

# Supporti online nel periodo di transizione Scuola-Università

Maria Lidia MASCIA<sup>1</sup>, Mirian AGUS<sup>1</sup>, Eliano PESSA<sup>2</sup>, Maria Pietronilla PENNA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dipartimento di Pedagogia, Psicologia e Filosofia, Cagliari (CA)

<sup>2</sup>Dipartimento di Scienze del Sistema Nervoso e del Comportamento, Pavia (PV)

## Abstract

*Questo lavoro presenta la realizzazione di una ricerca-intervento che ha come obiettivo principale quello di analizzare gli effetti sia specifici che combinati delle variabili socio-anagrafiche, della motivazione, del concetto di sé accademico, dell'autoregolazione e del supporto online su un gruppo di matricole frequentanti il primo anno del Corso di Laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università di Cagliari. La letteratura in merito mette in evidenza una correlazione positiva tra le performance accademiche e tali variabili. Pertanto si rende necessario un ambiente in grado di supportarne l'acquisizione, il mantenimento e lo sviluppo di tali aspetti, in un contesto che non ha più le caratteristiche di continuità, tipiche della scuola secondaria superiore. Nel nostro caso lo strumento scelto è quello di tipo web-based. In particolare, la piattaforma e-learning Moodle rappresenta un ambiente integrato e continuo per la formazione, caratterizzato da percorsi personalizzati e apprendimento collaborativo, assistenza didattica e monitoraggio. Tale supporto, anche grazie alla figura del tutor online, può favorire il percorso accademico dello studente e il passaggio dalla scuola superiore al mondo universitario attraverso un iniziale supporto ed un monitoraggio nel tempo.*

Keywords: Drop-out, Motivazione, Autoregolazione, Moodle, Psicologia Generale

## Stato dell'arte

I recenti cambiamenti nazionali ed europei che hanno investito l'istruzione universitaria richiedono allo studente una maggiore capacità di adattamento nei confronti di un sistema in divenire e totalmente differente dalla scuola superiore dal quale egli proviene. Nasce così la necessità di capire quali sono i fattori che contraddistinguono lo studente in ingresso e di offrirgli un supporto adeguato, soprattutto nel primo anno di Università. La continuità nel sistema e la riuscita appaiono legate ad una serie di variabili, soprattutto psicologiche, che rappresentano dei predittori di un futuro successo accademico. Tra le variabili individuate in letteratura, nel presente lavoro si è dato maggior rilievo alla motivazione autodeterminata, al concetto di sé ed al livello di autoregolazione e metacognizione (Deci e Ryan, 2012; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal, e Vallieres, 1992; Marsh e Martin, 2011; Brunner, Keller, Dierendonck, Reichert, Ugen, Fischbach e Martin, 2010; Moliterni, De Stasio, Carboni e Di Chiacchio, 2011; Di Benedetto e Zimmerman, 2010; de Bilde e Vansteenkiste e Lens, 2011; Ifenthaler, 2013).

Inoltre, la letteratura in merito mette in evidenza una correlazione positiva tra le performance accademiche e le strategie di autoregolazione e metacognizione (Zimmerman, 2008, 2012; Flavell, 1979; Albanese, Businaro, Cacciamani, De Marco, Farina, Ferrini, Vanin, 2010; Ifenthaler, 2013; Panadero e Alonso-Tapia, 2014). La competenza di autoregolazione, associata ad una riflessione metacognitiva sul proprio operare è fondamentale per i percorsi educativi, pertanto si rende necessario un ambiente in grado di supportarne l'acquisizione e il mantenimento. Nel nostro caso lo strumento scelto è quello di tipo web-based (Cobb, 2003; Mohamad, Tasir, Harun, Shukor, 2013). In particolare, la piattaforma Moodle, strutturata con matrice costruttivista, rappresenta un ambiente integrato e continuo di formazione, caratterizzato da percorsi personalizzati e apprendimento collaborativo, assistenza didattica e monitoraggio. Tale supporto può favorire il percorso accademico dello studente e il passaggio dalla scuola superiore al mondo universitario attraverso un iniziale supporto ed un monitoraggio nel tempo (per esempio attraverso l'attivazione di laboratori online). La letteratura mostra come lo scaffolding e il supporto siano fondamentali e gli strumenti tecnologici possano configurarsi come un importante sostegno all'autoregolazione e alla riflessione metacognitiva, così come per la motivazione e il rafforzamento del proprio sé accademico (Antonietti e Cantoia, 2001; 2009; Eletti, 2002). Ruolo chiave è assunto dal tutor online (Ranieri e Rotta, 2005). Esistono diverse ricerche che dimostrano l'utilità del computer in ambito educativo, proprio per la possibilità che offre

di arrivare oltre la presenza su più fasi di apprendimento e aiutare così lo studente ad acquisire competenze metacognitive che possono essere traslate successivamente su più ambiti di apprendimento (Gašević, Adesope, Joksimović e Kovanović, 2015).

## **Metodologia**

Una volta progettato e realizzato il laboratorio online, è stata fatta un'indagine che ha indagato la presenza delle variabili oggetto della ricerca nella popolazione presa in esame. Il laboratorio è stato interamente erogato sulla piattaforma Moodle2 dell'Ateneo di Cagliari ([moodle2.unica.it](http://moodle2.unica.it)). Le attività proposte sono state quelle consentite dalla piattaforma, in particolare si è interagito con forum, documenti, chat, learning object relativi agli argomenti trattati durante la lezione di Psicologia Generale. Era presente un tutor online. Per la strutturazione delle attività del laboratorio sono state seguite le fasi di progettazione indicate dal modello di Azevedo e Hadwin (2005), in particolare si è seguita una progettazione finalizzata a favorire i processi di autoregolazione (de Palo, Sinatra, Tanucci, e Monacis, 2012). Il campione è composto da 129 studenti iscritti al primo anno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione a Cagliari nell'anno accademico 2013/2014. La ricerca è stata guidata da un insieme di ipotesi che presuppongono quanto segue: esistono differenze tra le variabili psicologiche e quelle socio-anagrafiche rispetto alla scelta di iscriversi al laboratorio online; esistono delle correlazioni positive tra la frequenza al laboratorio online (il campione è stato suddiviso in due gruppi, coloro che hanno partecipato attivamente al laboratorio e coloro che non hanno partecipato) e le variabili relative alla motivazione, sé accademico e autoregolazione, identificate in letteratura quali possibili predittori del successo accademico. Per il raggiungimento degli obiettivi di questa ricerca è stato utilizzato un questionario multidimensionale costruito sulla base delle scale di misura scelte: l'Academic Motivation Scale (Alivernini e Lucidi, 2008); il Self Description Questionnaire III (Marsh e O'Neill, 1984); il questionario sull'Autoregolazione (Moè e De Beni, 2000). Una sezione del questionario è stata riservata alla rilevazione delle variabili socio-anagrafiche. Il questionario è stato somministrato e interamente completato da tutti i partecipanti.

## **Risultati e discussione**

Dai dati emerge che, rispetto alla variabile motivazionale, ci sono delle differenze significative con il voto del diploma ( $F= 1.189, (1; 128) p<.05$ ). Coloro che hanno ottenuto un voto medio-alto all'esame di maturità presentano una motivazione autodeterminata maggiore rispetto a coloro che hanno ottenuto una votazione medio-bassa. Considerando la variabile relativa all'autoregolazione emergono effetti semplici rispetto alle variabili voto di diploma ( $F_{3.758; gdl (1,128) p<.05$ ). Nello specifico, coloro che hanno ottenuto un voto di diploma medio-alto presentano una maggior capacità organizzativa rispetto a coloro che hanno ottenuto un voto medio-basso. Per le variabili sé accademico, voto di diploma e partecipazione al laboratorio on-line, chi ha un sé accademico alto e un voto di diploma medio-alto ha partecipato al laboratorio online. Un'Anova con disegno fattoriale 2x2 (voto di diploma x laboratorio sì/no), ha messo in evidenza un'interazione significativa per il solo sé accademico e motivazione intrinseca. Gli studenti con un voto di diploma medio-alto che frequentano il laboratorio online palesano livelli più alti di sé accademico rispetto ai loro coetanei che hanno ottenuto un voto di diploma medio-basso e che non frequentano il laboratorio online ( $F= 4.758, (1,127) p<.05$ ). In relazione alla seconda ipotesi, dall'analisi delle correlazioni emerge che l'automotivazione relazionale negativamente con la motivazione intrinseca, sia con l'autoregolazione sia con il sé accademico. Mentre chi mostra alti livelli di motivazione intrinseca correla positivamente con la motivazione estrinseca e con la frequenza al laboratorio online. Infine si evidenzia una correlazione positiva tra l'autoregolazione e il sé accademico.

## **Conclusioni**

L'adesione del sistema universitario italiano al cosiddetto "Processo di Bologna", ha decretato notevoli cambiamenti, coinvolgendo vari Stati Europei alla fine degli anni Novanta del secolo scorso (Braga, Checci e Meschi, 2013). Tali mutamenti hanno riguardato la composizione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore con l'obiettivo di equilibrare, a livello dei vari Stati, sia le architetture dei percorsi formativi dell'alta formazione, sia i principali obiettivi dei diversi cicli di

studi. I dati mostrano come in ambito italiano non vi sia stata una concreta diminuzione del *drop-out* e come il miglioramento della riuscita accademica, intesa come raggiungimento di numero di crediti e conclusione del percorso universitario nei tempi stabiliti, proceda tutt'oggi a rilento. Si può notare come il contesto italiano non appare ancora strutturato in modo adeguato e sufficientemente solido per poter supportare lo studente nel suo primo anno di vita universitaria e fornirgli basi sicure che gli consentano di inserirsi nel contesto del percorso universitario così da portarlo a termine con successo (Fasanella, Benvenuto e Salerni, 2010). Tale ricerca ha tentato di proporre una soluzione innovativa per un intervento sul problema del gap che si crea nella transizione Scuola-Università. In particolare il supporto online, se affiancato alla didattica in presenza, poteva rappresentare uno strumento che può aiutare lo studente nella fase di transizione e può fungere da mezzo per rafforzare una serie di variabili ritenute fondamentali dalla letteratura per la riuscita accademica. Nel laboratorio era presente il ruolo del tutor che ha operato nella sua triplice funzione di facilitatore, motivatore, istruttore (Fata, 2004). Possiamo affermare che le nostre ipotesi di partenza sono state confermate e che la frequenza al laboratorio online potrebbe essere efficace per aiutare lo studente durante il suo primo anno accademico. Questo deriva dal fatto che tale frequenza è in relazione con variabili che si confermano quali predittrici del successo accademico e che andrebbero mantenute attive o potenziate. Inoltre è stato confermato che l'utilizzo di un supporto multimediale può favorire aspetti di autoregolazione e motivazione (Azevedo, 2008; De Marco e Albanese, 2010). Tuttavia la ricerca presenta alcuni limiti dovuti al fatto che rappresenta una fase della sperimentazione di uno studio in longitudinale e in divenire sul ruolo del laboratorio online, quale mezzo di supporto, di aiuto e di orientamento per lo studente.

### Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Businaro N., Cacciamani S., De Marco B., Farina E., Ferrini T., Vanin L. (2010). Riflessione metacognitiva in ambienti online e autoregolazione nell'attività di studio nei corsi universitari. *TD - Tecnologie Didattiche*, 49 (1) 50-61.
- Alivernini, F., e Lucidi, F. (2008). The Academic Motivation Scale (AMS): Factorial Structure, Invariance and Validity in the Italian Context. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 15 (4) 211-220.
- Azevedo, R., e Hadwin, A.F. (2005). Introduction to special issue: Scaffolding self-regulated learning and metacognition: Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367-379.
- Azevedo, R. (2008). The role of self-regulation in learning about science with hypermedia. In D. Robinson e G. Schraw (Eds.), *Recent innovations in educational technology that facilitate student learning* (pp. 127-156). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40, 461-485.
- Antonietti A. e Cantoia M., (2001). *Imparare con il computer*. Trento: Erickson.
- Braga, M., Checchi, D., e Meschi, E. (2013). Educational policies in a long-run perspective. *Economic Policy*, 28(73), 45-100.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., e Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102, 964-981. doi:10.1037/a0019644.
- Cobb, P., Confrey, J., Lehrer, R., e Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13.
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., e Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.
- De Marco, B., e Albanese, O. (2010). 11. Le competenze autoregolative dell'attività di studio in comunità virtuali. *QWERTY-Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 4(2), 123-139.

- de Palo, V., Sinatra, M., Tanucci, G., e Monacis, L. (2012). Self-regulated Strategies in an e-learning Environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 492-501.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, e E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*: (Vol. 1, pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Di Benedetto, M. K., e Zimmerman, B. J. (2010). Differences in self-regulatory processes among students studying science: A microanalytic investigation. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 2-24.
- Eletti, V. (2002). *Che cos'è l'e-learning*. Roma: Carocci Editore.
- Fasanella, A., Benvenuto, G., e Salerni, A. (2010). Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo Sapienza di Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 143-60.
- Fata, A. (2004). *Aspetti psicologici della formazione a distanza* (Vol. 8). Milano: FrancoAngeli.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gašević, D., Adesope, O., Joksimović, S., & Kovanović, V. (2015). Externally-facilitated regulation scaffolding and role assignment to develop cognitive presence in asynchronous online discussions. *The Internet and Higher Education*, 24, 53-65.
- Ifenthaler, D. (2013). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on reflection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*. 72(2), 231–245.
- Jacobs, B., & Van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. *Economic Policy*, 21(47), 535-592.
- Marsh, H. W., e O'Niell, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H.W., & Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Moè, A., e De Beni, R. (2000). Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari (Self-regulation strategies and academic achievement: A research with high school and college students). *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2, 31-44.
- Mohamad, S. K., Tasir, Z., Harun, J., & Shukor, N. A. (2013). Pattern of reflection in learning Authoring System through blogging. *Computers & Education*, 69, 356-368.
- Moliterni, P., De Stasio, S., Carboni, M., e Di Chiacchio, C. (2011). L'utilizzazione del Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) con gli studenti universitari italiani. *Orientamenti pedagogici: rivista internazionale di scienze dell'educazione*, 58(344), 387-399.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Penna, M. P., & Stara, V. (2009). Il fallimento dell'e-learning: perché si dovrebbe adottare l'approccio learner centered. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version*, 3(2).
- Ranieri, M., Rotta, M. (2005). *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*. Trento: Erickson.
- Thomas, L. (2011). Do Pre-entry Interventions such as 'Aimhigher' Impact on Student Retention and Success? *A Review of the Literature. Higher Education Quarterly*, 65(3), 230-250.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., e Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. doi:10.1177/0013164492052004025
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *Review of Educational Research*, 45, 166-183.