ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2022
©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The effects of online learning on university students: an exploratory survey
Gli effetti della didattica online sugli studenti universitari: un'indagine esplorativa

di[1]

Michele Baldassarre
michele.baldassarre@uniba.it
Martina Dicorato
martina.dicorato@uniba.it
Ilaria Fiore
ilaria.fiore@uniba.it
Università degli Studi di Bari "A. Moro"

Abstract:
This contribution is dealing with the issue of online teaching in the Degree Course in Primary Education Sciences (SFP) at the University of Bari. An exploratory approach was adopted for the research, centered on students' perceptions and opinions with reference to the latest ways of conducting courses, due to the Covid-19 health emergency in the a.y. 2020-2021. A survey including

[1] Sebbene gli autori abbiano condiviso l'intera conduzione della ricerca ivi presentata e l'impostazione dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi: 1. *Introduzione*; 2. *Gli elementi distintivi della didattica online in ambito accademico*; 3. *I vantaggi riscontrati nella realizzazione della didattica online* 5. *Conclusioni*; a Martina Dicorato la scrittura dei paragrafi: 4.1 *Fruizione delle lezioni*; 4.3 *Il metodo di studio e la motivazione allo studio*; a Ilaria Fiore la scrittura dei paragrafi: 4. *L'indagine esplorativa: l'analisi dei dati*; 4.2 *Gli esami di profitto*; 4.4 *Considerazioni personali degli studenti*.

the submission of an online questionnaire was initiated, based on the additional services offered and the practices implemented at the institutional level. The objective is the detection of all those aspects that have modified the teaching-learning processes, also at motivational level. It is therefore necessary to pay special attention to the student, managing his motivation and attention: it is not just a matter of "broadcasting the lesson", but of studying and implementing a real script (Rivoltella, 2020).

Keywords: Online learning; students; university, exploratory survey.

Abstract:
Il presente contributo affronta il tema della didattica online nel Corso di Laurea di Scienze della formazione primaria (SFP) dell'Università degli studi di Bari, assumendo un approccio esplorativo, centrato sulle percezioni e sulle opinioni degli studenti rispetto alle ultime modalità di conduzione dei corsi, adottate a causa dell'emergenza sanitaria nell'a.a. 2020-2021. Sulla base dei servizi aggiuntivi offerti e delle pratiche adottate a livello istituzionale, è stata avviata un'indagine che ha previsto la somministrazione di un questionario online. L'obiettivo è la rilevazione di tutti quegli aspetti che hanno modificato i processi di insegnamento-apprendimento, apportando eventuali cambiamenti anche a livello motivazionale. Risulta, infatti, necessario dare particolare attenzione allo studente, gestendo la sua motivazione e attenzione: non si tratta solo di "mandare in onda la lezione", ma di studiare e mettere in atto una vera e propria sceneggiatura (Rivoltella, 2020).

Parole chiave: Didattica online; studenti; università; indagine esplorativa.

1. Introduzione

L'assunzione di un approccio esplorativo è alla base del presente contributo in cui si affronta il tema della didattica online nel Corso di Laurea di Scienze della Formazione Primaria (SFP) dell'Università degli Studi di Bari durante l'anno accademico 2020 - 2021. Inizialmente gli studenti hanno avuto la possibilità di frequentare le lezioni in presenza o online, avvalendosi del collegamento da casa o da aule allestite all'interno delle sedi universitarie, come previsto dal comunicato stampa firmato dal Rettore in data 02-09-2020. Successivamente, il protrarsi dell'emergenza sanitaria ha indotto l'Ateneo ad applicare altre misure di sicurezza, limitando ulteriormente la possibilità di frequenza in aula. Di conseguenza, si è osservato un cambiamento delle abitudini della comunità universitaria. Da ciò deriva l'interesse scientifico nell'avvio di un'indagine esplorativa sugli effetti della nuova modalità di conduzione del Corso di Laurea. Mediante la somministrazione di un questionario sottoposto agli studenti di SFP si è voluto indagare in che modo questi ultimi abbiano reagito all'utilizzo della didattica erogata a distanza, utilizzando una specifica piattaforma scelta dall'ateneo barese, Microsoft Teams, in cui sono divenuti insieme ai docenti principali abitatori e fruitori. In tal modo, è stato possibile cogliere e porre in evidenza tutti quegli aspetti che hanno modificato i processi di insegnamento-apprendimento, apportando eventuali cambiamenti specialmente a livello motivazionale.

L'offerta variegata di esperienze formative online diffuse negli ultimi anni, dai "classici" corsi e-learning ai MOOC, rende difficile, infatti, l'individuazione di un modello univoco di formazione online (Cinque, 2015). Da qui la necessità di partire dalle percezioni e dai bisogni dell'utenza specifica del Corso di laurea di SFP, per rimodulare l'offerta formativa e le sue modalità di

erogazione. Pur non rappresentando la sola fonte di informazione per la valutazione dell'efficienza ed efficacia di questa modalità didattica l'opinione degli studenti è una delle più importanti, poiché consente di raccogliere dati significativi in merito alla relazione che intercorre tra l'istituzione universitaria (curricolo, docenza, servizi) e i suoi utenti (bisogni, abitudini, profitto, motivazione) (Cecconi, Sannicandro & Bellini, 2019).

2. Gli elementi distintivi della didattica online in ambito accademico

Il panorama della ricerca educativa (Littlejohn *et al*., 2016; Sahdan & Abidin, 2017; Alonso-Mencía *et al*., 2019) sostiene che negli ambienti di apprendimento online, affinché lo studente raggiunga gli obiettivi e il successo formativo, è essenziale mettere in atto "strategie cognitive per l'elaborazione delle informazioni, strategie metacognitive per pianificare, monitorare e autoregolare l'apprendimento e strategie motivazionali per attivare e mantenere cognizioni e comportamenti orientati al raggiungimento degli obiettivi" (Margottini & Rossi, 2020, p.195). Vi è, dunque, l'urgenza di coinvolgere maggiormente lo studente, gestendo la sua motivazione e attenzione (Rivoltella, 2020). In questo contesto le nuove tecnologie giocano un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento, facendo leva sugli aspetti motivazionali e affettivi degli studenti. Le condizioni eccezionali vissute hanno reso necessaria una nuova didattica in cui gli studenti devono avere sia la possibilità di usufruire di materiali messi a disposizione dai docenti e di indicazioni di lavoro precise sia di fare ricorso alla comunicazione sincrona per chiarire dubbi e discutere dei problemi. Tale situazione, dunque, sollecita una riflessione sulle pratiche didattiche e lo studio di nuove forme per rendere il processo di insegnamento-apprendimento più efficace (Rivoltella, 2020). A tal proposito, le istituzioni accademiche nell'organizzazione dell'*online education* devono tenere conto dei cinque pilastri per la realizzazione di ambienti di apprendimento online di qualità, individuati nel *Quality Framework* dello *Sloan Consortium* (Moore, 2005) e riportati qui di seguito:

- *Learning effectiveness;*
- *Cost effectiveness and institutional commitment;*
- *Access;*
- *Faculty satisfaction;*
- *Student satisfaction.*

Questi ultimi sono stati formulati in un'ottica di miglioramento continuo in modo da indurre ad una ristrutturazione delle pratiche e dei servizi verso un insegnamento più *student-oriented* e partecipato (Giancola & Piromalli, 2020).

Nel recente periodo l'utilizzo di differenti soluzioni di erogazione della formazione, come già anticipato, ha assicurato la continuità didattica ed evitato l'interruzione del regolare svolgimento delle attività accademiche (Sirignano, 2020). A partire da marzo 2020, infatti, c'è stato un ricorso massivo a differenti piattaforme o strumenti (video *conferencing, learning management systems*, registrazione sincrona/asincrona dello schermo, etc.) sviluppati da vari attori quali, Google, Microsoft, Moodle, Zoom, ecc. e usati singolarmente o in combinazione (Giancola & Piromalli, 2020). Tale ricorso ha agito nella direzione di una innovazione didattica su base tecnologica di cui il sistema universitario necessitava da tempo. Infatti, pur esistendo già in alcuni Atenei la predisposizione di una formazione a distanza, in realtà essa era prevalentemente basata sulla messa a disposizione di materiali digitali

per lo studio individuale (Briceag, 2021).
La diffusione dell'*online learning* ha, invece, condotto il sistema universitario ad una ridefinizione della propria identità e della propria *mission* con il fine di fornire risposte in merito all'organizzazione, ai contenuti e alle metodologie in linea con le nuove esigenze (Belfiore & Di Palma, 2020). Di conseguenza, il processo di innovazione universitario ha previsto la promozione di forme di *student-centred learning* (Gover, Loukkola & Peterbauer, 2019) e l'adozione e utilizzo efficace delle risorse digitali (Rosen, 2010; Laurillard, 2014; Jorgensen, 2019).

3. I vantaggi riscontrati nella realizzazione della didattica online

In tali condizioni l'università si è trasformata in un ambiente di apprendimento resiliente, che mediante l'introduzione e l'utilizzo delle ICT (*Information and Communication Technologies*) è in grado di supportare lo sviluppo di numerose competenze ed in particolare, quelle autoregolative e metacognitive (Dettori & Persico, 2011; Giovannini, 2018). Questo tipo di competenze possiedono un carattere trasversale e la loro acquisizione facilita la gestione autonoma del proprio processo di apprendimento rendendo gli studenti capaci di "imparare ad imparare" durante il loro percorso formativo e di far fronte alle necessità di aggiornamento professionale (Van Den Boom *et al*., 2004). Proprio queste ultime risultano particolarmente importanti per trarre vantaggio da una formazione di tipo *web-based*, che a sua volta avviene in un contesto di apprendimento che impone un'organizzazione autonoma delle attività da parte dello studente (Galliani, 2006; Narciss, Proske & Koendle, 2007).
Si tratta di ambienti di apprendimento generativi (Grabinger & Dunlap, 1995) in cui vengono predisposte attività e laboratori di gruppo volti alla valorizzazione del pensiero critico, della flessibilità cognitiva, della metacognizione e dello sviluppo del problem-solving nell'ottica del *lifelong learning* (Pignalberi, 2021). L' università organizzata in tal modo rappresenta per il discente il luogo per eccellenza della continuità tra la formazione tradizionale e quella professionale (Ardimento *et. al*, 2011). In questo contesto l'apprendimento non si configura solo come un accumulo di informazioni, ma come un vero e proprio processo di ricerca atto alla costruzione di nuova conoscenza (Delfino, Dettori & Persico, 2009). Ciò spinge a concepire l'ambiente online come il *background* privilegiato in cui poter sperimentare la comunicazione in rete e la creazione di una vera e propria comunità di professionisti (Rossi, 2012). In particolare, le tecnologie permettono la realizzazione di percorsi educativi e formativi a distanza a livelli sempre più sofisticati di interazione ed interattività, offrendo l'opportunità di intraprendere un percorso di formazione universitaria anche a coloro che sono impossibilitati a seguire i corsi in presenza per differenti ragioni (Vrasidas & Glass, 2002). Inoltre, le competenze digitali di insegnanti e studenti, la disponibilità di piattaforme, di strumenti e l'accesso a internet sono tutte caratteristiche che rendono il processo di insegnamento-apprendimento a distanza più efficace (Mitchell, Parlamis, & Claiborne, 2015; De Angelis, Santonicola, & Montefusco, 2020).
Ulteriori vantaggi che gli studenti possono trarre dalla didattica online sono (Zannoni, 2020):

- la possibilità di seguire e partecipare alle lezioni in qualsiasi posto e in qualunque momento, anche in forma asincrona;
- il risparmio economico riconducibile a tasse di iscrizione più basse;
- la riduzione dei costi, dei tempi e delle energie dovuti ad un mancato spostamento nel caso

degli studenti pendolari;
- la flessibilità nella scelta e organizzazione dei moduli di apprendimento;
- l'opportunità di non essere studenti a tempo pieno e quindi, poter continuare ad esercitare la propria professione.

Inoltre, negli ambienti online muta anche la percezione e la gestione del tempo da dedicare allo studio. L'apprendimento in tali ambienti, infatti, può essere stimolato dalla consultazione di diverse risorse in tempi più brevi e frequenti, a differenza dell'apprendimento in contesti didattici tradizionali, in cui è richiesta una concentrazione prolungata su una singola risorsa (Giannetti, 2006).

3.1 I possibili rischi insiti nella didattica online

Sebbene la didattica online possieda tutti questi numerosi vantaggi, presenta anche alcuni limiti. Ad esempio, uno studente universitario in grado di gestire con successo il proprio apprendimento in un contesto formativo tradizionale, potrebbe riscontrare difficoltà in un ambiente online, in quanto potrebbe avere poca dimestichezza di fronte a questa nuova situazione (Giannetti, 2006). Durante le lezioni online, inoltre, si potrebbe incorrere ad una maggiore distrazione dovuta all'assenza di interazioni faccia a faccia e alla non prossimità fisica ai compagni (Zannoni, 2020). A ciò si aggiungono anche la probabilità di un confronto meno immediato ed esaustivo con il docente in caso di necessità di chiarimenti e la non infrequente eventualità di incappare in problemi tecnici, di connessione e rete. Di conseguenza, una mancata compresenza di studenti e professori in un'aula come quella virtuale potrebbe in alcuni casi sviluppare un senso di isolamento e sofferenza, riconducibile al bisogno insoddisfatto di interazione sociale, fisica e verbale (Dyrud, 2000) che non può essere totalmente colmato dagli scambi tramite chat, e-mail e videoconferenze (Zannoni, 2020). Per tali ragioni è fondamentale promuovere sia competenze inerenti alla gestione dell'aula e dei processi formativi online nei docenti, sia competenze mediali nei discenti affinché possano affinare la loro attenzione e concentrazione durante la partecipazione ad attività didattiche e nello studio (Garavaglia & Petti, 2019). L'*e-learning* accademico, dunque, deve fornire l'opportunità di modellare lo spazio e il tempo della formazione sia a livello individuale che di gruppo, valorizzando le singole necessità di espressione, creatività ed emotività (Bates & Sangra, 2011). Secondo questa prospettiva l'*e-learning* passa per due punti (Ehlers & Schneckenberg, 2010):

- l'adattabilità delle forme di comunicazione e delle interfacce proposte;
- le differenti forme di partecipazione al processo formativo mediante le varie forme di accesso, fruizione e riutilizzo del materiale didattico.

La proposta è quella di integrare durante la didattica a distanza l'utilizzo delle tecnologie, facilitando la veicolazione dei contenuti e riducendo gli effetti della distanza tra docente e studenti. In questo modo il loro coinvolgimento attivo e l'interazione costante nella manipolazione del corso genera la motivazione e rende l'esperienza un utile percorso di apprendimento, pur avvenendo in un ambiente online (Tino & Stefanini, 2021). Ne consegue un ripensamento della didattica universitaria come un "vettore generativo di apprendimento" in grado di sviluppare nei discenti competenze strategiche per il loro futuro (Pignalberi, 2021).
In definitiva, il ricorso alla didattica online in condizioni di normalità potrebbe trovare una giustificazione in un più alto numero di fruitori e in alcuni casi potrebbe apportare un miglioramento

dei risultati di apprendimento, ma non può e non deve essere assunta come l'unica modalità di insegnamento-apprendimento, questo perché non bisogna cadere nella tentazione di normalizzare strategie didattiche ed educative messe in atto in risposta all'emergenza pandemica, piuttosto sarebbe auspicabile combinare e mescolare non solo le modalità di erogazione della didattica, ma anche le componenti presenti all'interno di ciascuna di esse (Cecconi, Sannicandro & Bellini, 2019).
Le risposte degli studenti in merito alla situazione vissuta, dunque, divengono il punto di partenza per l'avvio di una riflessione in merito all'opportunità di innovare le pratiche formative accademiche, migliorando il livello qualitativo dei servizi offerti agli studenti nella modalità a distanza (Baldassarre, Dicorato & Fiore, 2021). Lo studio e l'interpretazione dei dati raccolti permetterà di comprendere il rapporto instaurato tra vecchi e nuovi comportamenti e consuetudini, cogliendone l'impatto positivo e negativo sul percorso di studio individuale.

4. L'indagine esplorativa: analisi dei dati

In questo paragrafo si riporta l'analisi dei dati di un'indagine esplorativa che ha coinvolto gli studenti iscritti al Corso di Laurea magistrale a ciclo unico di SFP dell'Università degli studi di Bari, al fine di rilevare gli effetti dell'attivazione di una didattica online nell'anno accademico 2020-2021 sulla motivazione allo studio e sulle carriere universitarie dei soggetti coinvolti. Per la rilevazione dei dati è stato predisposto un questionario semi-strutturato costruito all'interno dell'applicativo Google Moduli e somministrato mediante la condivisione di un link alla popolazione di riferimento, da cui è emerso un campione auto selezionato di 450 unità. Nel questionario le tematiche d'interesse sono state operazionalizzate in 50 item, di cui 2 a risposta aperta. Di seguito si presentano i dati raccolti, limitatamente agli item relativi alle questioni d'interesse del presente contributo e analizzati mediante tecniche di analisi dei dati descrittive in Microsoft Excel. Nello specifico, sono state rappresentate graficamente le distribuzioni di frequenza delle risposte ottenute con conseguente trasformazione in percentuali delle frequenze relative e assolute.
Il campione è composto per il 97% da donne con un'età media di 26 anni che varia da un minimo di 19 a un massimo di 50 anni. Nello specifico, la composizione del campione vede il 96% di studenti in corso e il 4% di studenti fuori corso. La seguente figura (*Figura 1*) mostra la posizione lavorativa degli studenti partecipanti all'indagine.

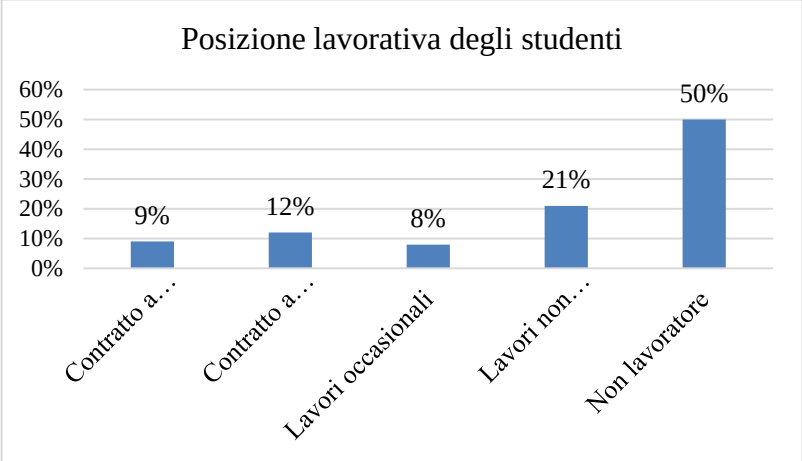

Figura 1 - Posizione lavorativa degli studenti

Si evidenzia, dunque, che il 50% degli studenti non lavora, mentre c'è un 9% di studenti lavoratori

assunti con contratto a tempo indeterminato.

a. Fruizione delle lezioni

Nella prima sezione del questionario si è cercato di indagare la posizione degli studenti rispetto alla fruizione delle lezioni. Come emerge nella seguente figura (*Figura 2*), il 21% degli studenti preferisce seguire le lezioni in presenza, il 30% ha dichiarato di preferire le lezioni online e il 49% preferisce avere la possibilità di scegliere di volta in volta le modalità di fruizione delle lezioni.

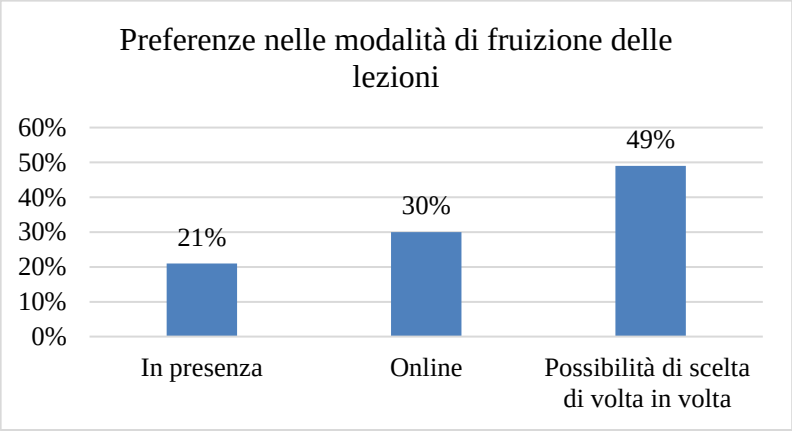

Figura 2 - Preferenza nelle modalità di fruizione delle lezioni

Nell'analisi dei successivi quesiti del questionario sono stati eliminati dal campione gli studenti iscritti al primo anno, poiché non in grado di effettuare un confronto con le modalità di fruizione del Corso di Laurea e organizzazione dello studio precedenti all'attivazione della didattica mista/online. Dunque, i dati di cui si discuterà di seguito riguardano un campione composto da 374 studenti, iscritti al secondo, terzo, quarto e quinto anno di università e fuori corso.

Come si osserva nella seguente figura (*Figura* 3), la possibilità di fruire delle lezioni online ha permesso un accrescimento del numero di studenti frequentanti. Infatti, rispetto alla percentuale di lezioni frequentate, dall'analisi dei dati è emerso che la frequenza degli studenti è per il 51,31% aumentata, per il 39,79% rimasta invariata, mentre solo per l'8,90% diminuita.

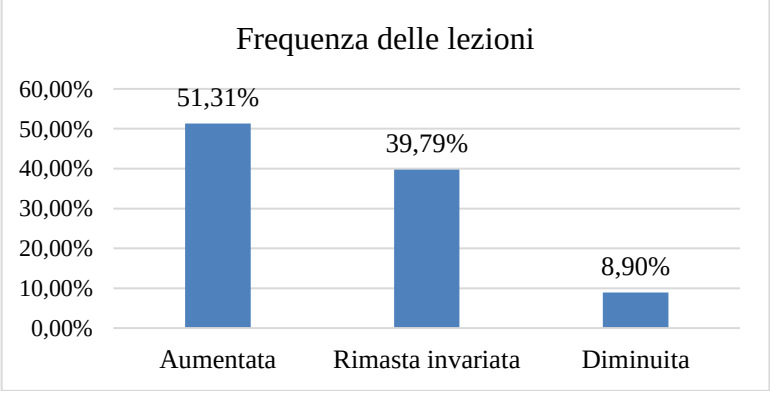

Figura 3 - Frequenza delle lezioni

Per quanto riguarda la partecipazione degli studenti durante le lezioni, inoltre risulta che il numero

degli interventi effettuati dagli studenti è per il 34,48% aumentato, per il 47,21% rimasto invariato e per il 18,3% diminuito (*Figura 4*). Dunque, sebbene la modalità di fruizione online delle lezioni non abbia determinato un aumento significativo degli interventi degli studenti, solo per una piccola percentuale la frequenza online ha inibito la loro partecipazione.

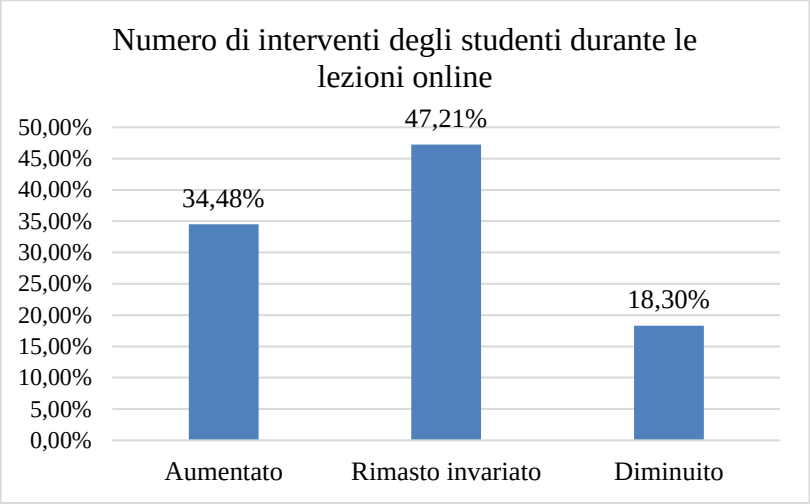

Figura 4 - Numero di interventi degli studenti durante le lezioni online

b. Gli esami di profitto

Successivamente, nel questionario si è cercato di rilevare l'effetto della didattica online, attivata in seguito all'emergenza sanitaria, sul profitto degli studenti. Nello specifico, gli studenti hanno espresso la loro preferenza in merito alle modalità di svolgimento degli esami di profitto.

Nella figura che segue si evince che il 18,4% degli studenti preferisce sostenere gli esami in presenza, il 30,2% preferisce sostenere gli esami online mentre il 51,3% preferisce avere la possibilità di scegliere la modalità di svolgimento (*Figura 5*).

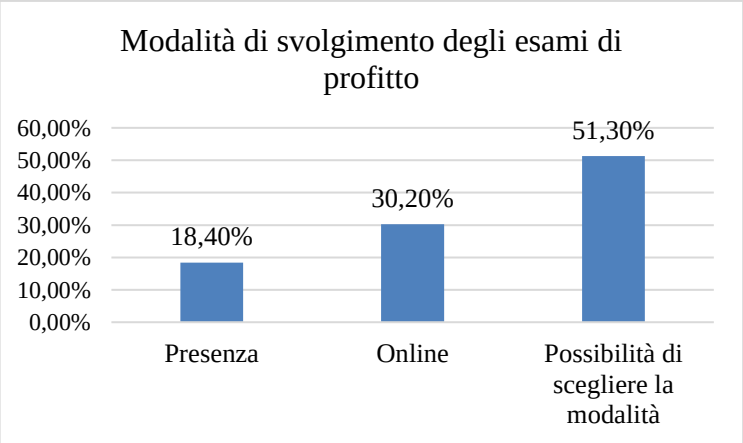

Figura 5 - Modalità di svolgimento degli esami di profitto (quesito che non distingue tra anni accademici d'iscrizione. Totale campione: 450 studenti)

È stato chiesto, poi, di indicare se il numero di esami sostenuti online fosse aumentato o diminuito rispetto al numero di esami sostenuti prima dell'emergenza sanitaria a parità di tempo. Dai dati raccolti emerge un importante incremento della quantità di esami di profitto sostenuti dagli studenti

nella modalità online. Infatti, per il 33,88% degli studenti il numero degli esami sostenuti a parità di tempo è aumentato, per il 59,62% è rimasto invariato e solo per il 6,38% è diminuito (*Figura 6*).

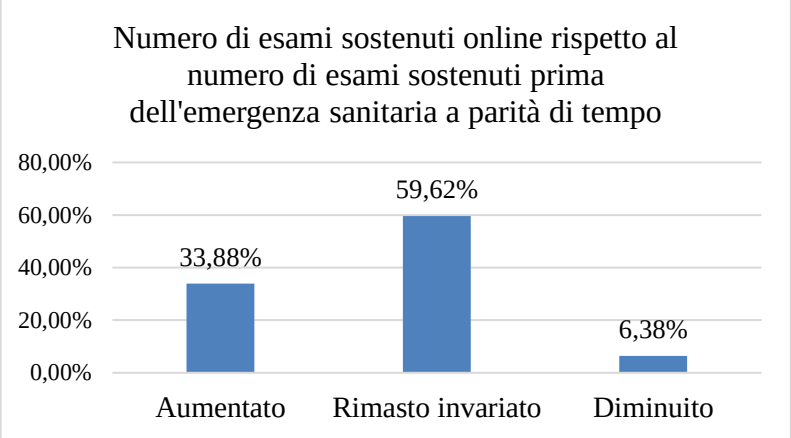

Figura 6 - Numero di esami sostenuti online rispetto al numero di esami sostenuti prima dell'emergenza sanitaria a parità di tempo

Rispetto agli effetti dell'attivazione della didattica online sulla media aritmetica dei voti ottenuti agli esami dagli studenti, invece, si nota che la media dei voti è migliorata per il 21,44% degli studenti, rimasta invariata per il 69,63% ed è peggiorata solo per l'8,9% degli studenti (*Figura 7*).

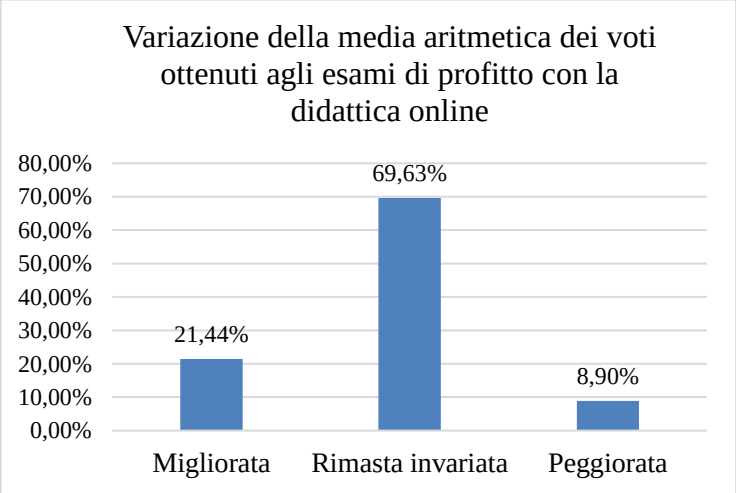

Figura 7 - Variazione della media aritmetica dei voti ottenuti agli esami di profitto con la didattica online

In seguito, è stato chiesto agli studenti di indicare le sensazioni provate durante lo svolgimento degli esami di profitto online e di fare un confronto con quelle provate durante gli esami in presenza. Dalla *Figura 8* emerge che il 29,02% degli studenti si sente più sicuro nel sostenere gli esami online, il 22,16% si sente più ansioso e il 48,81% degli studenti vive le stesse sensazioni provate durante lo svolgimento degli esami in presenza (*Figura* 8).

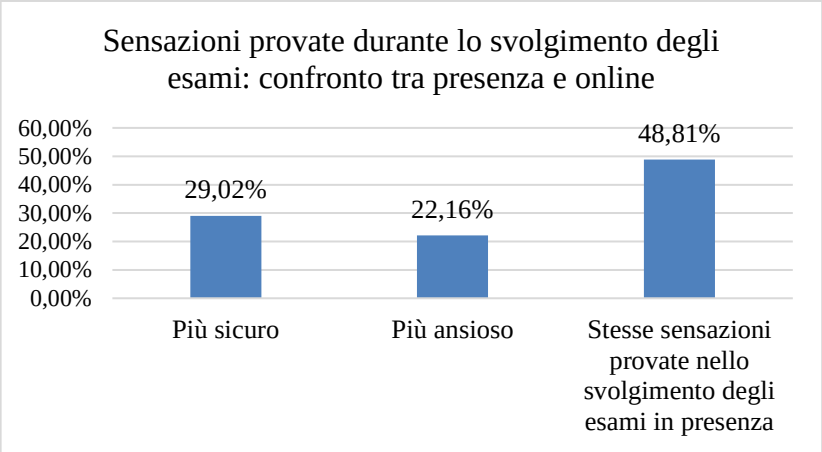

Figura 8 - Sensazioni provate durante lo svolgimento degli esami: confronto tra presenza e online

c. Il metodo di studio e la motivazione allo studio

La sezione successiva del questionario raccoglie quesiti relativi al metodo di studio e alla motivazione allo studio degli studenti coinvolti nell'indagine, in termini di organizzazione delle attività di studio e cambiamento nell'organizzazione delle attività di studio. Nello specifico, è stato chiesto agli studenti di indicare tra le opzioni proposte le modalità utilizzate per l'organizzazione delle attività di studio, dando la possibilità di selezionare più opzioni di risposta. Dai dati raccolti e rappresentati di seguito (*Figura* 9) si rileva che la maggior parte degli studenti preferisce prendere appunti durante le lezioni (61,8%), sottolineare i libri di testo e ripetere più volte a voce alta (61,6%), scrivere riassunti (55,8%) e elaborare schemi (48,7%):

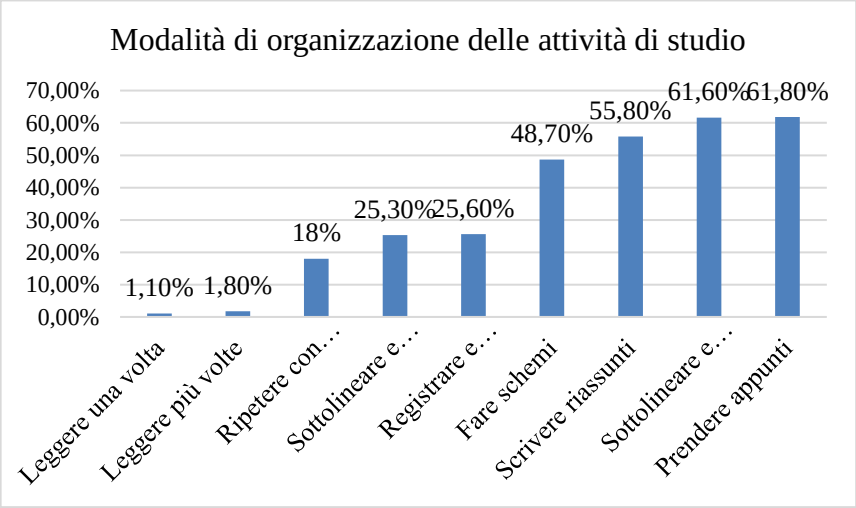

Figura 9 - Modalità di organizzazione delle attività di studio (quesito che non distingue tra anni accademici d'iscrizione. Totale campione: 450 studenti)

Si è cercato di rilevare, poi, se tali modalità di organizzazione delle attività di studio fossero cambiate o meno con l'attivazione della didattica online, ed è emerso che il 28,76% degli studenti riesce ad organizzare meglio le attività di studio, il 10,55% degli studenti non riesce ad organizzare le attività di studio bene come prima dell'attivazione della didattica online e il 60,69% degli studenti ha mantenuto lo stesso metodo di studio, come si evince dal seguente grafico (*Figura 10*).

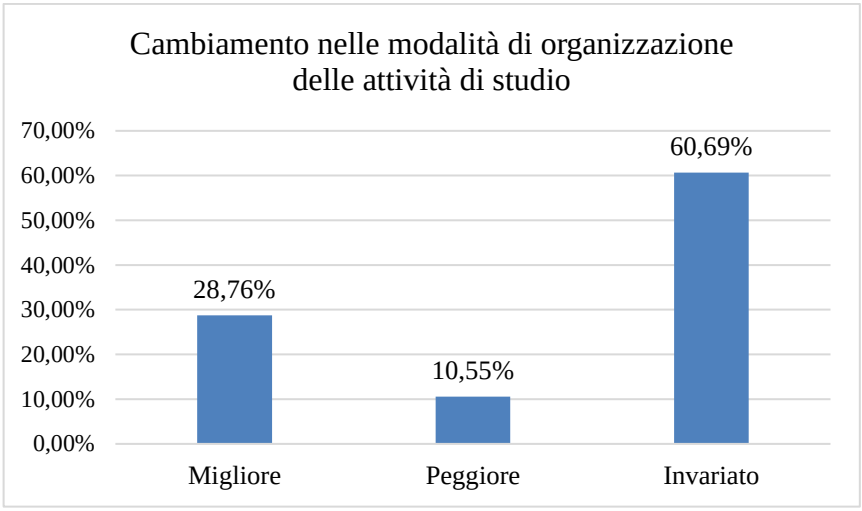

Figura 10- Cambiamento nelle modalità di organizzazione delle attività di studio

Rispetto alla capacità di organizzare la propria giornata di studio con la didattica online, invece, si rilevano dati differenti, che mostrano un notevole miglioramento nell'organizzazione dei tempi. Infatti, il 54,25% degli studenti ha dichiarato un miglioramento della capacità di organizzazione della propria giornata di studio, il 19,95% un peggioramento mentre il 25,80% degli studenti non ha rilevato cambiamenti nella capacità di organizzazione della propria giornata di studio (*Figura* 11).

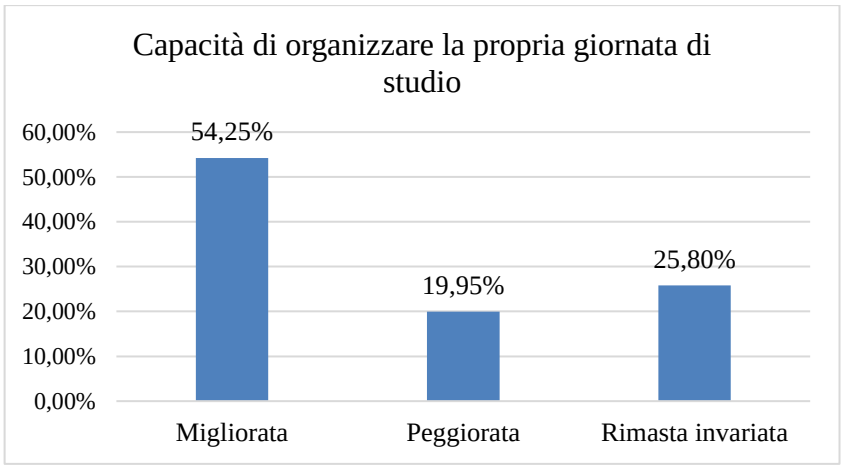

Figura 11- Capacità di organizzare la propria giornata di studio

Nello specifico, il tempo dedicato allo studio con l'attivazione della didattica online risulta aumentato per il 48,68% degli studenti, diminuito per il 15,34% e invariato per il 35,98% (*Figura 12*).

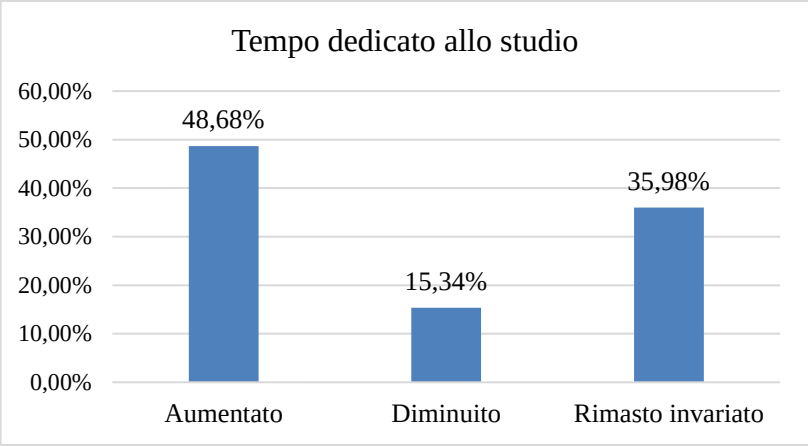

Figura 12-Tempo dedicato allo studio

Il quesito successivo, poi, approfondisce gli aspetti legati alla motivazione allo studio degli studenti, in termini di frequenza e partecipazione alle lezioni, tempo e impegno dedicato allo studio e svolgimento degli esami. Come si osserva nella figura seguente (*Figura 13*) il 36,46% degli studenti ritiene che la propria motivazione allo studio sia aumentata, il 28,42% che sia diminuita e il 35,12% che sia rimasta invariata.

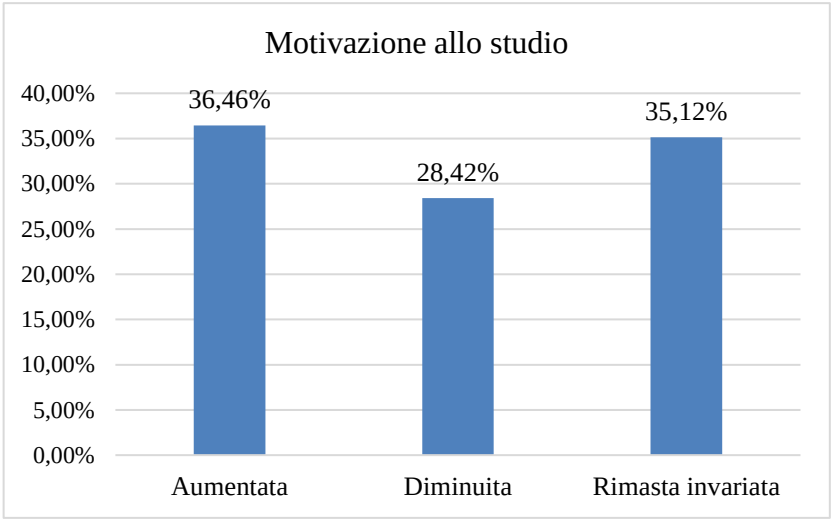

Figura 13- Motivazione allo studio

4.4. Considerazioni personali degli studenti

L'ultima sezione del questionario è stata costruita con l'intento di rilevare le considerazioni personali degli studenti sulla nuova modalità di fruizione della didattica. Rispetto alle principali difficoltà riscontrate dagli studenti si rileva nella figura successiva che queste afferiscono per il 50,44% alle relazioni con i compagni di corso, per il 28,67% riguardano l'interazione con i docenti, per il 17,33% la frequenza e la partecipazione alle lezioni, per il 15,55% la padronanza degli ambienti e strumenti digitali, per il 14,22% lo svolgimento degli esami e per il 32,22% non emergono difficoltà dal ricorso alla didattica online (*Figura 14*). Nello stesso grafico sono rappresentati i dati relativi agli aspetti positivi rilevati dagli studenti. Nello specifico, il 75,55% degli studenti ha

individuato la frequenza e la partecipazione alle lezioni come aspetto positivo della didattica online, il 43,33% ha individuato la padronanza degli ambienti e strumenti digitali, il 43,11% lo svolgimento degli esami, il 21,33% l'interazione dei docenti, il 10,89% la relazione con i compagni e il 7,55% ha individuato come aspetto positivo l'assenza di difficoltà nella didattica online.
È interessante osservare come le opzioni strettamente legate agli aspetti didattici siano state riconosciute per lo più come aspetti positivi, mentre le opzioni relative agli aspetti socio relazionali, come difficoltà incontrate nella didattica online. In particolare, se nella relazione con i docenti gli studenti sembrano riconoscere allo stesso modo una difficoltà e un aspetto positivo, nella relazione con i compagni appare in maniera evidente la difficoltà incontrata da un elevato numero di studenti.

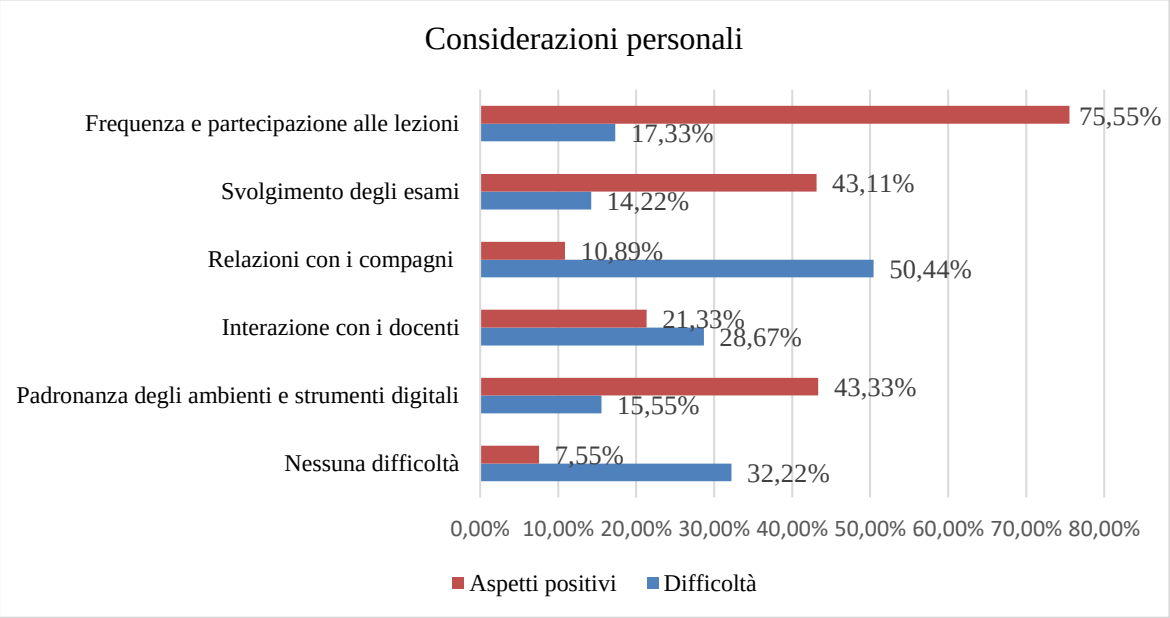

Figura 14- Considerazioni personali degli studenti (entrambi i quesiti prevedevano la possibilità di selezionare più opzioni)

Infine, è stato chiesto agli studenti di descrivere con un'espressione o un aggettivo l'esperienza di didattica online vissuta nell'anno accademico 2020 - 2021. Per rappresentare i dati raccolti in questo caso si è scelto di costruire una *word cloud* (*Figura 15*), che permette di visualizzare in modo immediato le espressioni chiave elaborate e riutilizzate più volte dal campione: le parole con i caratteri più grandi sono quelle utilizzate più volte dagli studenti.

Figura 15- Descrizione con un'espressione la didattica online

Tra le espressioni più stimolanti degli studenti si ritrova il disegno di una didattica online come esperienza efficace, comoda, utile, ma allo stesso tempo solitaria, monotona e alienante. Un'esperienza positiva ma stressante, al limite tra lo stimolante e il demotivante.
Si riscontra, dunque, una generale suddivisione degli studenti, tra chi è riuscito a riorganizzare il proprio metodo e ritrovare la motivazione allo studio e chi, nel ripensamento delle proprie abitudini da studente universitario, ha smarrito l'entusiasmo. Si riportano, infine, quali spunti di riflessione, le descrizioni di 3 studentesse non lavoratrici di 19, 24 e 37 anni:

- "Innovativa e allo stesso tempo priva di ciò che avviene nell'aula universitaria";
- "Insolita e stancante, ma comunque indimenticabile";
- "Occasione pedagogica inattesa".

In queste espressioni è racchiusa l'essenza della didattica online, che durante il periodo di emergenza ha rivoluzionato l'impianto dei corsi di laurea. La rapidissima trasformazione che ha coinvolto il mondo della formazione richiede adesso un ripensamento della progettazione dei singoli corsi di laurea e lo sviluppo di piani di studio che siano adatti e personalizzati rispetto ai bisogni formativi degli studenti iscritti. Nel caso specifico del Corso di Laurea in SFP, molti sono gli studenti lavoratori e/o che hanno già conseguito un titolo di studi universitario in altri ambiti e che con la didattica online hanno avuto la possibilità di riscoprirsi studenti universitari. Di qui la necessità di un'attenta progettazione e pianificazione didattica che sappia combinare con il giusto equilibrio le attività in presenza e quelle online in un unico ambiente di apprendimento in grado di soddisfare i bisogni formativi del bacino d'utenza e di garantire un'istruzione e formazione di qualità.

5. Conclusioni

La chiusura forzata di tutte le istituzioni formative, comprese quelle accademiche, ha comportato un

celere passaggio dalla didattica in presenza a quella online, generando la diffusione di differenti soluzioni di erogazione delle attività con effetti positivi e negativi sia sulla qualità della didattica, che sulle percezioni di docenti e studenti. In tal senso, nel Piano d'Azione per l'istruzione digitale 2021-2027, la Commissione Europea ha evidenziato la presenza di alcune carenze di tipo infrastrutturale, pedagogico e progettuale, emerse durante il periodo pandemico all'interno dei sistemi formativi, per le quali è necessario predisporre azioni di miglioramento e di ripensamento degli ambienti di apprendimento nella direzione dell'organizzazione di corsi *blended* (UE, 2020).
La transizione digitale in ambito accademico richiede, infatti, strategie volte al superamento della dicotomia ideologica fra didattica in presenza e didattica a distanza, così come suggerito *dall'European University Association* (EUA), la quale riconoscendo i vantaggi che la didattica online offre sul piano dell'apprendimento intende promuovere un'educazione digitale in grado di rendere lo studente pronto e flessibile al suo futuro professionale (Doria, Grion & Serbati, 2021). Contestualmente *l'European Distance and E-learning Network* (EDEN) afferma la necessità di un ripensamento dei classici spazi formativi in favore di una riorganizzazione degli ambienti secondo i principi dell'autenticità, della connessione con il mondo reale e soprattutto nel rispetto delle esigenze di ciascun studente (EDEN, 2020). Un cambiamento di tale portata, all'interno di un contesto universitario, dunque, affonda le sue radici in una rinnovata cultura organizzativa, sostenuta da nuove missioni e regole, che pongono docenti e studenti al centro di un processo di innovazione con il fine di pianificare interventi per il raggiungimento di risultati più efficaci (Fedeli, 2019).
Nello specifico, la ricerca presentata in tale contributo nasce dall'interesse scientifico di cogliere le percezioni e le considerazioni degli studenti in merito alla loro esperienza di didattica online nel Corso di Laurea di SFP. A seguito delle analisi, si osserva una tendenziale risposta positiva degli studenti alla modalità online, esplicitata maggiormente dall'elevato numero di studenti lavoratori iscritti al corso di studio, che prima dell'emergenza sanitaria difficilmente riusciva a frequentare le lezioni. D'altro canto, ci si interroga sull'efficacia educativa della conduzione delle attività didattiche, che ha visto nell'anno accademico 2020-2021 lo svolgimento degli esami di profitto solo online e la perdita in qualche misura della figura autorevole dei docenti di fronte agli schermi degli studenti, talvolta corredati da appunti e suggerimenti. A tal proposito, la didattica mista, o duale diviene una valida modalità di erogazione della formazione fruibile al contempo in presenza e online, avvalendosi di strumenti analogici e digitali (Tamborra, 2021). Il potenziale di questa modalità risiede nella possibilità di concertare efficacemente e in continuità attività in presenza e online, garantendo processi partecipativi di insegnamento e apprendimento (Bonk & Graham, 2005).
Nello scenario della formazione universitaria attuale, così come emerso dal questionario somministrato, risulta, dunque, pur sempre essenziale il mantenimento di occasioni di incontro *face to face* per sostenere e garantire le relazioni umane e sociali in modo da evitare di cadere in una fredda digitalizzazione dei processi formativi, trascurando tutti quegli aspetti e momenti che contraddistinguono gli spazi universitari e che contribuiscono alla crescita e alla formazione personale e di ciascuno.

Riferimenti bibliografici:

Alonso-Mencía, M.E., Alario-Hoyos, C., Maldonado-Mahauad, J., Estévez-Ayres, I., Pérez-Sanagustín, M., & Delgado Kloos, C. (2019). Selfregulated learning in MOOCs: Lessons learned

from a literature review. *Educational Review*, *72*(3), 319-345.
Ardimento, P., Boffoli, N., Convertini, V.,N., & Visaggio, G. (2011). Le Learning Network a supporto del lifelong learning nelle Università: opportunità e problemi. *Giornale dell'e-learning e della società della conoscenza* , 7(1), 21-31.
Baldassarre, M., Dicorato, M. & Fiore, I. (2021). Blended Learning design of blended learning at university. *TeleXbe2021 Proceedings*, articolo 30. http://ceur-ws.org/Vol-2817/paper30.pdf.
Bates, T. & Sangrà, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education. Strategies for Transforming Tecahing and Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
Bonk, C.J, & Graham, C.R (2005) (Eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
Briceag, B., (2021). Resoconto sul Convegno Internazionale in video-conferenza Rome Education Forum 2020 «Didattiche e didattica universitaria: teorie, cultura, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19» *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *23*, 251-259.
Bronzini, S., Comunicato Stampa del 02-09-2020, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, 2020. URL:https://www.uniba.it/ateneo/rettorato/ufficio-stampa/comunicati-stampa/anno-2020/didattica-presenza-online
Cecconi, L., Sannicandro, K., & Bellini, C. (2019). La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended. *Italian Journal of Educational Technology*, *27*(3), 207-226.
Cinque, M. (2015). Open education: OER e MOOC. In M. Cinque (ed.), *MOOC risorse educative aperte* (pp. 5-26). Roma: AsRUI.
De Angelis, M., Santonicola, M., & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, *18*(3), 67-78.
Delfino, M., Dettori, G., & Persico, D. (2009). Imparare ad imparare con le tecnologie. *TD-Tecnologie Didattiche*, *46*(1), 51-57.
Dettori G., & Persico D. (2010). *Fostering Self-regulated learning through ICTs*. Hershey, PA: IGI Global.
Di Palma, D., & Belfiore, P., (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione. *Formazione & Insegnamento, XVIII*(1), 281-293.
Doria, B., Grion, V., & Serbati, A., (2021). Processi valutativi a distanza e percezioni degli studenti in un corso universitario on line. *Nuova Secondaria Ricerca*, *3*, 148-161.
Dyrud, M.A. (2000). The third wave: a position paper. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 81-93.
Ehlers, UD-D., & Schneckenberg, D. (2010). Introduzione: Cambiare le culture nell'istruzione superiore. In U.-D. Ehlers & D. Schneckenberg (ed), *Cambiare le culture nell'istruzione superiore* (pp. 1-14). Berlino: Springer-Verlag.
EDEN (2020). *Enhancing the Human Experience of Learning with Technology*. Conference proceeding, Lisbon 2020.
Fedeli, M. (2019). Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent. *Formazione & Insegnamento*, *17*(1), 267-282.
Galliani, L. (2006). E-learning: formazione, modelli, proposte. In P. Crispiani, P.G. Rossi, (ed). *E-learning: formazione, modelli, proposte* (pp. 31-46). Roma: Armando Editore.
Garavaglia, A. & Petti, L. (2019). Innovazione delle impostazioni nell'istruzione superiore. *Education*

Sciences & Society-Open Access Journal, *9*(2).
Giancola, O., & Piromalli, L. (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola Democratica*. Doi: 10.12828/97097.
Giannetti, T. (2006). Autoregolazione dell'apprendimento e tecnologie didattiche. *Giornale sulla tecnologia educativa*, *37*(1) , 51-56.
Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). S*tudent-centred learning: approaches to quality assurance*. Belgio: European University Association.
Grabinger, R.S., & Dunlap, J.C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Association for Learning Technology Journal*, *3*(2), 5-34.
Jorgensen, T. (2019). *Digital skills. Where universities matter*. Belgio: European University Association.
Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come progettazione*. Milano: Franco Angeli.
Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet Higher Education*, *29*, 40-48.
Margottini, M., & Rossi, F. (2020). Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *20*, 193-209.
Mitchell L.D, Parlamis J.D., & Claiborne S.A. (2015). Overcoming Faculty Avoidance of Online Education: From Resistance to Support to Active Participation. *Journal of Management Education*, *39*(3), 350–371.
Moore, J.C. (2005). *The Sloan Consortium Quality Framework and the Five Pillars*. http://www.mit.jyu.fi/OPE/kurssit/TIES462/Materiaalit/Sloan.pdf
Narciss S., Proske A., & Koerndle H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in human behavior*, *23*, 1126-1144.
Pignalberi, C., (2021). La valutazione delle competenze strategiche nella didattica universitaria: un'esperienza di ricerca per autoregolare e autodirigere se stessi nello studio e nella vita. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, *2*, 42-57.
Rivoltella, P.C. (2020). E-learning. In G.P. Quaglino (ed), *Formazione. I metodi*, cap.17. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Rosen, L.D. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: St. Martin's Press.
Rossi, P.G. (2012). Tecnologie, concettualizzazioni e didattica: pratiche di insegnamento e formazione degli insegnanti. In P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 27-47). Bari: Progedit.
Sahdan, S.B., & Abidin, N.A.B.Z. (2017). Self-regulated learning: A literature review for 21st century learning technology. *Advanced Science Letters*, *23*(2), 912-915.
Tamborra, V. (2021). Emergency Distance Learning all'Università. Il futuro della didattica universitaria tra policy accademica e *openess* della formazione. *Formazione & Insegnamento*, *19*(2), 157-167.
Tino, C., & Stefanini, A., (2021). Apprendimento a distanza all'università nel periodo del Covid19 e confronto con la modalità F2F: percezioni di studenti e studentesse. *Formazione & Insegnamento*, *19*(2), 96-111.
Unione Europea (UE) (2020). Piano d'azione per l'educazione digitale 2021-2027. Ripristinare

l'istruzione e la formazione per l'era digitale.
Van Den Boom G., Paas F., Van Merrienboer J.J.G., & Van Gog T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environments: effects on students' self-regulated learning competence. *Computer in Human Behaviour*, *20*, 551-567.
Vrasidas, C. & Glass, G.V. (2002). A conceptual framework for studying distance education. In C. Vrasidas & G.V. Glass (Eds) *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning* pp. 31–56. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
Zannoni F. (2020). La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education*, *11*(2), 75-84.