



La motivazione all'apprendimento nella formazione a distanza Uno studio sui cambiamenti percepiti dagli studenti dopo il lockdown

Beatrice Bragaglia, Cristina Zaggia, Beatrice Doria

Università di Padova

FaD emergenziale e motivazione degli studenti: introduzione e ricerche recenti

Durante l'emergenza pandemica da Covid-19, la scuola italiana, così come l'Università, sono state chiamate a introdurre la formazione a distanza (FaD) (Roncaglia, 2020) quale forma di insegnamento-apprendimento. Tale pratica, non certamente nuova, ma inedita e accelerata (Rosa, 2015) rispetto ai tempi "normalmente" necessari per l'introduzione di così ampi cambiamenti nei contesti didattici, ha richiesto un ampio sforzo di ripensamento del proprio agire didattico da parte di tutto il corpo docente e ha richiamato, inoltre, una rinnovata attenzione di molti ricercatori impegnati nello studio delle modalità di istruzione e formazione, sulla valutazione e sull'efficacia delle prassi didattiche on line inevitabilmente imposte e messe in atto in ogni segmento formativo (Lucisano, 2020).

Lo sforzo collettivo dei docenti nel continuare a educare a distanza si è peraltro intrecciato con la complessità degli atteggiamenti degli studenti, entrambi necessitanti di una vicinanza educativa forte (De Carli, 2020), nonostante la distanza fisica.

In questo contesto nasce il presente studio con l'obiettivo di raccogliere e approfondire gli elementi che hanno caratterizzato il rapporto tra FaD e motivazione all'apprendimento da parte degli studenti in un contesto universitario, poiché, come afferma Angelica Moè (2010), «occuparsi di motivazione significa trovare una qualche risposta al *perché* e al *per chi* del nostro agire» (Moè, 2010, p. 9).

Data l'importanza di tale aspetto si è quindi voluto comprendere se e in che modo l'improvviso passaggio da una formazione tradizionale, in aula, a una completamente online abbia impattato sulla spinta dello studente nel raggiungimento dei propri obiettivi formativi.

Le relazioni fra motivazione e apprendimento nei diversi contesti formativi sono state profondamente indagate e dimostrate da ampia letteratura di riferimento (Boscolo, 2012). Tuttavia, la situazione di FAD emergenziale, introducendo nella relazione educativa e nei contesti didattici nuove variabili, ha indotto alcuni ricercatori a esplorare sotto questa nuova luce il tema della motivazione in relazione all'apprendimento.

Un recente studio, condotto da Rahiem (2021) presso la facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Jakarta (Indonesia), ha permesso di raccogliere impressioni, opinioni e percezioni degli studenti in merito all'impatto che le limitazioni imposte dalla FaD hanno avuto sulla loro motivazione ad apprendere. I risultati hanno mostrato che la motivazione degli studenti era riconducibile a tre categorie fenomenologiche principali, ciascuna con ulteriori sottocategorie associate, ossia la categoria personale – che comprende la sfida, la curiosità, l'autodeterminazione, la soddisfazione e l'impegno religioso – la categoria sociale – che include i rapporti con gli altri, il benessere dell'individuo e di chi gli sta intorno e l'ispirazione – e la categoria ambientale – di cui fanno parte la disponibilità economica, la possibilità di accedere a una connessione internet stabile, la disponibilità di strumenti tecnologico-digitali adeguati e di spazi tranquilli in cui studiare. Dalla ricerca è emerso che la forte autodeterminazione a voler migliorare la qualità della propria vita, a livello economico e di crescita personale, ha giocato un ruolo fondamentale nel mantenere alta la motivazione di alcuni studenti. Un altro elemento importante è stato quello di non voler disattendere le aspettative dei propri familiari: la maggioranza degli studenti universitari indonesiani vive in



famiglia e dipende economicamente dai propri genitori, per cui l'idea di poter ripagare i loro sforzi finanziari ha spinto i ragazzi a mantenere la giusta motivazione per raggiungere determinati risultati. Per molti studenti, il fatto di beneficiare del supporto dei propri familiari e di poter studiare insieme ai propri fratelli, cugini e amici ha rappresentato un fattore motivazionale chiave (Rahiem, 2021).

Anche lo studio di Gustiani (2020), condotto presso il dipartimento di inglese del Sriwijaya Polytechnics, offre spunti di riflessione sull'importanza dei fattori che contribuiscono all'aumento o alla diminuzione della motivazione intrinseca ed estrinseca. La ricerca, infatti, evidenzia il ruolo fondamentale che ha il perseguimento di obiettivi personali e accademici, come il riuscire a superare il corso e acquisire nuove conoscenze e competenze, nel mantenere alta la motivazione intrinseca. I fattori esterni che possono influenzare positivamente il livello di motivazione degli studenti, invece, riguardano l'accesso a una connessione Internet stabile, il possesso di strumentazioni digitali adeguate e il poter contare su un ambiente familiare supportivo.

Lo studio condotto da Usher, Golding, Han, Griffiths, McGavran, Brown e Sheehan (2021) a cui hanno preso parte 358 studenti di Psicologia di un'università statunitense, ha fornito, invece, risultati diversi. In particolare, il 78% degli allievi ha sperimentato un notevole calo della motivazione all'apprendimento, in concomitanza a un elevato aumento del livello di stress. Gli studiosi hanno avanzato alcune ipotesi che potrebbero spiegare l'insorgenza di questa problematica: in primo luogo, gli studenti potrebbero aver spostato il proprio focus su altri obiettivi come, per esempio, quello di evitare di esporre sé stessi e i propri familiari al contagio, facendo passare lo studio e l'apprendimento in secondo piano. Un'altra ipotesi riguarderebbe il cambiamento sia della comunicazione che del metodo di valutazione dell'apprendimento degli studenti, i quali, con l'introduzione della FaD, hanno sperimentato un minor grado di interazione con i propri docenti, oltre che scarse opportunità di ricevere feedback e pochi supporti utili per comprendere gli argomenti di studio. Questi fattori hanno avuto un notevole impatto negativo sulla motivazione, in quanto hanno condotto molti studenti ad avere minori sicurezze riguardo alle proprie capacità di riuscita e all'efficacia del proprio metodo di studio.

L'interazione tra studenti-studenti e studenti-docenti emerge, dunque, quale fattore decisivo nel mantenere elevata la motivazione all'apprendimento nella formazione a distanza.

In un recente studio condotto da Pirani, Marangon e Loss (2021), su 121 studenti del corso di laurea in Infermieristica dell'Università di Ferrara, il 76,8% dei partecipanti ha riferito livelli di motivazione pari o superiore a 3 su una scala da 1 (bassa) a 5 (alta): l'interazione tra studenti, docenti e staff didattico, il tutoraggio, le spiegazioni e i feedback su lavori svolti sono stati indicati come elementi-chiave nel sostenere e aumentare la motivazione. Il puro aspetto tecnologico, invece, non viene percepito come fattore che stimola l'apprendimento: la maggioranza degli studenti concordano sul fatto che la FaD, specialmente se realizzata attraverso una modalità asincrona, non favorisca il coinvolgimento, almeno non in misura determinante, e promuova relativamente l'interazione.

L'importanza dell'interazione tra studenti e tra studenti e docenti, quale elemento imprescindibile per mantenere un buon livello di motivazione nella FaD, è stata confermata anche da Morgado, Mendes e Proença (2021) in una ricerca che ha coinvolto 118 studenti dell'ultimo anno di Odontoiatria dell'Istituto Universitario Egas Moniz (Portogallo). Il 63,6% degli intervistati ha dichiarato di aver notato un aumento della propria motivazione all'apprendimento grazie all'utilizzo da parte dei docenti del *Project Based Learning*. Mediante i progetti, gli studenti acquisiscono autonomia e responsabilità, sviluppano competenze e applicano conoscenze, apprendendo in modo significativo e realizzando prodotti autentici (Markham, 2011).

Anche Meeter, Bele, Den Hartogh, Bakker, De Vries e Plak (2020) sono giunti alla medesima conclusione. Il loro studio, condotto su campione di 166 studenti di Psicologia di un'università olandese, ha evidenziato che gli allievi che hanno avuto modo di relazionarsi sia con i propri pari che



con i docenti, hanno riportato un livello di motivazione all'apprendimento maggiore rispetto a coloro che, a causa di una connessione internet instabile e della mancanza di strumenti digitali adeguati, non hanno potuto partecipare attivamente alle lezioni.

Obiettivi e domande di ricerca

In relazione al quadro teorico proposto, la presente ricerca, a carattere esplorativo, è stata svolta con lo scopo di approfondire la relazione tra FaD e motivazione all'apprendimento degli studenti universitari. In particolare, si è inteso comprendere:

1. quale impatto ha avuto l'utilizzo della FaD sulla motivazione all'apprendimento dello studente universitario;
2. quali fattori abbiano determinato il mantenimento dei livelli motivazionali e/o quali, ne abbiano determinato un calo;
3. quali effetti e/o conseguenze abbia eventualmente comportato l'abbassamento dei livelli di motivazione.

A partire dagli obiettivi di indagine, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Q1. La motivazione all'apprendimento dello studente universitario è stata influenzata dal passaggio repentino dalla didattica in presenza alla FaD? Se sì, perché e con quali ripercussioni?
- Q2. Nel caso la FaD abbia impattato sulla motivazione all'apprendimento, quali sono stati i principali fattori causali e quali effetti ciò ha generato?

Metodologia di ricerca

La presente indagine è stata progettata facendo riferimento al framework della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967). Tale approccio qualitativo si è ritenuto maggiormente adeguato di altri a esplorare le tematiche dello studio, considerando la natura emergente degli argomenti trattati e l'esigua letteratura di riferimento.

L'indagine ha coinvolto complessivamente 19 studenti universitari provenienti dall'Università di Padova (17 studenti), di Ferrara (1 studente) e di Bologna (1 studente), di età compresa tra i 20 e i 50 anni, di cui 17 italiani e 2 stranieri, afferenti ai dipartimenti di agraria e medicina veterinaria ($n=2$), economia ($n=2$), giurisprudenza ($n=3$), ingegneria ($n=5$), psicologia ($n=4$), scienze ($n=2$) e studi umanistici ($n=1$).

Tali studenti sono stati selezionati mediante un campionamento teorico, che costituisce uno dei capisaldi della *Grounded Theory*. Nel dettaglio, per la costruzione del campione si è proceduto innanzitutto a cercare dei casi abbastanza differenziati fra loro all'interno del contesto universitario. Ciò ha permesso di entrare in contatto con un primo piccolo gruppo di partecipanti ($n=7$), a partire dai quali sono stati selezionati i casi successivi sulla base delle suggestioni generate dall'analisi dei dati raccolti. Si è quindi cercato di raggiungere altri studenti frequentanti corsi di laurea il più possibile diversi tra loro al fine di comparare la teoria fino a quel momento "costruita" con nuovi dati. Per raggiungere lo scopo, si è usufruito di diversi gruppi studenteschi WhatsApp e Telegram.



Per quanto riguarda lo strumento di indagine, si è optato per un'intervista semi-strutturata – condotta tramite videochiamata, utilizzando la piattaforma Zoom Meeting – attraverso la quale si è cercato di far emergere fatti e comportamenti con l'intenzione di comprendere significati, assunti impliciti e regole tacite che li guidano (Tarozzi, 2008). I temi indagati sono stati rilevati attraverso alcune domande – riportate in Tabella 1 – poste ai rispondenti adeguandole all'interloquire e alle risposte degli intervistati.

Un tratto distintivo della *Grounded Theory* è che la codifica dei dati avvenga simultaneamente alla loro raccolta, per cui, una volta registrate le prime interviste, si subito è proceduto alla loro analisi.

La prima operazione di codifica è consistita proprio nella trascrizione stessa delle interviste, a cui è seguita una *codifica aperta* che ha permesso di assegnare le prime etichette concettuali (Strauss & Corbin, 1998). Successivamente, all'aggiungersi delle interviste, sollecitate dai temi che sembravano emergere come necessari di approfondimento, è risultato utile identificare alcuni processi significativi sottesi ad affermazioni o a comportamenti emergenti dai dati. Le successive codificazioni emerse sono state costantemente comparate fra loro per far emergere ulteriori suggestioni teoriche che sono state riprese nelle fasi di codifica successive.

Infine, è stato, adottato un processo di *codifica focalizzata* con lo scopo di raccogliere i concetti in categorie e portarli a un più alto livello di astrazione e, al contempo, di cercare linee di coerenza tra di essi (Tarozzi, 2008). Al fine di generare teoria, si è cercato di collegare le categorie concettuali fra di loro, identificando dapprima le macrocategorie e poi il concetto-chiave principale, ovvero la *core-category*, coincidente con la tematica principale dello studio, ovvero il rapporto tra FaD e motivazione all'apprendimento.

Risultati

Prima di analizzare i risultati, nella Tabella 1 di seguito riportata, relativamente a ogni domanda posta, vengono indicati i codici delle risposte, le occorrenze e alcune citazioni significative (riportando tra parentesi rispettivamente il numero del rispondente e la riga della sbobinatura) (vedi Tabella 1).

Prima di rispondere alle domande di ricerca, è interessante chiarire che cosa gli studenti intendano per “motivazione”. Dall'analisi dei dati, emerge che il 68,4% degli intervistati considera la motivazione come “la forza di volontà che ti spinge a raggiungere i tuoi obiettivi nonostante gli ostacoli” (12;1). Viene quindi fatta leva sull'aspetto intrinseco della motivazione, affermando che si persegue quel determinato obiettivo perché si ama quello che si sta studiando, oppure perché si nutre una forte speranza nei confronti del proprio futuro lavorativo. Invece, per il 31,6% essere motivati significa avere un obiettivo che può essere raggiunto. Pertanto, tali studenti pongono l'accento sul fatto che, se si incontrano troppi ostacoli, l'obiettivo viene percepito come sempre più distante e difficile da raggiungere per cui la motivazione, intesa come l'interesse di perseguirlo, viene meno.



Tabella 1 – Domande dell'intervista e codici, occorrenze e citazioni delle risposte

Domanda	Codici delle risposte	N. occorrenze	Citazioni
Che cos'è per te la motivazione all'apprendimento?	<i>Voler</i> raggiungere un obiettivo	13 (68,4%)	“Per me essere motivato significa voler raggiungere ad ogni costo i miei obiettivi” (4;1)
	<i>Poter</i> raggiungere un obiettivo	6 (31,6%)	“Per me la motivazione è la voglia di andare avanti, di proseguire un percorso...ma se non ci sono le condizioni adatte questa voglia diminuisce” (8;1)
Pensi che il passaggio repentino dalla didattica in presenza alla FaD abbia impattato sull'interazione tra te e i docenti e tra te e i tuoi compagni? Se sì, in che modo?	Impatto <i>negativo</i>	10 (52,6%)	“La mancanza di socializzazione con i compagni e il fatto di restare sempre a casa mi hanno fatto sperimentare un forte senso di isolamento e abbandono che si è tradotto in un calo della voglia di studiare e applicarsi” (8;7)
	<i>Nessun</i> impatto	6 (31,6%)	“Avendo avuto la possibilità di partecipare alle lezioni grazie alla modalità sincrona, non ho avuto problemi di questo tipo” (14;6)
	Impatto <i>positivo</i>	3 (15,8%)	“Essendo una persona molto introversa preferisco un rapporto con l'altro più mediato che diretto” (2;5)
Puoi parlarmi del tuo rapporto con lo studio durante il periodo FaD?	Rapporto <i>peggiorato</i>	13 (68,4%)	“Durante la FaD ero perennemente distratto: da ciò che avveniva nell'ambiente familiare, dalle notifiche del cellulare... troppi stimoli!” (8;10)
	Rapporto <i>migliorato</i>	3 (15,8%)	“Il poter usufruire delle registrazioni mi ha permesso di gestire meglio il mio tempo tra famiglia, lavoro e studio” (19;12)
	Rapporto <i>invariato</i>	3 (15,8%)	“Amo quello che studio per cui, FaD o presenza, il mio rapporto con esso non è mai cambiato” (7;11)



Tabella 1 – Domande dell'intervista e codici, occorrenze e citazioni delle risposte

Domanda	Codici delle risposte	N. occorrenze	Citazioni
Con la pandemia, la maggior parte dei tirocini e dei laboratori in presenza sono stati sospesi. Come hai vissuto questo momento? Ciò che hai provato, in termini di emozioni, ha influenzato il tuo livello di motivazione? (Dalla domanda sono stati esclusi 9 partecipanti, ovvero: coloro i cui corsi di studio non prevedono laboratori e/o tirocini; coloro che, per diversi motivi, non hanno ancora avuto modo di prenderne parte; e coloro i cui laboratori e/o tirocini sono stati garantiti in presenza)	<i>Diminuzione della motivazione</i>	9 (90%)	“Il laboratorio online non è stato gestito adeguatamente dai miei insegnanti e ho risentito molto della mancanza di feedback” (3;16)
	<i>Motivazione invariata</i>	1 (10%)	“Il laboratorio del mio corso è stato erogato completamente online ed è stato gestito benissimo dai docenti dai quali ho sempre ricevuto feedback e supporto” (14;12)
Nel caso la tua motivazione abbia subito un cambiamento con l'avvento della FaD, secondo te, quali fattori hanno contribuito a tale cambiamento, sia in positivo che in negativo? Invece, nel caso la tua motivazione non	<i>Diminuzione della motivazione</i>	13 (68,4%)	“Con la FaD ho avuto la sensazione di non stare vivendo appieno la mia vita universitaria” (3;20)
	<i>Motivazione invariata</i>	4 (21,1%)	“Io e i miei compagni di corso abbiamo creato una bella community online, grazie alla quale abbiamo avuto modo di confrontarci e sostenerci nello studio. Questo mi ha aiutato in termini di motivazione” (7;30)



Tabella 1 – Domande dell'intervista e codici, occorrenze e citazioni delle risposte

Domanda	Codici delle risposte	N. occorrenze	Citazioni
abbia subito modifiche rilevanti, quali fattori hanno consentito tale condizione?	Aumento della motivazione	2 (10,5%)	“La mia motivazione è aumentata perché, grazie alle lezioni registrate, ho potuto gestire meglio la mia vita e il mio tempo” (19;38)
Quali sono state le conseguenze di un eventuale calo di motivazione? (in relazione alle risposte date alla domanda precedente i rispondenti sono 13)	Diminuzione della voglia di studiare	13 (100%)	“Ero sempre più stanca e svogliata, avevo perso completamente l'interesse per ciò che studiavo” (15;43)
	Abbassamento della media dei voti	6 (46,2%)	“Ho sempre avuto una media alta poi con l'avvento della Fad ho cominciato a fare sempre più fatica a studiare e a memorizzare i contenuti...e il rendimento ne ha risentito” (15;50)
	Aumento dello stress	13 (100%)	“Faticavo a stare al passo con lo studio e spesso mi ritrovavo con una mole gigantesca di appunti da sistemare e argomenti nuovi da studiare e ciò mi faceva sentire stressato e irritabile” (17;55)
	Aumento del senso di incertezza verso il futuro	9 (69,2%)	“Ho iniziato a chiedermi se la mia scelta (del percorso di studio) fosse stata quella giusta in quanto ero sempre insoddisfatto” (3; 62)
	Diminuzione del numero di esami sostenuti	5 (38,5%)	“Non sono riuscita a dare nessun esame al primo appello poiché ero rimasta troppo indietro con lo studio” (3;70)
Secondo te, ci sono aspetti della FaD che devono o	Si, garantendo la modalità di lezione sincrona	12 (63,2%)	“Dovendo partecipare alla lezione sincrona mi sentivo più motivato a prendere appunti e a restare al passo con lo studio” (14;73)



Tabella 1 – Domande dell'intervista e codici, occorrenze e citazioni delle risposte

Domanda	Codici delle risposte	N. occorrenze	Citazioni
possono essere migliorati? Se sì, hai qualche idea?	Si, attraverso un maggiore coinvolgimento degli studenti	15 (79%)	“Pe me è stato molto motivante il fatto di partecipare attivamente alle lezioni e svolgere lavori di gruppo con i miei compagni” (2;77)
	Si, fornendo feedback da parte dei docenti	15 (79%)	“Sentivo la necessità di avere un riscontro dai miei insegnanti su ciò che facevo e il fatto che fossero così assenti mi ha messo spesso in difficoltà” (15;72)
	Si, migliorando le piattaforme	10 (52,6%)	“Le piattaforme dovrebbero essere più intuitive e meno complicate” (18;85)
	No, è funzionale così come è	2 (10,5%)	“L’ho trovata funzionale, per me non sono necessarie modifiche” (19;83)
	No, deve essere eliminata	2 (10,5%)	“Per me la FaD dovrebbe essere abolita per tutti tranne per coloro che hanno problemi di mobilità, in quanto non la vedo uno strumento formativo efficace” (3;90)
Riassumendo: rispetto alla tua descrizione ideale di motivazione (vedi domanda 1) come/quanto pensi che la Fad abbia influenzato il tuo processo di apprendimento?	Si, in negativo	13 (68,4%)	“La FaD ha reso più difficile trovare un motivo per studiare e per impegnarmi, poiché mi ha privata della possibilità di confrontarmi con i miei compagni e di vivere l’esperienza universitaria come dovrebbe essere” (3;102)
	Si, in positivo	2 (10,5%)	“Grazie alla FaD sono riuscita a gestire contemporaneamente il lavoro, la famiglia e lo studio...per me la modalità asincrona dovrebbe essere sempre garantita per rendere lo studio accessibile a tutti” (19;100)



Tabella 1 – Domande dell'intervista e codici, occorrenze e citazioni delle risposte

Domanda	Codici delle risposte	N. occorrenze	Citazioni
	<i>Nessuna influenza</i>	4 (21,1%)	“Amo molto ciò che studio, per cui la modalità di fruizione delle lezioni non ha avuto impatto sulla mia motivazione all'apprendimento” (7;108)



4.1 Risposta alla prima domanda di ricerca: La motivazione all'apprendimento dello studente universitario è stata influenzata dal passaggio repentino dalla didattica in presenza alla FaD? Se sì, perché e con quali ripercussioni?

Per la maggioranza degli intervistati (68,4%) il passaggio alla didattica a distanza ha avuto un impatto negativo sulla motivazione all'apprendimento.

Per il 52,6%, la mancanza di confronto e socializzazione con i propri pari, nonché una maggior difficoltà nella comunicazione con i docenti – talvolta dovuta alla mancanza di disponibilità da parte loro o dalla difficoltà di gestire i mezzi tecnologici – ha avuto importanti ripercussioni sulla motivazione all'apprendimento degli studenti, i quali hanno sperimentato un profondo senso di isolamento e di abbandono che si è tradotto in un calo della volontà di studiare e applicarsi. Per il 31,6%, invece, questo elemento non ha avuto un impatto negativo sulla motivazione all'apprendimento, che sostanzialmente è rimasta invariata. In questo caso è opportuno specificare che la maggioranza degli studenti che hanno dato questo tipo di risposta ha affermato di possedere una forte motivazione intrinseca e di aver potuto seguire le lezioni in modalità sincrona. Per il restante 15,8%, invece, con l'avvento della FaD la motivazione è aumentata perché ha consentito una migliore gestione della comunicazione con i docenti e con i compagni, anche perché consente di allentare la tensione dovuta alla timidezza che talvolta impedisce di parlare in aula.

Dalle analisi delle interviste, si è rilevato che la motivazione viene anche messa in relazione al rapporto con lo studio. Per il 68,4%, la formazione a distanza ha influito negativamente sul rapporto con lo studio, per una serie di motivazioni. Innanzitutto, la partecipazione alle lezioni da casa comporta una maggiore tendenza alle distrazioni per cui rimanere concentrati risulta più difficile; trascorrere molto più tempo davanti a un PC è fonte di affaticamento sia mentale che fisico e ciò ha comportato un calo nella voglia di seguire le lezioni e di approfondire gli argomenti successivamente. «Il fatto di seguire le lezioni online ha completamente distrutto la mia routine giornaliera scandita da impegni ben definiti e quindi più stimolante, dando origine a una condizione di vita molto monotona» (3;11). Inoltre, «poter seguire le lezioni solo in modalità asincrona mi ha portato ad assumere un atteggiamento procrastinatore» (15;11).

La messa a disposizione delle registrazioni è risultata essere un'arma a doppio taglio: esse inducono gli studenti a non seguire in modalità sincrona le lezioni, con la conseguenza di non restare al passo con lo sviluppo degli argomenti da parte dei docenti. Infine, alcuni professori non sono stati in grado di coinvolgere gli studenti durante le lezioni online per cui le lezioni si sono basate su una modalità troppo passiva per gli studenti. Per il 15,8%, invece, il rapporto con lo studio durante il periodo della FaD è migliorato, in quanto disporre delle registrazioni ha permesso di comprendere meglio gli argomenti, poiché è possibile recuperare e rivedere le lezioni in qualsiasi momento; inoltre, poter usufruire della modalità asincrona ha consentito di gestire meglio il proprio tempo, consentendo di dedicarsi anche al lavoro, alla famiglia e di avere più tempo libero: «essendo normalmente pendolare le lezioni da casa mi hanno permesso di risparmiare moltissimo tempo [...] e di dedicarmi maggiormente e con più efficacia allo studio, migliorando i miei risultati» (9; 20). Altri studenti, per questioni di timidezza e senso di inadeguatezza, hanno sottolineato che «online mi sento più a mio agio per cui riesco a porre domande e a chiedere spiegazioni al docente con maggiore facilità» (2;15). Per quanto riguarda il rimanente 15,8%, non sono stati rilevati cambiamenti relativi al rapporto con lo studio.

Un ulteriore elemento emerso riguarda il legame fra la motivazione e la frequenza di attività laboratoriali svolte, forzatamente, a distanza. Quasi la totalità degli intervistati (90%) che hanno o avrebbero dovuto svolgere laboratori ($n=10$), ha dichiarato che «aver dovuto svolgere il laboratorio



online ha diminuito la mia motivazione in quanto è venuta a mancare la parte pratica che per me è molto importante» (5;18) e che «Non è stato piacevole e soprattutto utile svolgere un tirocinio online, molto demotivante» (4;20). Attivare un laboratorio in modalità on line implica capacità didattiche che spesso i docenti non sono stati in grado di manifestare, per cui l'attività si è rivelata poco efficace, con l'attivazione di pochi feedback da parte dei docenti agli studenti e scarse possibilità di confrontarsi adeguatamente con i compagni. Un solo partecipante ha ammesso di non aver sperimentato alcuna ripercussione in termini di motivazione: «il mio laboratorio è stato gestito molto bene in FaD dai docenti, dai quali ho sempre ricevuto feedback e supporto» (14;12).

4.2 Risposta alla seconda domanda di ricerca: Nel caso la FaD abbia impattato sulla motivazione all'apprendimento, quali sono stati i principali fattori causali e quali effetti ciò ha generato?

Discutendo degli effetti del calo della loro motivazione, molti studenti hanno elencato alcune importanti conseguenze, fra cui un drastico calo della voglia di studiare, di seguire le lezioni, di proseguire gli studi, di affrontare gli esami e un abbassamento della media dei voti.

Tra i fattori che hanno contribuito a mantenere alti i livelli della motivazione sono stati individuati il ricevere feedback frequenti da parte dei docenti e il poter contare sulla loro disponibilità; l'aver modo di mantenersi in contatto con i propri compagni; il partecipare alle lezioni tenute in modalità sincrona, così come la possibilità di usufruire delle lezioni in modalità asincrona – poiché ha permesso a coloro che tendono a distrarsi maggiormente in classe e a coloro che lavorano, di poter rivedere le spiegazioni in qualunque momento, migliorando l'efficacia dell'impegno.

Pochi studenti sembrerebbero aver tratto beneficio dalla FaD in termini di aumento della motivazione. Tra i fattori principali vi sarebbero il poter usufruire delle lezioni registrate, l'inclinazione a stringere più legami on-line che in presenza e il fatto di aver permesso ai fuori sede di risparmiare soldi e tempo e di gestire meglio la propria vita.

Un ultimo aspetto emerso dalle interviste riguarda le opinioni degli studenti relativamente alle modalità di erogazione e fruizione della FaD. Per il 79% occorre apportare miglioramenti alle modalità di realizzazione della FaD, in particolare incentivando una maggior partecipazione attiva degli studenti durante le attività e fornendo loro più feedback, garantendo sempre anche la modalità sincrona di erogazione delle lezioni – in quanto permette agli studenti di rivestire un ruolo maggiormente attivo – e, infine, migliorando le piattaforme digitali e la stabilità delle reti internet. Solo pochi studenti manifestano l'idea che non sia necessario o non valga la pena apportare modifiche alla FaD ma per ragioni diverse: un 10,5% ritiene che la FaD si sia rivelata funzionale al loro percorso di apprendimento, per cui non hanno suggerimenti da offrire; un altro 10,5%, invece, ritiene che la FaD non vada modificata, ma piuttosto completamente eliminata, in quanto considerata un grosso ostacolo al proprio processo di apprendimento.

Discussione

Osservando i risultati si può notare che più della metà degli studenti coinvolti nella ricerca considera la motivazione come una “spinta”, che permette di superare i diversi ostacoli a cui la vita ci pone di fronte al fine di raggiungere uno o più obiettivi. Affinché ciò avvenga, relativamente alla motivazione all'apprendimento, è necessario, secondo il 68,4% degli studenti, che gli individui nutrano una forte passione per ciò che stanno studiando e che percepiscano di avere buone prospettive, per esempio in termini di opportunità lavorative. Se almeno una delle due condizioni è soddisfatta, sembrerebbe che la persona riesca a mantenere un buon livello di motivazione, che si tradurrebbe in una maggior probabilità a impegnarsi nello studio, nonostante vi possano essere delle situazioni di disagio, come quelle causate dall'emergenza Covid-19, che potrebbero metterla



a dura prova. Questa posizione è ritrovabile anche nello studio condotto da Rahiem (2021), nel quale viene sottolineata l'importanza dell'autodeterminazione dell'individuo a voler migliorare la propria condizione di vita nel mantenere elevato il proprio livello di motivazione all'apprendimento.

In linea con questa logica è anche lo studio di Gustiani (2020), che evidenzia, tra i diversi fattori, l'importanza di essere interessati all'acquisizione di nuove conoscenze e competenze relative al proprio percorso formativo. Tuttavia, va rilevato che il 31,6% degli studenti, invece, sostiene che, nonostante si ami ciò che si sta studiando e si abbiano delle buone prospettive future post accademiche, la motivazione può essere scalfita da diversi fattori, in modo particolare da quelli che rendono l'obiettivo meno concreto e sempre più lontano da raggiungere. Coloro che sostengono questa visione si ritengono maggiormente vulnerabili rispetto a ciò che accade intorno a loro e considerano fondamentale il supporto della propria famiglia e dei propri amici. Anche questa seconda posizione è riscontrabile all'interno dei report di Rahiem (2021) e Gustiani (2020): il poter contare su un ambiente familiare e sociale supportivo è stato indicato come uno dei fattori principali che ha consentito agli studenti di mantenere un buon livello di motivazione anche di fronte ai disagi dovuti alla formazione a distanza durante la pandemia.

Riuscire, anche in FaD, a mantenere un livello di comunicazione studenti-studenti e studenti-docenti efficace, è un elemento fondamentale per conservare un buon livello di motivazione. Il fatto di potersi relazionare con i propri pari, scambiarsi opinioni e aiutarsi nello studio è una componente importante dell'esperienza formativa, così come il poter rimanere in contatto con gli insegnanti, poter contare sulla loro disponibilità e ricevere feedback. Infatti, si può osservare come coloro che hanno potuto contare sulla disponibilità dei propri professori abbiano addirittura sperimentato un aumento della motivazione all'apprendimento, affermando che il poter dialogare e confrontarsi con i docenti ha reso l'esperienza della FaD meno stressante e più stimolante. Il 31,6% degli intervistati ritiene che, nonostante la mediazione delle tecnologie digitali abbia comportato modifiche a livello di interazioni, la loro motivazione non abbia subito significative variazioni. Tuttavia, tali studenti hanno affermato di avere avuto l'opportunità di seguire le lezioni in modalità sincrona, di avere avuto modo di partecipare attivamente e di ricevere costanti feedback.

La possibilità di prendere parte ai dibattiti, di chiedere spiegazioni in modo diretto durante le lezioni e di essere coinvolti in lavori di gruppo sono stati considerati elementi fondamentali per mantenere costante il livello di motivazione e di engagement.

Tale tesi è sostenuta anche dagli studi di Morgado *et al.* (2021), Meeter *et al.* (2020), Pasion, Dias-Oliveira, Camacho, Morais e Franco (2020), Pirani *et al.* (2021) e Usher *et al.* (2021). In particolare, la ricerca condotta da Usher *et al.* (2021) mostra come il fatto di aver ricevuto pochi feedback e poche istruzioni utili per comprendere gli argomenti di studio da parte dei docenti abbia avuto un notevole impatto negativo sulla motivazione degli studenti, in quanto ha portato molti di loro a dubitare delle proprie capacità e dell'efficacia del loro metodo di studio. Al fine di promuovere il coinvolgimento e la motivazione, Morgado *et al.* (2021) e Pasion, Dias-Oliveira, Camacho, Morais, & Campos Franco (2020) considerano efficace la metodologia didattica basata sul *Project Based Learning*, che incentiva la cooperazione tra allievi e consente loro di divenire protagonisti del loro processo formativo. La tesi viene rafforzata ulteriormente se si considera che il 52,6% degli intervistati ha sperimentato un calo della motivazione associata sia alla mancanza di confronto e di socializzazione con i propri compagni, sia alla difficoltà nella comunicazione con gli insegnanti i quali spesso si sono mostrati poco disponibili al dialogo e a un uso interattivo delle piattaforme digitali e della tecnologia, optando in molti casi per un'erogazione asincrona delle lezioni, modalità in cui il coinvolgimento e la partecipazione vengono di fatto annullati.



Il rapporto con lo studio durante il periodo FaD, un aspetto poco affrontato, se non indirettamente, nella letteratura, è emerso come elemento molto interessante nel presente studio. Per il 68,4%, la FaD ha peggiorato la relazione dei soggetti con lo studio. Tra le cause più frequenti emergono nuovamente la difficoltà di confrontarsi con i compagni e il mancato coinvolgimento da parte dei professori nel corso delle lezioni. Tali studenti ritengono, inoltre, che l'ambiente casalingo in cui erano costretti a svolgere le attività di FAD sia troppo ricco di fonti di distrazione e di stress tali da mettere a dura prova la concentrazione; in aggiunta, il fatto di poter usufruire delle lezioni restando, per esempio, nella propria stanza o addirittura sul letto è stato indicato come un fattore che incentiva la pigrizia e, soprattutto nel caso della modalità asincrona, la procrastinazione. Considerazioni simili si possono ritrovare anche in Rahiem (2021), secondo cui la dimensione ambientale può influenzare la motivazione: nello specifico, il fatto di poter disporre di un ambiente tranquillo in cui studiare e di una connessione Internet stabile sono stati indicati come elementi positivi (Rahiem, 2021). Una minoranza (15,8%), invece, ritiene che la FaD abbia contribuito a migliorare la propria relazione con lo studio, in virtù del fatto che ha consentito agli studenti, in special modo a quelli lavoratori, di gestire meglio il proprio tempo grazie alla messa a disposizione delle registrazioni.

Gli studenti concordano quasi all'unanimità sulla totale inadeguatezza della FaD relativamente alle attività laboratoriali. Il 90% degli intervistati ha ammesso che i laboratori online si sono rivelati completamente inefficaci a livello di apprendimento, in quanto ciò che è venuta a mancare è stata proprio la parte pratica. In altre parole, ciò che doveva essere un'opportunità per mettere alla prova le proprie conoscenze e acquisire nuove competenze e abilità tramite l'esperienza si è dimostrata una lezione teorica, talvolta mal gestita, che di fatto ha disatteso gli obiettivi formativi degli studenti. Come sostenuto da Gustiani (2020), infatti, il perseguimento di obiettivi personali e accademici, come per esempio quello di acquisire nuove conoscenze e sviluppare nuove competenze, ha un ruolo fondamentale nel mantenere alto il livello di motivazione intrinseca. Complici l'emergenza Covid-19 che ha colto impreparati tutti coloro che si occupano dell'organizzazione dei corsi e della didattica e del fatto che, effettivamente, vi sono corsi di laurea che non hanno mai previsto l'erogazione online dei laboratori, l'inefficacia di questi ultimi ha comportato un grosso calo della motivazione, poiché tra gli studenti si è diffusa la percezione di aver sprecato un anno accademico.

È opportuno a questo punto operare un confronto tra le risposte date alla prima e all'ultima domanda: il 68,4% dei partecipanti dichiara che, qualora vi sia una forte passione per ciò che si studia o si fa, la motivazione che spinge a perseguire i propri obiettivi è difficilmente incrinabile da eventi e ostacoli come, per esempio, la FaD in emergenza. Nonostante ciò, la stessa percentuale di intervistati ammette di aver subito un calo della motivazione che ha avuto come conseguenza una modifica in negativo, del processo di apprendimento. In effetti, nel corso delle interviste, alcuni studenti, riflettendo sul proprio percorso formativo, si sono resi conto che le difficoltà riscontrate a livello di motivazione potessero essere imputabili anche ad altri fattori quali il fatto di ritenere il proprio corso di studio non più in linea con il proprio progetto di vita, il non nutrire interesse nelle discipline del proprio corso e il considerarlo spendibile sul piano lavorativo.

È possibile dedurre che tali fattori abbiano costituito la base del forte disagio provato da alcuni studenti, nonché la vera ragione del declino della loro motivazione all'apprendimento e che la FaD abbia, in realtà, rappresentato una sorta di capro espiatorio.

Conclusioni



Alla luce delle considerazioni emerse a seguito dell'analisi e della discussione dei dati, si intende proporre una sintesi utile sia per i docenti e i tutor, al fine di rendere le proprie lezioni a distanza più efficaci e stimolanti, sia per gli studenti, allo scopo di aiutarli a vivere meglio l'esperienza di formazione online.

I suggerimenti per docenti e tutor sono quelli di garantire la fruizione delle lezioni in modalità sincrona; rendere disponibili le registrazioni delle lezioni; fornire costanti feedback ai propri studenti; promuovere il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni; evitare monologhi o lezioni teoriche troppo lunghe; infine, rendersi disponibili per chiarimenti e spiegazioni. Tali suggerimenti sono riscontrabili in una moltitudine di studi revisionata e riproposta da Wentzel (2021), da cui emerge che le relazioni di cura insegnante-studente sono associate a un'ampia gamma di risultati positivi per gli studenti, i quali, quando percepiscono i loro rapporti con gli insegnanti come positivi e di sostegno emotivo, sono più propensi a mostrare un interesse più intrinseco per i compiti e le materie, una regolazione internamente sentita e una soddisfazione per l'autonomia, la relazionalità e il bisogno di competenza.

I consigli per studenti sono quelli di scegliere, per quanto possibile, un ambiente tranquillo che favorisca la concentrazione. Secondo Doshier & Lu (2000), Bomsdorf (2005) e Yang, Zhao, Tian e Xing (2020) gli studenti che vengono esposti a un ambiente rumoroso hanno maggiori probabilità di affaticare il proprio sistema nervoso. Ciò comporterebbe l'attivazione di un meccanismo di difesa da parte del cervello e una conseguente diminuzione dell'attività cellulare della corteccia cerebrale che si tradurrebbe in un drastico calo della concentrazione. In secondo luogo, secondo alcuni partecipanti, l'utilizzo di strumenti digitali per la fruizione delle lezioni (pc, tablet, smartphone) si è rivelata fonte di distrazione, in particolare per la presenza su tali dispositivi di app dedicate ai social network. Secondo uno studio condotto da Alblwi, McAlaney, Al Thani, Phalp e Ali (2021), infatti, questi ultimi sono stati identificati tra i principali fattori che favoriscono la procrastinazione, per via delle loro caratteristiche progettuali che incoraggiano l'immersione e l'interazione continua. I ricercatori hanno proposto alcune contromisure che potrebbero essere utili al fine di ridurre le distrazioni come, ad esempio, mostrare ai propri follower o contatti la propria non disponibilità. Questa strategia funzionerebbe ancora meglio rispetto al silenziamento delle notifiche, in quanto quest'ultimo favorirebbe la procrastinazione indiretta. Altre strategie che sembrerebbero aiutare le persone a ridurre il tempo sui social sono i promemoria e la funzionalità di limitazione del tempo. Infine, cercare di rendersi disponibile e collaborativi nei confronti dei propri compagni di corso: questo atteggiamento positivo ha portato, in più di un caso, alla creazione di piccole *community* di studio e di muto-aiuto tra studenti, così come avviene nelle comunità di pratiche (Wenger, 1998).



Riferimenti bibliografici

- Alblwi, A., McAlaney, J., Al Thani D.A.S., Phalp K., & Ali, R. (2021). Procrastination on social media: predictors of types, triggers and acceptance of countermeasures. *Social Network of Analysis and Mining*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s13278-021-00727-1>
- Bomsdorf, B. (2005). Adaptation of learning spaces: Supporting ubiquitous learning in higher distance education. In *Dagstuhl seminar proceedings*. Schloss Dagstuhl-Leibniz-Zentrum für Informatik. DOI: [10.4230/DagSemProc.05181.4](https://doi.org/10.4230/DagSemProc.05181.4)
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Novara: Utet Università
- De Carli, S. (2020, 25 novembre). Il messaggio di Educa 2020: “una vicinanza educativa forte è possibile anche in epoca Covid”. *Vita*. <http://www.vita.it/it/article/2020/11/25/il-messaggio-di-educa-2020-una-vicinanza-educativa-forte-e-possibile-a/157485>
- Dosher, B.A., & Lu, Z.L. (2000). Noise exclusion in spatial attention. *Psychological Science*, 11(2), 139-146. DOI: 10.1111/1467-9280.00229
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago-New York: Aldine de Gruyter
- Gustiani, S. (2020). Students’ motivation in online learning during Covid-19 pandemic era: a case study. *Holistics Journal*, 12(2), 23-40.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell’indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *LLL-Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>
- Markham, T. (2011). Project Based Learning: A bridge just far enough. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- Meeter, M., Bele, T., Den Hartogh, C.F., Bakker, T., De Vries, R.E., & Plak, S. (2020). *College students’ motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders*. Amsterdam: Vrije Universiteit. DOI: [10.31234/osf.io/kn6v9](https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9)
- Moè, A. (2010). *La motivazione: teorie e processi*, Bologna: il Mulino
- Morgado, M., Mendes, J.J., & Proença, L. (2021). Online Problem-Based Learning in Clinical Dental Education: Students’ Self-Perception and Motivation. *Healthcare*, 9(4), 420. Doi: [10.3390/healthcare9040420](https://doi.org/10.3390/healthcare9040420)
- Pasion, R., Dias-Oliveira, E., Camacho, A., Morais, C., & Campos Franco, R. (2020). Impact of COVID-19 on undergraduate business students: a longitudinal study on academic motivation, engagement and attachment to university. *Accounting Research Journal*, 34(2), 246-257. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0286>
- Pirani, M., Marangon, S., & Loss, C. (2021). La valutazione della didattica a distanza nel CdL di Infermieristica: indagine sulla soddisfazione ed efficacia percepita da studenti e docenti. *Tutor*, 21(1), 5-32. DOI: [10.13135/1971-8551/5521](https://doi.org/10.13135/1971-8551/5521)
- Rahiem, M.D.H. (2021). Remaining motivated despite the limitations: University students’ learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105802>
- Roncaglia, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Bari: Laterza
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica nella tarda modernità*. Torino: Einaudi



- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carrocci Editore
- Usher, E.L., Golding, J.M., Han, J., Griffiths, C.S., McGavran, M.B., Brown, C.S., & Sheehan, E. A. (2021). Psychology Students' Motivation and Learning in Response to the Shift to Remote Instruction During COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/stl0000256>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wentzel, K. (2021) *Motivare gli studenti ad apprendere*. Novara: Utet Università
- Yang, X., Zhao, X., Tian, X., & Xing, B. (2021). Effects of environment and posture on the concentration and achievement of students in mobile learning. *Interactive Learning Environments*, 29(3), 400-413. DOI: 10.1080/10494820.2019.1707692