richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

³⁴ K. Topping, D. Miller, P. Murray, S. Henderson, C. Fortuna e N. Conlin, *Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring*, «Educational Research», vol. 53, n. 1, 2011, pp. 51-63; P. Tymms, C. Merrell, A. Thurston, J. Andor, K. Topping e D. Miller, *Improving attainment across a whole district: School reform through peer tutoring in a randomized controlled trial*, «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», vol. 22, n. 3, 2011, pp. 265-289.

³⁵ J. Grogan, *The appreciative tutor*, «Journal of College Reading and Learning», vol. 42, n. 1, 2011, pp. 80-88.

³⁶ G. Barnier, *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Il progetto «Scuola dei compiti»: strutturazione di laboratori di tutoring per lo sviluppo della motivazione intrinseca e del comportamento autodeterminato

Il modello didattico educativo

Il Progetto «Scuola dei compiti», promosso dalla città di Torino, ha previsto la strutturazione di laboratori di tutoring per lo sviluppo motivazionale e delle competenze in alcune discipline chiave, rivolti a studenti in difficoltà in un momento difficile di passaggio (ultimo anno della scuola secondaria di primo grado e primo anno della scuola secondaria di secondo grado).

Sulla base della letteratura internazionale sul tema, è stato strutturato un modello di intervento che prevede una forma tutoriale in piccolo gruppo, sotto la guida di un tutor esperto nella disciplina (*distanza cognitiva*, necessaria per favorire l'apprendimento), ma vicino agli studenti per età ed esperienze (*congruenza sociale*, per favorire la disponibilità ad apprendere e sostenere la motivazione). Il piccolo gruppo, più del modello «uno a uno», facilita la condivisione delle difficoltà e il confronto reciproco tra pari, a ulteriore sostegno della persistenza nel compito. Le strategie di tutoring e il piccolo gruppo emergono inoltre come pratiche didattiche particolarmente efficaci dagli studi di Hattie, che ha condotto oltre 900 meta-analisi per individuare strategie didattico-educative con effetti positivi consistenti sull'apprendimento.³⁷ L'organizzazione dei laboratori e le strategie didattiche adottate dai tutor tengono conto dei fattori utili a stimolare la motivazione intrinseca e il comportamen-

to autodeterminato. La ricerca ha infatti evidenziato che, nonostante il decremento progressivo della motivazione intrinseca sia generalizzato nella fascia d'età considerata, il livello di autoregolazione e di motivazione è connesso anche ai diversi contesti educativi e può essere dunque potenziato. Un ambiente di apprendimento che promuova la fiducia in sé, l'interesse, la percezione di competenza e le strategie di autoregolazione può favorire un alto livello di motivazione intrinseca e incoraggiare nello studente un comportamento autodeterminato.³⁸

Le strategie motivazionali

Il modello d'intervento adottato prevede la scelta e l'utilizzo da parte del tutor di strategie motivazionali attente alle specifiche difficoltà individuate.³⁹ Sintetizzeremo brevemente di seguito le principali strategie che sono state oggetto della formazione dei tutor.

Per gli studenti che rivelano *difficoltà nell'avvio del processo conativo*, in quanto faticano a elaborare e manifestare desideri, intenzioni e interessi, specie in ambito scolastico, sono utili strategie didattiche particolarmente ricche e stimolanti, ispirate, quando possibile, alla ludodidattica. Per tali studenti, gli interventi prevedono l'attivazione del «conflitto cognitivo» (volto a promuovere l'interesse e la curiosità epistemica); la promozione della creatività, della fluidità

³⁸ J. Reeve e H. Jang, *What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity*, «Journal of Educational Psychology», vol. 98, n. 1, 2006, pp. 209-218; T.J. Cleary e P.P. Chen, *Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context*, «Journal of School Psychology», vol. 47, n. 5, 2009, pp. 291-314.

³⁹ Il punto di riferimento è il modello volitivo del «Rubicone» di H. Heckhausen. Per una trattazione più ampia si veda: P. Ricchiardi, *Ricominciamo dal desiderio*, Torino, SEI, 2005.

³⁷ J. Hattie, *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, London-New York, Routledge, 2012.

ideativa e dell'elaborazione personale; la strutturazione di compiti il più possibile attraenti, per favorire il coinvolgimento attivo.

Strategie differenti devono essere adottate per i soggetti che, pur presentando numerosi interessi e desideri, tendono a non prenderli seriamente in considerazione. Si può trattare di studenti con una scarsa percezione di competenza e di autoefficacia, che dubitano della possibilità di portare a termine con successo i propositi formulati. Per questi studenti sono utili compiti sfidanti, ma non eccessivamente complicati, che incoraggino il coinvolgimento di chi teme di non essere all'altezza. Il soggetto che si percepisce poco competente tenderebbe a scegliere o compiti molto semplici e dunque poco coinvolgenti, in cui il dispendio di energie e la sfida sono ridotti al minimo, o compiti troppo difficili, per i quali non è considerato vergognoso rinunciare dopo un certo numero di tentativi. Occorre invece proporre compiti che lo studente è in grado di affrontare, ma formulati in maniera sfidante, così da stimolare il coinvolgimento totale e da caricare l'eventuale riuscita di grande importanza.

Si tratta di realizzare situazioni di apprendimento che riescano a togliere lo studente dall'apatia, in cui l'assorbimento totale nell'attività porti il soggetto quasi a uno stato di «flusso». ⁴⁰ I momenti di *flow* sono quelli in cui le abilità possedute dal soggetto e le sfide poste dal compito sono in equilibrio, consentendo un assorbimento totale e piacevole nel compito. Sono d'altra parte i momenti in cui il soggetto, secondo numerose ricerche, sperimenta i livelli maggiori di concentrazione, motivazione e autostima. Occorre dunque che il tutor pianifichi le attività in modo che

diventino occasioni per sperimentarsi con successo e per costruire progressivamente la fiducia in sé. In tal modo si favoriscono aspettative positive⁴¹ rispetto al compito, fortemente implicate nella motivazione e nella persistenza. Nei laboratori, essendo scisso l'atto didattico da quello valutativo, il tutor può più facilmente favorire nei ragazzi la percezione di competenza. Gli studenti che faticano a portare a termine i loro propositi potrebbero essere però anche quelli che non attribuiscono *valore* alla disciplina da apprendere e/o in generale ai compiti scolastici. Visto che tale valore, in molti casi, non viene acquisito direttamente ma transita da una buona relazione di fiducia con un adulto incoraggiante, i tutor, favoriti in questo dalla prossimità ai ragazzi e dalla condizione privilegiata del piccolo gruppo, possono incidere in modo significativo su tale aspetto, anche attraverso il *modeling*. Gli studenti con tali difficoltà possono anche essere ragazzi con un'*attribuzione causale inadeguata*. Occorre, in tal caso, che il tutor favorisca negli studenti la progressiva presa di coscienza delle cause reali dei propri successi e insuccessi e una rifocalizzazione sui fattori che il soggetto può controllare.⁴²

Per gli studenti che presentano difficoltà nel passaggio alla fase operativa e tendono a permanere nell'*indecisione* (Kuhl),⁴³ sono utili strategie di accompagnamento nella formulazione di obiettivi significativi e nell'operazionalizzazione dei passaggi necessari per poterli conseguire.

⁴⁰ M. Csikszentmihalyi e B. Schneider, *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*, New York, Basic Books, 2000, trad. it. *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

⁴¹ A. Wigfield e S.J. Eccles, *Expectancy-value theory of achievement motivation*, «Contemporary Educational Psychology», n. 25, 2000, pp. 68-81.

⁴² P. Vianin, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

⁴³ J. Kuhl, *Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control*. In B.A. Maher, *Progress in experimental personality research*, New York, Academic Press, vol. 13, 1984, pp. 99-171.

Per gli studenti *poco volitivi* è necessario somministrare feedback costanti, che consentano loro di sviluppare competenze di monitoraggio, e proporre tecniche di autovalutazione, che permettano di controllare il proprio processo di apprendimento. Occorre inoltre insegnare loro strategie di autoregolazione,⁴⁴ come: darsi autoistruzioni; individuare strategie per tenere a mente gli obiettivi formulati; sviluppare la capacità di mantenere l'attenzione, anche di fronte a distrattori potenti; rinnovare l'interesse verso le attività che non scorrono naturalmente, senza fatica, apprendendo, ad esempio, a rielaborare compiti complessi o noiosi, in modo originale o ad autograticarsi in itinere, per anticipare la soddisfazione finale. È previsto dal modello didattico dei laboratori anche l'utilizzo di strumenti online,⁴⁵ per poter fornire esercizi a distanza, con autovalutazione e autocorrezione.

Strategie per lo sviluppo di un apprendimento in profondità

I laboratori, oltre a favorire lo sviluppo motivazionale, hanno l'obiettivo di potenziare i processi di pensiero degli studenti per sviluppare gli apprendimenti specifici impartiti e facilitare, inoltre, quelli successivi. Ai tutor viene richiesto di non limitarsi alla trasmissione delle informazioni, ma di favorire anche la comprensione, il ragionamento, la capacità critica e la creatività degli studenti con appositi esercizi e domande stimolo. Ne forniamo alcuni esempi: «Questo

termine spagnolo che non conosci a quale parola assomiglia? In questa frase quale significato potrebbe avere?», «Prova a trovare una situazione in cui potresti usare questa espressione» (sviluppo della comprensione), «Se fai questa operazione, che cosa accade?», «Quali dati ti mancano per risolvere il problema?», «Quali dati sono inutili?», «Come può finire questo racconto inglese?» (sviluppo del ragionamento), «In quali altri modi avresti potuto risolvere il problema?» (sviluppo della creatività), «Nella traduzione di questa frase hai commesso tre errori. Trovali», «Quali errori sono stati commessi nella risoluzione di questo problema? Quali nella formulazione di questa frase in inglese?» (sviluppo della capacità critica), «Perché hai scelto questa strategia piuttosto che quest'altra?», «A che cosa devi pensare per formulare correttamente la forma negativa del verbo...?» (sviluppo della metacognizione).⁴⁶

Selezione e formazione dei tutor

I tutor coinvolti nel progetto sono stati 56 e ciascuno ha tenuto uno o più corsi. Si tratta di studenti universitari iscritti ai corsi di studio delle ex-Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e Lingue e letterature straniere dell'Università degli Studi di Torino⁴⁷ e del Politecnico di Torino. I tutor sono perlopiù studenti universitari che aspirano a diventare insegnanti e che, quindi, intendono «mettersi alla prova» con gli studenti. L'esperienza ha anche una valenza orientativa per giovani universitari allo scopo di scegliere più consapevolmente la futura professione. I tutor sono stati selezionati in

⁴⁴ B.J. Zimmerman, *Attaining self-regulation. A social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeider (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Orlando, Academic Press, 2000, pp. 13-39.

⁴⁵ C. Sansone, T. Fraughton, J.L. Zachary, J. Butner e C. Heiner, *Self-regulation of motivation when learning online: The importance of who, why and how*, «Education Tech Research Dev», n. 59, 2011, pp. 199-212.

⁴⁶ R. Ritchhart, M. Church e K. Morrison, *Making thinking visible*, San Francisco, Jossey Bass, 2011.

⁴⁷ Ora afferenti rispettivamente ai Dipartimenti di Matematica «G. Peano», di Chimica e di Fisica (Scuola di Scienze naturali) e al Dipartimento di Lingue e letterature straniere.

funzione della pertinenza del corso di studi frequentato con le discipline oggetto dei laboratori pomeridiani e del successo accademico (media esami e CFU conseguiti). Tra i tutor coinvolti sono presenti 6 studenti universitari emigrati di prima o seconda generazione, selezionati anche per favorire una migliore affiliazione degli studenti di origine straniera, nati in Paesi esteri o in Italia, ma da genitori stranieri. Ciascun tutor ha gestito una media di 9 studenti, divisi in gruppi.

I tutor hanno ricevuto una formazione specifica, visto l'effetto positivo della stessa evidenziato dalla ricerca sull'efficacia degli interventi che utilizzano tale modello. La formazione ha riguardato, per tutti i tutor, innanzitutto gli aspetti psico-pedagogici, e in particolare le tecniche efficaci di tutoring e le strategie didattiche per il potenziamento della motivazione. Il basso livello di motivazione è, infatti, considerato una delle difficoltà principali nel campione selezionato, insieme a quelle disciplinari, se non causa di queste ultime. I tutor che hanno effettuato i corsi di «matematica sperimentale» hanno ricevuto anche una specifica formazione sull'utilizzo del sistema integrato costituito dalla piattaforma Moodle e dalla suite Maple⁴⁸ (da utilizzare per le attività in aula e le esercitazioni a casa), sulle strategie didattiche più efficaci per costruire le proposte di consolidamento delle competenze in matematica, sul sistema di autovalutazione da proporre agli studenti e sulla gestione delle attività a distanza.

Ciascun tutor è stato a sua volta affidato a un docente esperto, che aveva il compito di supervisionarne l'operato e offrire il proprio

supporto e la propria esperienza didattica per migliorare gli interventi in laboratorio.

Il campione

Il campione è composto da oltre 500 studenti del terzo anno di 9 scuole secondarie di primo grado e del primo anno⁴⁹ di 10 scuole secondarie di secondo grado (487 hanno svolto un percorso sufficiente per poter essere considerati ai fini della ricerca valutativa, alcuni hanno seguito più di un laboratorio in discipline diverse per un totale di 523 casi). Si tratta di ragazzi con una media di circa 14 anni in terza secondaria di primo grado e di 15 nel primo anno della secondaria di secondo grado.⁵⁰ Si osserva una lieve superiorità numerica dei maschi (54%) rispetto alle femmine (46%), in linea con la popolazione degli studenti delle scuole secondarie torinesi.⁵¹ Gli alunni di nazionalità non italiana risultano essere il 22,4%. Si tratta di una percentuale elevata, se si pensa che sono stati selezionati gli alunni in difficoltà e che la percentuale di alunni stranieri nelle scuole torinesi è del 10,7%.⁵²

Agli insegnanti è stato chiesto di scegliere gli studenti con difficoltà scolastiche considerate recuperabili. Si è deciso di non focalizzare

⁴⁸ M. Marchisio, R. Melgiovanni e S. Rabellino, *La piattaforma Moodle al servizio del recupero scolastico nel progetto «Scuola dei compiti» della Città di Torino*. In T. Leo (a cura di), *Atti del MoodleMoot Italia 2013*, Ancona, MoodleMoot, 2013, pp. 81-88 (http://www.moodleMoot.it/pluginfile.php/8857/block_html/content/MoodleMoot2013.pdf).

⁴⁹ Una piccola frazione degli studenti delle scuole secondarie di secondo grado frequentava la classe seconda (11,5% di questo gruppo).

⁵⁰ Si registrano tuttavia anche un soggetto di 17 anni nella scuola secondaria di primo grado e uno di 19 nella secondaria di secondo grado.

⁵¹ Fonte: Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte. Elaborazioni Ires (A.S. 2011/2012, Aggiornamento maggio 2013), http://www.piemonteincifre.it/php/sub_index.php?voce_id=6# (ultimo accesso luglio 2013).

⁵² Fonte: Rilevazione Scolastica della Regione Piemonte. Elaborazioni Ires (A.S. 2011/2012, Aggiornamento maggio 2013), http://www.piemonteincifre.it/php/sub_index.php?voce_id=6# (ultimo accesso luglio 2013).

l'attenzione sui soggetti pressoché destinati alla bocciatura, dato che l'intervento è stato svolto nel secondo quadrimestre avanzato. Non in tutte le scuole questo criterio è stato rispettato, con il risultato di inficiare potenzialmente l'efficacia del progetto. La maggior parte degli studenti selezionati presenta, però, il profilo richiesto: scarse competenze nella materia, attribuite dai docenti a una scarsa consapevolezza dello studente delle proprie difficoltà (attribuzione causale disfunzionale); scarso impegno, soprattutto a casa, e scarsa fiducia in sé. Le capacità di apprendimento non risultano invece il problema principale di tali studenti: i docenti li descrivono dotati di una buona intelligenza nel 45% dei casi.

Per meglio valutare la tipologia di studente inviato ai laboratori di tutoring, per gli studenti della scuola secondaria di primo grado è possibile valutare anche gli esiti nelle batterie di test attitudinali⁵³ (proposte agli studenti che frequentano la classe seconda, per indirizzarli in maniera consapevole negli studi futuri). Il test sonda le potenzialità dei preadolescenti in cinque aree di pensiero (logico, astratto-simbolico, linguistico, strategico e concreto-spaziale). Esso si è rivelato predittivo per la riuscita nei primi anni della scuola secondaria di secondo grado. L'analisi dei punteggi mostra che i ragazzi coinvolti nel progetto «Scuola dei compiti» presentano un punteggio medio complessivo al test di 2,28 punti (la scala dei punteggi va da 0 a 4), contro un punteggio medio statistico di 2,65. Si collocano dunque lievemente sotto la media, a conferma del fatto che si tratta di alunni che possono incontrare alcune difficoltà, probabilmente superabili. Le carenze più marcate si rilevano per quanto concerne le aree del pensiero astratto-simbolico e linguistico. Come si può osservare nella tabella

1, congruamente con questo dato, la maggior parte degli alunni è indirizzata ai corsi di matematica e matematica sperimentale. L'alta percentuale di stranieri potrebbe spiegare invece le difficoltà incontrate nell'area linguistica. Ciò conferma la rispondenza del gruppo di studenti coinvolti ai criteri definiti per il progetto.

TABELLA 1
Distribuzione degli studenti per materia dei laboratori (secondaria di primo grado)

MATERIA DEL CORSO POMERIDIANO (SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO)	FREQUENZA	PERCENTUALE
Matematica	112	44,1
Matematica sperimentale	62	24,4
Inglese	53	20,9
Francese	27	10,6
<i>Totale</i>	<i>254</i>	<i>100,0</i>

* Alcuni studenti hanno seguito i laboratori pomeridiani in due discipline.

Per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, è possibile rilevare la rispondenza ai criteri di selezione previsti a partire dalle valutazioni assegnate ai ragazzi al termine del primo quadrimestre, ossia prima dell'invio al laboratorio pomeridiano. Il voto medio ottenuto dai ragazzi è 4,8, anche in questo caso in linea con la richiesta di indirizzare ai laboratori studenti per i quali si ritenesse possibile un recupero. In particolare osserviamo che la maggioranza degli studenti (52,6%) ha un 5 o un 5 e mezzo, e il 15,2% ha avuto in pagella nel primo quadrimestre la sufficienza. Un terzo circa degli studenti ha però una valutazione di partenza tra il 3 (5,9% dei casi) e il 4 e mezzo.

Anche in quest'ordine di scuola la maggioranza degli studenti viene indirizzata al

⁵³ *Test Arianna* prodotto dal Centro di Orientamento Scolastico e Professionale della Città di Torino-COSP.

recupero in materie scientifiche, in particolare matematica (vedi tabella 2).

TABELLA 2
Distribuzione degli studenti per materia dei laboratori (scuola secondaria di secondo grado)

MATERIA DEL CORSO POMERIDIANO (SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO)		FREQUENZA	PERCENTUALE
Materie scientifiche	Matematica	80	29,7
	Matematica sperimentale	54	20,1
	Fisica	54	20,1
	Chimica	18	6,7
Lingue straniere	Inglese	44	16,4
	Francese	13	4,8
	Tedesco	6	2,2
Totale		269	100,0

* Alcuni studenti hanno seguito i laboratori pomeridiani in due discipline.

La ricerca valutativa

Il presente progetto è stato accompagnato da una ricerca valutativa articolata, volta a verificare attentamente l'efficacia degli interventi attuati. L'assenza di un'adeguata valutazione, che spesso si limita al solo gradimento o non prevede un piano di rilevazione sufficientemente complesso e calibrato sulle caratteristiche contestuali dell'oggetto di studio, è un punto debole di diversi interventi di natura educativo-sociale, che, proprio per questo, spesso faticano a trovare il giusto riconoscimento.

Seguendo le indicazioni della letteratura attuale sul tema,⁵⁴ si è quindi posta atten-

zione a rilevare informazioni dai diversi soggetti che hanno partecipato al progetto a differenti livelli (i tutor, gli alunni inviati ai laboratori, i docenti di classe delle discipline oggetto di recupero, i docenti esperti che hanno seguito gli interventi), utilizzando, quando possibile, strumenti a diverso grado di strutturazione e approfondimento. Considerato l'elevato numero di partecipanti al progetto, si sono privilegiati strumenti strutturati (questionario online), appositamente costruiti, prevedendo al loro interno spazi che consentissero ai soggetti di esplicitare, chiarire e approfondire aspetti ritenuti importanti.⁵⁵

Le rilevazioni sono state effettuate prima e dopo l'intervento per stimare i progressi in diversi ambiti: motivazione, fiducia in sé, strategie di apprendimento, conoscenze/competenze acquisite e successo scolastico. Si è cercato dunque di prendere in considerazione i diversi elementi caratterizzanti il progetto, esplorando il punto di vista di tutti i soggetti direttamente coinvolti nelle attività e tenendo conto di dati oggettivi con cui confrontarli (il numero di ore di presenza in laboratorio, i voti al termine del primo e del secondo quadrimestre, gli esiti al test di orientamento), per definire in maniera sufficientemente precisa il quadro in esame.⁵⁶ Si è quindi inteso focalizzare la valutazione su tre fattori principali: aspetti processuali quali la definizione degli obiettivi da parte

e A. Wilson, *Program evaluation: Theory and practice*, New York, Guilford Press, 2012.

⁵⁴ Ci si è avvalsi inoltre della collaborazione delle scuole per raccogliere i dati sugli esiti scolastici degli alunni coinvolti (scuole secondarie di secondo grado) e di quella del COSP, per poter confrontare le difficoltà iniziali e gli esiti dei ragazzi con le prove attitudinali e di orientamento da loro svolte (scuole secondarie di primo grado).

⁵⁵ C. Bezzi, *La linea d'ombra: problemi e soluzioni di ricerca sociale e valutativa*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁵⁴ Cfr. J. Fitzpatrick, C. Christie e M.M. Mark, *Evaluation in action*, Thousand Oaks, Sage, 2009; D.M. Mertens

dei tutor e la partecipazione degli studenti; risultati in termini di miglioramento negli esiti scolastici; efficacia percepita da parte di ciascuna tipologia di soggetti coinvolti.

Monitoraggio del lavoro svolto: obiettivi dei tutor e partecipazione degli studenti

Ciascuno degli studenti ha frequentato mediamente 14 ore di laboratorio, articolate in due ore per uno o due pomeriggi ogni settimana.

Si è voluto indagare innanzitutto se i tutor avessero colto le finalità generali del progetto, valutando la corrispondenza tra le stesse e gli obiettivi specifici che i tutor si sono posti per ciascun ragazzo. Da questa analisi emerge che il focus principale delle attività realizzate riguarda il recupero e l'acquisizione di competenze disciplinari: nel 69,3% dei casi scopo prioritario del tutor è stato fare esercitare l'alunno (tale obiettivo è stato perseguito, in misura variabile, per tutti gli alunni coinvolti), nel 60,8% favorire l'incremento delle competenze nella materia.

La rimotivazione dello studente è stata indicata come obiettivo prioritario nel 58,9% degli interventi condotti. Meno considerati dai tutor sono invece gli obiettivi legati al trasferimento di efficaci strategie di apprendimento (52,7%) e di organizzazione dello studio (43,8%). La tipologia di obiettivi scelti è congruente con le difficoltà portate dagli studenti e già rilevate dai docenti di classe (scarsa competenza nella disciplina dovuta principalmente a demotivazione e scarso impegno ed esercizio a casa); essa risente, però, della tendenza del tutor a focalizzarsi su obiettivi più vicini ad ambiti di competenza da lui padroneggiati con più sicurezza.

È stato inoltre valutato il coinvolgimento degli studenti nelle attività proposte attraverso

so la costanza nella frequenza alle attività, che è mediamente stabile per il singolo studente, e sulla base delle osservazioni dei tutor.

I tutor percepiscono la relazione instaurata con gli studenti come decisamente positiva (essa è giudicata moltissimo o molto buona nel 71,4% dei casi). Si tratta di un esito importante, in quanto risulta essere uno degli aspetti cruciali per il rinforzo della motivazione.

Per quanto riguarda la partecipazione attiva degli studenti in laboratorio, la formula del tutoring in piccolo gruppo sembra essere efficace e gradita. Secondo i tutor, il 58,1% degli studenti mostra infatti un elevato livello di collaborazione tra pari e la metà circa degli alunni accetta volentieri le attività proposte dal tutor. Pare, dunque, essersi creato nei piccoli gruppi un buon clima, supportivo e accogliente, in grado di favorire il confronto reciproco e la messa in gioco personale. Quest'ultima è testimoniata dall'impegno che, almeno all'interno del laboratorio, una percentuale consistente di alunni mette nel superare le difficoltà che incontra nello svolgere le attività proposte dal tutor (43,1%). Permangono, tuttavia, aspetti meno positivi per quanto concerne il mantenimento dell'attenzione e la facilità a recepire i contenuti proposti, giudicati di livello elevato solamente in poco più di un terzo dei casi. Alcuni aspetti legati alle condizioni contingenti di attuazione del progetto (attività avviate a secondo quadrimestre iniziato con lacune magari più difficili da colmare, carico di lavoro pomeridiano aggiuntivo, interrogazioni o verifiche in altre materie, stanchezza, scoraggiamento legato al profilarsi di esiti complessivi non positivi) potrebbero avere influenzato la risposta degli studenti rispetto a questi fattori e andranno probabilmente tenuti in considerazione in fase di riprogettazione.

Efficacia del progetto in base agli esiti scolastici: i voti migliorano?

Per rilevare l'efficacia del progetto, si è scelto di prendere in considerazione innanzitutto gli esiti scolastici. Per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado è stato possibile confrontare i voti ottenuti nel primo quadrimestre nelle discipline interessate con quelli conseguiti al termine dell'anno scolastico, dopo la partecipazione al laboratorio pomeridiano.⁵⁷ Pur nella consapevolezza che la valutazione, soprattutto a fine anno scolastico, risente di una serie di fattori che possono modificarne in parte la rispondenza agli esiti effettivi raggiunti dal ragazzo, si ritiene che essa possa essere comunque uno degli indicatori degli effetti di un percorso.

Al termine del laboratorio il voto medio degli studenti aumenta di un punto in tutte le discipline; solo per chimica l'incremento è di mezzo punto.⁵⁸

Si osserva in particolare che il 61,9% degli studenti ottiene la piena sufficienza (contro il 15,2% iniziale). Un quarto di questi (il 16% del campione) ha una valutazione di 7 (in un caso di 8). Gli studenti con il 5 sono dimezzati rispetto al primo quadrimestre e quelli con il 4 scendono all'11%.⁵⁹ Occorre però anche valutare le effettive ore di frequenza degli studenti. Se si mettono in relazione i voti del secondo quadrimestre con il numero di ore di laboratorio frequentate da ogni studente, si osserva che tendenzialmente all'aumen-

tare delle ore svolte aumenta anche il voto ottenuto. Se distinguiamo due gruppi, uno composto dagli studenti che non sono riusciti a raggiungere la sufficienza e l'altro da quelli che l'hanno raggiunta, tale differenza diventa significativa ($p = 0,03$).

Nel complesso, dunque, è possibile affermare che l'intervento proposto ha effetti positivi sugli esiti degli studenti che riescono a migliorare il loro voto e, nella maggior parte dei casi, a ottenere almeno la sufficienza. Con buone probabilità, se le attività laboratoriali avessero inizio più precocemente nell'anno e consentissero una frequenza più prolungata, esse favorirebbero il pieno recupero degli studenti «in bilico», che potrebbero più facilmente riuscire a colmare le lacune iniziali, rimotivarsi e proseguire così con maggiori probabilità di riuscita il percorso scolastico.

Efficacia del progetto secondo la valutazione dei tutor

Per rilevare l'efficacia del progetto in termini di sviluppo motivazionale e delle competenze disciplinari degli studenti sono state confrontate le osservazioni iniziali e finali dei tutor. All'inizio del corso, gli studenti vengono infatti indicati come poco o per nulla motivati nel 45% dei casi e nel 63,2% paiono dedicarsi poco allo studio a casa. Al termine la percentuale di coloro che hanno uno scarso livello di motivazione, secondo l'opinione dei tutor, scende al 14% e sono solo più il 30,2% degli alunni a non svolgere con regolarità le attività di studio autonomo.

Al termine del laboratorio i partecipanti sembrano inoltre anche essere più capaci di individuare la causa delle proprie difficoltà (la percentuale di chi non è ritenuto capace scende dal 59,5% al 24,3%) e con più fiducia nelle proprie capacità (si scende dal 52,1% al 12,3% di coloro che hanno un basso livello di fiducia in sé).

⁵⁷ Non si ritiene di fare altrettanto per le scuole secondarie di primo grado, per la difficoltà a ottenere tale dato e per le possibili distorsioni del giudizio esplicitato rispetto a quello effettivo, dovute alle dinamiche valutative connesse con l'esame di stato.

⁵⁸ La differenza tra le medie risulta significativa al test t di Student con $p = 0,000$.

⁵⁹ Un solo studente (che ha frequentato per 8 ore il laboratorio di chimica) ha 3 come valutazione del secondo quadrimestre.

Nella figura 1 è riportato, a titolo esemplificativo, l'andamento delle osservazioni dei tutor rispetto alla motivazione percepita degli studenti, da cui emerge, pur in presenza di una concentrazione sui valori medi, uno spostamento evidente dei giudizi sui valori più alti della scala.

Migliorano agli occhi del tutor anche le competenze nella disciplina (che sono scarse solo più nel 17,2% dei casi, rispetto al 55% iniziale) e le capacità di apprendimento complessive (il 10,5% degli studenti manifesta ancora scarse capacità al termine del percorso, rispetto al 32,3% dell'inizio).

Ai tutor è stato chiesto anche di indicare liberamente quali fossero per loro gli elementi più utili degli interventi attuati ai fini del miglioramento degli alunni.

Tra questi si evidenzia principalmente la possibilità di utilizzare il laboratorio per «far esercitare» gli studenti. Il tempo dedicato agli esercizi, secondo i tutor, si è rivelato utile per aiutare i ragazzi a risolvere i compiti con il ragionamento (e a non utilizzare solo nozioni e meccanismi appresi meccanicamente),

arrivando così a comprendere le questioni affrontate. L'esercizio in laboratorio, inoltre, ha dato la possibilità di una correzione immediata dell'errore (con conseguente revisione in aula dei procedimenti) ed è considerato una buona strategia per mantenere l'attenzione (aspetto che si è rivelato particolarmente critico da gestire). Nel caso dei laboratori di matematica sperimentale a tali considerazioni si affianca l'apprezzamento per i test con autocorrezione che gli studenti possono svolgere in maniera autonoma sulla piattaforma predisposta.

Un secondo aspetto messo in evidenza dai tutor come particolarmente utile è la presenza del piccolo gruppo, che consentirebbe la partecipazione attiva di tutti (ciascuno può essere chiamato a mettersi in gioco direttamente ed è possibile, come avviene soprattutto nel caso delle lingue straniere, organizzare attività di tipo più ludico) e il confronto reciproco, efficace nel fare elaborare più rapidamente le conoscenze raggiunte.

Il piccolo gruppo consente inoltre al tutor di personalizzare le attività in funzione delle difficoltà del singolo, che possono essere



Fig. 1 Progressi nella motivazione degli studenti prima e dopo l'intervento.

migliormente comprese e affrontate grazie alla possibilità di dialogo che la situazione offre. I tutor rilevano ancora l'efficacia di lavorare in un setting che non prevede valutazione. Ciò consente ai ragazzi di esporre in maniera libera i propri dubbi, le proprie difficoltà e di mettersi in gioco nel cercare di risolverle senza il timore di essere giudicati (tale fattore potrebbe spiegare, ad esempio, la perseveranza di fronte alle difficoltà più sopra descritte).

Particolare importanza, infine, viene data alla *relazione* che si instaura tra tutor e studente, favorita dalla prossimità generazionale. Grazie al rapporto che si crea tra i due soggetti, il tutor ha la possibilità di ascoltare e chiarire e, come emerge più volte tra le risposte dei tutor, rassicurare, «far capire al ragazzo che è capace», gratificare.

Non mancano le difficoltà: i tutor utilizzano lo spazio disponibile allo scopo di evidenziare i fattori di utilità del progetto per far presente alcuni disagi, quali la fatica nel far mantenere un livello di attenzione adeguato o nel modificare convinzioni e misconcezioni radicate (o sostenute in maniera provocatoria dagli adolescenti).

Nel complesso i tutor colgono le potenzialità del setting didattico proposto e cercano di sfruttarle, spesso in maniera adeguata, per quanto a volte ingenua.

Il progetto è efficace secondo gli studenti?

Gli studenti riconducono le loro difficoltà nella materia principalmente alla scarsa comprensione della stessa (36,7%) e meno al limitato impegno nello studio (32,1%) e allo scarso interesse per la disciplina (9,8%). In qualche caso gli alunni ammettono di avere poca concentrazione, attenzione e determinazione. Alcuni ragazzi affermano inoltre che hanno problemi solo nelle verifiche e non nel capire la materia o che lo scarso rendimento

deve essere attribuito alle frequenti assenze. Altri ancora sostengono di non avere difficoltà nella materia oggetto del laboratorio. Tali motivazioni confermerebbero la presenza di *un'attribuzione causale disfunzionale*, rilevata sia dai docenti di classe che dai tutor.

Nel complesso gli studenti riconoscono l'efficacia del progetto rispetto al recupero delle difficoltà iniziali. L'80% di questi afferma infatti di avere recuperato «abbastanza» o «molto» le lacune iniziali. Il 75,3% dichiara inoltre di averne avuto un riscontro immediato sui voti.

In particolare si osserva un incremento percepito consistente (vedi figura 2) nell'*interesse per la disciplina* (che passa da una media di 2,95, in una scala da 1 a 5, a una media di 3,83), nella *fiducia nelle proprie possibilità di riuscita* (da 2,76 a 3,96) e nell'*impegno a casa* (da 2,8 a 3,6). Gli alunni sostengono anche di *partecipare in maniera più attiva alle lezioni in classe* (da 3,11 a 3,8) e di avere incrementato le loro *conoscenze nella disciplina* (da 2,63 a 3,71).

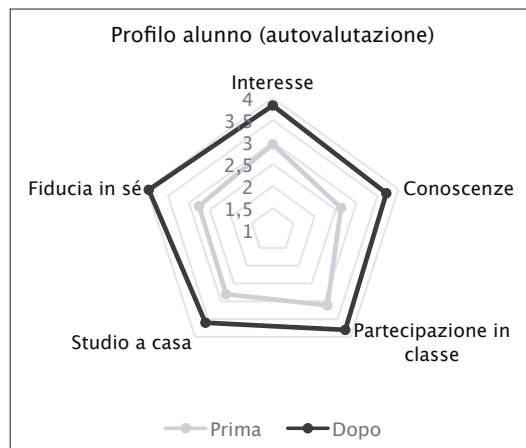


Fig. 2 Profilo alunno prima e dopo il corso (autovalutazione).

Il corso ha raggiunto anche una buona valutazione in termini di organizzazione (l'81,6%

dichiara che il corso è stato ben organizzato), con orari abbastanza o molto adeguati (oltre il 70%), materiali interessanti (oltre l'80%).

Oltre il 79% parteciperebbe nuovamente al corso. L'aspetto più apprezzato, come ipotizzato, è stato il rapporto privilegiato con il tutor (oltre il 90% dichiara di avere avuto una buona relazione), che risulta essere l'elemento chiave per favorire lo sviluppo di fiducia in sé e motivazione.

Ulteriori elementi vengono dall'analisi delle risposte aperte, nelle quali gli studenti ribadiscono il gradimento per il corso («non cambierei nulla», «mi è piaciuto così», «era perfetto», ecc.) e affermano che il progetto potrebbe migliorare introducendo un monte ore più elevato da dedicare alla conversazione in lingua, agli approfondimenti, alle attività pratiche in laboratorio. Riterrebbero inoltre utili verifiche simulate durante le ore di tutoring per mettersi alla prova. Gradirebbero maggiore interattività, più esperienze pratiche e ludiche, una maggiore personalizzazione da parte del tutor. Richiedono una maggiore stabilità negli orari e nella definizione dei pomeriggi da dedicare al laboratorio.

È interessante, infine, notare come gli studenti segnalino, come elemento negativo, la presenza di compagni poco interessati, e quindi portati a disturbare le attività nel piccolo gruppo, e indichino l'importanza di anticipare il laboratorio nell'anno scolastico e, più volte, la necessità di una maggiore collaborazione tra tutor e docente di classe. Ci sembrano questi indicatori del fatto che gli studenti hanno percepito l'utilità dell'opportunità offerta loro per poter migliorare il percorso scolastico.

Efficacia del progetto secondo i docenti di classe: tra apprezzamento e possibilità di collaborazione

Anche ai docenti, come ai tutor e agli alunni, è stato chiesto di rilevare all'inizio e

alla fine del percorso il profilo motivazionale dello studente, il suo livello di competenza nella disciplina e la sua capacità di apprendimento complessiva.

I docenti ritengono che, prima del percorso, gli studenti avessero principalmente scarse competenze nella materia (media di 2,08 in una scala da 1 a 5), riconducibili probabilmente a un'attribuzione causale disfunzionale (2,12) e a uno scarso impegno, soprattutto a casa (2,14), forse connesso a una debole fiducia in sé (2,26). Il quadro iniziale è dunque quello di uno studente scarsamente motivato (media di 2,34), ma con buone potenzialità di apprendimento.

Al termine del percorso (vedi figura 3), secondo i docenti, gli alunni sono migliorati in tutti gli ambiti: hanno incrementato il livello di *motivazione generale* (3,07), hanno maggiore *fiducia nelle loro possibilità* (2,95) e hanno acquisito un'*attribuzione causale meno disfunzionale* (2,61). Sono inoltre portati a impegnarsi di più, soprattutto nello studio a casa (2,71). Tale quadro ha ripercussioni positive anche sul livello di competenza nella disciplina che migliora (2,73).

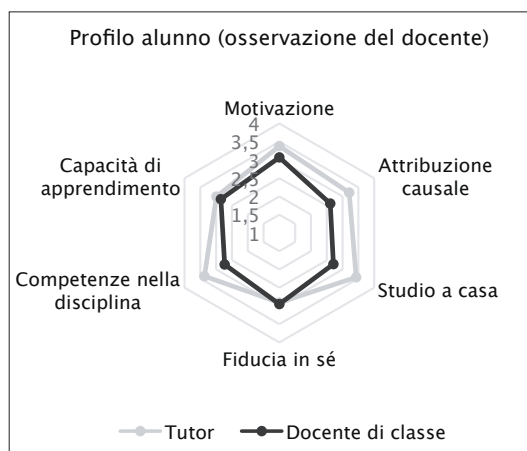


Fig. 3 Profilo dell'alunno prima e dopo il corso (secondo il docente).

Nonostante risulti che non siano stati sempre adeguatamente coinvolti, i docenti di classe apprezzano complessivamente i miglioramenti dei ragazzi e, a fine percorso, considerano il laboratorio pomeridiano utile nell'82,6% dei casi e dichiarano che ne terranno conto nella valutazione finale nell'83% dei casi.

Nelle risposte aperte gli insegnanti confermano il miglioramento percepito nei ragazzi a livello di motivazione, di fiducia nelle proprie possibilità, di atteggiamento nei confronti della disciplina, di partecipazione in classe, di attenzione, di impegno a casa. Rilevano altresì miglioramenti nelle capacità di ragionamento e una maggiore consapevolezza delle reali difficoltà da parte degli alunni. Riscontrano, sia pur in misura più tiepida, un incremento nelle competenze acquisite e nel profitto. Un maggior numero di ore da destinare al laboratorio o un suo inserimento più precoce nelle attività scolastiche potrebbe produrre effetti più incisivi anche sulle effettive acquisizioni degli alunni.

Il laboratorio è visto come un'occasione offerta allo studente per colmare le proprie lacune e come supporto per sostenere e rafforzare l'attività svolta in classe. Tale dato ci sembra particolarmente importante, poiché indica la possibilità, vincolata a strategie opportune di coinvolgimento dei docenti di classe, di costruire raccordi più stretti tra attività di laboratorio e di aula, a vantaggio degli studenti.

Efficacia del progetto percepita dai docenti esperti

La ricerca valutativa ha interpellato anche il gruppo di docenti esperti che, grazie ai molti anni di servizio e di riflessione (all'interno di associazioni di docenti), hanno potuto accompagnare il progetto. I docenti esperti hanno identificato come elemento

maggiormente qualificante del progetto la relazione di aiuto che si è venuta a creare tra tutor e ragazzi e il clima instaurato in laboratorio dagli universitari, sottolineato già dagli altri attori coinvolti nel progetto. Il progetto in generale è stato considerato efficace (media di 3,6 in una scala da 1 a 4), grazie soprattutto alle competenze del tutor che, nella maggior parte dei casi, sembra essere riuscito a coinvolgere attivamente gli studenti nell'apprendimento. Quello che risulta essere mancato è un adeguato raccordo con gli insegnanti di classe, in alcune scuole meno disponibili alla collaborazione, che ha creato numerosi problemi, anche sulla stessa frequenza dei ragazzi alle lezioni.

Conclusioni

Nel contributo è stato presentato un intervento di tutoring in piccolo gruppo, volto a favorire l'incremento di motivazione intrinseca e competenze disciplinari in studenti di una fascia d'età particolarmente a rischio (fine scuola secondaria di primo grado e inizio della secondaria di secondo grado). La ricerca valutativa ha evidenziato una convergenza nei giudizi dei diversi attori coinvolti sia rispetto allo sviluppo motivazionale, in contrasto con il *décalage* naturale, individuato dagli studi, tra gli altri, di S. Harter, sia rispetto all'incremento delle competenze disciplinari, segnalate anche da un aumento delle votazioni nella disciplina considerata. Risulta di particolare interesse a questo proposito il fatto che oltre il 75% degli studenti abbia avuto un riscontro immediato nei voti in seguito al laboratorio e che si sia riscontrata una correlazione tra le ore frequentate e l'incremento dei voti scolastici nella disciplina.

La ricerca valutativa ha permesso altresì di ottenere utili indicazioni per quanto con-

cerne gli aspetti perfezionabili (ad esempio, collocazione nell'anno scolastico, coordinamento tra tutor e docente di classe, elementi da focalizzare nella formazione dei tutor, ecc.).

Il progetto di tutoring «Scuola dei compiti» si propone, dunque, come una strategia efficace di promozione del successo scolastico di studenti che presentano difficoltà motivazionali, alcune difficoltà scolastiche e un profilo di competenze non eccessivamente compromesso. Un supporto aggiuntivo e l'individuazione di una persona adulta di riferimento, vicina agli studenti per età, possono consentire loro di non rischiare di demotivarsi ulteriormente. Il progetto si propone anche come strategia efficiente, in quanto consente di raggiungere un numero di studenti relativamente ampio, valorizzando le risorse di giovani universitari, intenzionati a sperimentarsi in campo didattico-educativo.

Bibliografia

- Barnier G. (2001), *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, L'Harmattan.
- Baudrit A. (2002), *Le tutorat: Richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.
- Baudrit A. (2010), *La mixité scolaire: Une thématique (encore) d'actualité? Enseignement réciproque et tutorat réciproque: Analyse comparative de deux méthodes pédagogiques*, «Revue française de pédagogie», n. 171, pp. 119-143.
- Bezzi C. (2011), *La linea d'ombra: problemi e soluzioni di ricerca sociale e valutativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Cleary T.J. e Chen P.P. (2009), *Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context*, «Journal of School Psychology», vol. 47, n. 5, pp. 291-314.
- Cordova D.I. e Lepper M.R. (1996), *Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice*, «Journal of Educational Psychology», vol. 88, n. 4, pp. 715-730.
- Corpus J.H., McClintic-Gilbert M. e Hayenga A.O. (2009), *Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes*, «Contemporary Educational Psychology», vol. 34, n. 2, pp. 154-166.
- Csikszentmihalyi M. e Schneider B. (2000), *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*, New York, Basic Books, trad. it. *Diventare adulti. Gli adolescenti e l'ingresso nel mondo del lavoro*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Dutton Tillery A., Varjas K., Roach A.T., Kuperminc G.P. e Meyers J. (2013), *The importance of adult connections in adolescents' sense of school belonging: Implications for schools and practitioners*, «Journal of School Violence», vol. 12, n. 2, pp. 134-155.
- Falchikov N. (2001), *Learning together: Peer tutoring in higher education*, London-New York, Routledge Falmer.
- Fitzpatrick J., Christie C. e Mark M.M. (2009), *Evaluation in action*, Thousand Oaks, Sage.
- Gillet N., Vallerand R.J. e Lafrenière M-A.K. (2012), *Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: Mediating role of autonomy support*, «Social Psychology of Education», vol. 15, n. 1, pp. 77-95.
- Goodlad S. (a cura di) (1998), *Mentoring and tutoring by student*, London, Kogan Page.
- Gottfried A.E., Fleming J.S. e Gottfried A.W. (2001), *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study*, «Journal of Educational Psychology», vol. 93, n. 1, pp. 3-13.
- Gottfried A.E., Marcoulides G.A., Gottfried A.W. e Oliver P.H. (2009), *A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation*, «Journal of Educational Psychology», vol. 101, n. 3, pp. 729-739.
- Grogan J. (2011), *The appreciative tutor*, «Journal of College Reading and Learning», vol. 42, n. 1, pp. 80-88.
- Guichard D. (2001), *L'effet-tuteur dans des activités de lecture et de résolution de problèmes au cours moyen*, «Cahiers Alfred Binet», vol. 4, n. 669, pp. 51-65.
- Harter S. (1981), *A new Self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom:*

- Motivational and informational components*, «Developmental Psychology», vol. 17, n. 3, pp. 300-312.
- Harter S. e Jackson B.K. (1992), *Trait vs. no trait conceptualizations of intrinsic / extrinsic motivational orientation*, «Motivation and Emotion», vol. 16, n. 3, pp. 209-230.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, London-New York, Routledge.
- Horyna B. e Bonds-Raacke J.M. (2012), *Differences in students' motivation to attend college: Large versus small high schools*, «Education», vol. 132, n. 4, pp. 708-724.
- Jordan M. (2012), *Paired reading: The use of a cross-age peer-tutoring programme between transition year students and first year students*, «Journal of Special Needs Education in Ireland», vol. 26, n. 1, pp. 45-55.
- Kember D., HoA. e Hong C. (2010), *Characterising a teaching and learning environment capable of motivating student learning*, «Learning Environments Research», vol. 13, n. 1, pp. 43-57.
- Kuhl J. (1984), *Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control*. In B.A. Maher, *Progress in experimental personality research*, New York, Academic Press, vol. 13, pp. 99-171.
- Lepper M.R., Corpus J.H. e Iyengar S.S. (2005), *Intrinsic and extrinsic motivation orientations in the classroom: Age differences and academic correlates*, «Journal of Educational Psychology», vol. 97, n. 2, pp. 184-196.
- Marchisio M., Melgiovanni R. e Rabellino S. (2013), *La piattaforma Moodle al servizio del recupero scolastico nel progetto «Scuola dei compiti» della Città di Torino*. In T. Leo (a cura di), *Atti del MoodleMoot Italia 2013*, Ancona, MoodleMoot, pp. 81-88 (http://www.moodlemoot.it/pluginfile.php/8857/block_html/content/MoodleMoot2013.pdf).
- Mertens D.M. e Wilson A. (2012), *Program evaluation: Theory and practice*, New York, Guilford Press.
- Miller D., Topping K. e Thurston A. (2010), *Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem*, «British Journal of Educational Psychology», vol. 80, n. 3, pp. 417-433.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2008), *La dispersione scolastica. Indicatori di base*, Roma, MPI.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2008), *La scuola in cifre. Rapporto 2007*, Roma, MPI.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011), *Esiti degli scrutini e degli Esami di stato del secondo ciclo di istruzione*, Roma, MIUR.
- National Research Council (2004), *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*, Washington, Board on children, Youth and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.
- OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009. Surmonter le milieu social: L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage* (volume II), PISA, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>.
- Otis N., Grouzet F.M.E. e Pelletier L.G. (2005), *Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study*, «Journal of Educational Psychology», vol. 97, n. 2, pp. 170-183.
- Poláček K. (2008), *Voce: tutor*. In J.M. PELLEZZO, C. NANNI e G. MALIZIA (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Roma, LAS, p. 1220.
- Reeve J. e Jang H. (2006), *What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity*, «Journal of Educational Psychology», vol. 98, n. 1, pp. 209-218.
- Reinheimer D. e McKenzie K. (2011), *The impact of tutoring on the academic success of undeclared students*, «Journal of College Reading and Learning», vol. 41, n. 2, pp. 22-36.
- Ricchiardi P. (2005), *Ricominciamo dal desiderio*, Torino, SEI.
- Ritchhart R., Church M. e Morrison K. (2011), *Making thinking visible*, San Francisco, Jossey Bass.
- Ryan R.M. e Deci E.L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychologist», vol. 55, n. 1, pp. 68-78.
- Sansone C., Fraughton T., Zachary J.L., Butner J. e Heiner C. (2011), *Self-regulation of motivation when learning online: The importance of who, why and how*, «Education Tech Research Dev», n. 59, pp. 199-212.

- Topping K. (1988), *The peer tutoring handbook: Promotive co-operative learning*, London, Croom Helm, trad. it. *Tutoring: l'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson, 1997.
- Topping K., Miller D., Murray P., Henderson S., Fortuna C. e Conlin N. (2011), *Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring*, «Educational Research», vol. 53, n. 1, pp. 51-63.
- Torre E.M. (2006), *Il tutorato: Teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci.
- Tymms P., Merrell C., Thurston A., Andor J., Topping K. e Miller D. (2011), *Improving attainment across a whole district: School reform through peer tutoring in a randomized controlled trial*, «School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice», vol. 22, n. 3, pp. 265-289.
- Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C. e Vallieres E.F. (1992), *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education*, «Educational and Psychological Measurement», vol. 52, n. 4, pp. 1003-1017.
- Vianin P. (2006), *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?*, Bruxelles, De Boeck.
- Wentzel K.R. e Wigfield A. (2009), *Handbook of motivation at school*, New York, Taylor & Francis.
- Wigfield A. e Eccles S.J. (2000), *Expectancy-value theory of achievement motivation*, «Contemporary Educational Psychology», n. 25, pp. 68-81.
- Zimmerman B.J. (2000), *Attaining self-regulation. A social-cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeider (a cura di), *Handbook of self-regulation*, Orlando, Academic Press, pp. 13-39.
- Zimmerman B.J. (2002), *Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence*. In F. Pajares e T. Urdan (a cura di), *Academic motivation of adolescents*, vol. 2, Greenwich (CT), Information Age, pp. 1-28.

Abstract

International literature has for some time highlighted the secondary school period as a particularly risky one as regards scholastic success for more vulnerable pupils, which is also due to a generalised drop in intrinsic motivation (Harter, 1981; Horyna and Bonds-Raacke, 2012). In order to tackle these difficulties a tutoring programme, targeted at small groups of lower and upper secondary school students risking scholastic failure, has been designed and tested. The didactic model adopted envisages the use of specific motivational strategies and the structuring of activities aimed at encouraging significant learning, using technological supports as well. The programme, which aims to encourage strengthening of motivation and of competences in specific subjects (such as maths, physics and foreign languages), involved 500 students, attending 9 different schools. Evaluation of the programme's efficacy was made using several tools. Some of the most important results are that students and teachers state that they saw significant improvements and that over 75% of students attending the workshop noticed an immediate effect on their school marks.