

Ruolo dell'e-learning nella formazione degli adulti. Percezione dell'esperienza universitaria da parte di immatricolate over 35

E-learning and adult education. The university experience perceived by female students older than 35

ANNA MARIA CIRACI

La presenza di studenti adulti all'università richiede al sistema formativo universitario non solo tempi, spazi e modalità di lavoro diversi da quelli tipici di un corso rivolto a giovani appena usciti dalla scuola superiore, ma anche la capacità di interpretare bisogni, difficoltà, stili di apprendimento tipici di questa diversa tipologia di studenti. Lo studio presentato rende conto di alcuni risultati relativi a *necessità* e *difficoltà* relative all'esperienza universitaria manifestate da studentesse immatricolate ad un'età superiore a 35 anni al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione *in presenza* e *a distanza* su piattaforma *e-learning* dell'Università Roma Tre. La comparazione dei dati mostra come la formazione universitaria attraverso l'uso di reti telematiche, grazie ad una certa caratterizzazione dell'ambiente di apprendimento, potrebbe rispondere maggiormente alle specifiche necessità e ridurre le difficoltà che studenti adulti e lavoratori incontrano durante il percorso universitario.

The presence of adult learners at university is an increasing structural phenomenon for which universities have to provide not only time, spaces and ways of working that are different from those needed by students who have just left secondary schools, but also the ability to detect adult learning needs and styles. This study focuses on results concerning the needs and difficulties expressed by female students enrolled when they were 35 or older in the face-to-face course and in the e-learning course in Educational Studies at the Faculty of Education of Roma Tre University. The comparison shows that online education can meet the needs and reduce the hindrances that mature and working students come across during their university experience and proves that e-learning can become a proper tool for mature and working students' university education.

Parole chiave: formazione degli adulti, e-learning, didattica

Key words: adult education, e-learning, didactics

Ruolo dell'e-learning nella formazione degli adulti. Percezione dell'esperienza universitaria da parte di immatricolate over 35

1. La formazione universitaria degli studenti in età lavorativa

Il presente contributo si colloca nell'ambito della complessa tematica di un cambiamento strutturale del sistema formativo universitario in linea con i nuovi scenari educativi nella cosiddetta Società della Conoscenza e sviluppa alcune riflessioni su come l'e-learning, in particolare nella formazione degli adulti, possa favorire la soluzioni di alcune delle problematiche che purtroppo affliggono molti Atenei italiani. Ci riferiamo a quei fenomeni di *dispersione* (immatricolati che non si iscrivono al II anno, e dunque si "perdono" dopo appena 1 anno), *inattività* (studenti che non conseguono nemmeno un credito in un anno accademico), *bassa percentuale di laureati in corso*, indicatori che ormai da vari anni sono assunti per misurare la qualità del sistema universitario.

La presenza di studenti adulti e lavoratori nell'università è sempre più un fenomeno strutturale. Sul piano demografico oltre ad un aumento degli accessi si registra soprattutto una sensibile modificazione dell'*identikit* dello studente medio che è sempre più "anziano" e spesso lavoratore. Si sta verificando una graduale estensione dell'utenza universitaria dal *target* tradizionale ad adulti già occupati che chiedono corsi compatibili con i loro ritmi di lavoro e che non comporti spostamenti dispendiosi in termini economici e di tempo per frequentare le lezioni (Ardizzone & Rivoltella, 2003). Già negli obiettivi di *Lisbona per l'istruzione 2010* (Consiglio Europeo, 2000) troviamo l'aumento almeno al 12,5% della quota di adulti in età lavorativa (25-64 anni) partecipanti ad attività di formazione permanente e tra gli obiettivi di *Europa 2020* vi è quello di far "acquisire competenze lungo tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera" (European Commission, 2010a). Qualche passo avanti è stato compiuto per quanto concerne una maggiore partecipazione degli adulti all'istruzione e alla formazione, ma non abbastanza per raggiungere il livello di riferimento richiesto. Nel 2008, la percentuale degli europei di età compresa tra i 25 e i 64 anni che ha partecipato ad attività formative nelle quattro settimane precedenti la rilevazione è stata del 9,5%; la probabilità di partecipazione è cinque volte superiore per gli adulti altamente qualificati rispetto agli adulti scarsamente qualificati. Rispetto poi al possesso di un titolo di studio elevato (ossia di livello terziario), lo possiede solo il 24% della popolazione adulta europea (di età compresa tra i 25 e i 64 anni), dato di gran lunga inferiore a quello di Stati Uniti e Giappone (40 %) (European Commission, 2010b). Nei documenti europei si sottolinea inoltre l'importanza di un sistema efficiente di istruzione degli adulti con l'obiettivo di offrire abilità meglio spendibili sul mercato del lavoro, garantire la loro integrazione sociale e la loro preparazione all'invecchiamento attivo. Nello stesso tempo cresce la consapevolezza politica da parte di tutti i Paesi del fatto che per l'attuazione dell'apprendimento permanente è essenziale far in modo che gli studenti "non tradizionali" possano avere un accesso più facile all'istruzione superiore.

Ma le difficoltà di seguire le lezioni, di avere contatti diretti e continuativi con i docenti, di scambiare materiali di studio e di lavoro con i colleghi, di gestire e integrare tempi di

studio e di lavoro sono solo alcune delle variabili che possono condizionare il successo formativo di uno studente adulto e lavoratore (Alberici, 2007). Al sistema formativo universitario si richiedono non solo tempi, spazi e modalità di lavoro diversi da quelli tipici di un corso rivolto a giovani appena usciti dalla scuola superiore ma anche la capacità di interpretare bisogni e stili di apprendimento propri degli adulti. L'università si trova di fronte una domanda di formazione del tutto diversa da quella abituale, in uno scenario caratterizzato da grandi mutamenti sociali e da trasformazioni del mercato del lavoro dove è necessario porre al centro dell'attenzione soprattutto il valore dei saperi e delle competenze all'interno dei contesti organizzativi e sociali. Le rigidità strutturali, infatti, non sono i principali ostacoli al rafforzamento del ruolo dell'istruzione superiore nello sviluppo professionale e personale continuo di coloro che già lavorano. Gran parte del mondo accademico per molto tempo ha dato per scontato che bastasse preparare sui soli contenuti disciplinari, puntando in genere più alla cultura "pura" che alla costruzione di professionalità; in realtà la pratica professionale non è mai mera applicazione del sapere universitario. Non a caso la via più importante che è stata seguita in tutti i Paesi per rispondere a queste nuove esigenze di formazione è stata proprio quella dell'*e-learning*. Sono proprio le tecnologie dell'informazione e della comunicazione che possono dare un importante contributo nel passaggio del sistema formativo da un insegnamento basato sulle conoscenze a una didattica centrata sulle competenze, e l'*e-learning*, grazie al ruolo attivo che gli studenti possono svolgere e che consente loro di organizzare e realizzare in maniera autonoma le loro conoscenze e competenze come in una sorta di "apprendimento autoregolato" (De Jong & Simons, 1990), può rappresentare una forte spinta al rinnovamento delle pratiche formative verso l'adozione di metodologie attive, in grado di spostare l'attenzione sulla persona come soggetto autonomo nell'imparare ad imparare, a scegliere, a relazionarsi (Ciraci, 2009a). Le tecnologie (con i loro usi e significati) possono aiutare gli studenti, soprattutto se insegnanti, a "interrogarsi circa i propri ruoli e funzioni e ad attribuire valore alle cose che emergono nell'operare. Aiutano a riconoscere le possibilità della didattica, a metterle a fuoco (perché viste più da vicino), a fare proprie alcune di esse" (Ardizzone & Oliveto, 2005). "È come se, in senso ampio, le tecnologie creassero l'occasione per avviare una riconsiderazione di sé e della propria identità personale, di insegnanti e anche di studenti" (Ardizzone & Rivoltella, 2008).

A questo punto, di fronte all'entità di queste trasformazioni è lecito domandarsi, con riferimento alla situazione italiana, se il sistema tradizionale, in particolare quello universitario, anche se sottoposto ultimamente a continue correzioni, sia stato un interlocutore credibile e responsabile. L'istituzione universitaria, in realtà, non è riuscita in genere a rispondere efficacemente a queste nuove necessità. Prevale spesso il mantenimento dello *status quo* e gli strumenti innovativi sono guardati con sospetto, soprattutto in area umanistica. È mancata, soprattutto, una didattica costruita sulle nuove tecnologie informatiche. Eppure, già negli anni 2000-2001, la Commissione Europea, in uno dei suoi documenti fondamentali, *The eLearning Action Plan* (European Commission, 2001), avente come titolo "Designing Tomorrow's Education", aveva posto l'*e-learning* come un asse portante della politica dell'Unione e aveva individuato nell'*e-learning* il modello dell'intero sistema educativo. Nel Piano d'azione 2001, poi esteso fino al 2004, sono individuate cinque linee operative che esplicitano meglio il ruolo delle TIC: "sviluppare l'integrazione completa delle TIC nell'insegnamento e nella formazione; creare infrastrutture flessibili per mettere l'*e-learning* alla portata di tutti; definire e promuovere la cultura digitale; creare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita; sviluppare dei servizi e dei contenuti educativi di qualità in Europa". A tal proposito occorre ricordare anche il rapporto *Virtual Models of European Universities*, elaborato dall'agenzia danese PLS Ramboll su richiesta della Commissione Europea nel marzo 2004, nel quale sono presenti diverse raccomandazioni per le dirigenze delle singole università. In

particolare molta attenzione viene posta sulla presenza, all'interno di un Ateneo, di un piano d'azione strategico riguardo alle ICT: "Il coinvolgimento della dirigenza è cruciale per garantire che l'integrazione delle ICT venga implementata lungo le operazioni dell'università nella loro interezza, e non rimanga semplicemente bloccata a livello di singoli progetti" (PLS Ramboll, 2004). Anche il manuale *Quality Manual for E-learning in Higher Education*, dell'EADTU, elaborato in un contesto completamente universitario e europeo, parla di "gestione strategica" e tra i *benchmark* (i criteri che permettono valutare un dispositivo di e-learning nella letteratura internazionale possono prendere vari nomi, tra cui "benchmark", valori di riferimento o indicatori) abbiamo che "l'organizzazione deve avere una politica per l'e-learning e una strategia per lo sviluppo dell'e-learning che siano ampiamente comprese e integrate nelle strategie complessive dello sviluppo istituzionale e di miglioramento della qualità" (EADTU, 2006). Eppure, nonostante la letteratura internazionale abbia, da tempo, messo in evidenza come le *performance* degli studenti in corsi e-learning risultino pari o superiori a quelle degli studenti in frequentanti in presenza (Clarke, 1999; Gagne & Shepherd, 2001; Parker & Gemino, 2001; Rivera & Rice, 2002), l'università pubblica italiana è arrivata, purtroppo, a questo appuntamento con un certo ritardo ed ha lasciato per molto tempo il monopolio dell'*e-learning* alle università telematiche.

Le tendenze evidenziate dalle ricerche internazionali sulle *performance* degli studenti in corsi e-learning sono state confermate anche da alcune indagini condotte, nell'ambito del PRIN 2006-2008, *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (Domenici, 2009b), dall'Unità di ricerca dell'Università Roma Tre, che hanno avuto come scenario di riferimento il *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in modalità FAD su piattaforma e-learning*¹ nato presso questo Ateneo espressamente per la formazione in servizio degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria del territorio della Regione Lazio. Il Corso ha avuto origine nel 2004 in seguito alla constatazione, grazie ad un'indagine conoscitiva svolta nell'anno 2000 dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, dell'estrema difficoltà di conciliare la frequenza universitaria con gli impegni connessi alla professione di insegnante e all'organizzazione della vita familiare.

Passando attraverso il nodo della comparazione dei risultati nell'apprendimento conseguiti dagli studenti nelle due modalità formative (in presenza e a distanza), le suddette indagini hanno messo in luce, come tendenza generale, un evidente miglioramento degli esiti del percorso universitario degli studenti del *corso a distanza* rispetto agli studenti *in presenza* (sia in termini di crediti acquisiti per anno accademico, sia in termini di voto medio, sia in termini di riduzione degli abbandoni) e permesso di ipotizzare, sulla base di alcune differenze didattico-organizzative delle due tipologie di corsi, le ragioni per cui la formazione in rete nel *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione – FaD su piattaforma e-learning* dell'Ateneo di Roma Tre, ottiene migliori risultati di quella in presenza (Domenici, Margottini & Cajola, 2006; Ciraci, 2008, 2009a, 2009b; Domenici, 2009b; Margottini, 2009).

1 Promosso da Gaetano Domenici, in qualità di responsabile scientifico, il programma delle attività formative ha avuto il suo inizio nel mese di novembre 2004 con 1048 iscritti. Gli iscritti al corso erano studenti adulti, con un'età media, al momento della immatricolazione, di circa 45 anni, insegnanti in servizio nella scuola dell'infanzia e primaria, in massima parte donne, dislocati su tutto il territorio della Regione Lazio e con carriere pregresse molto difformi.

2. Un'indagine esplorativa sulla percezione dell'esperienza universitaria da parte di immatricolate over 35

Lo studio qui presentato illustra i risultati di un'indagine di tipo puramente descrittivo volta a rilevare, attraverso due questionari strutturati, *profilo, motivazioni/necessità, difficoltà, ore complessivamente dedicate allo studio e alle altre attività formative, opinioni sulle funzioni del tutor universitario*, di studentesse universitarie immatricolatesi ad un'età superiore a 35 anni al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione *in presenza* e al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, *modalità FaD su piattaforma e-learning*, dell'Università di Roma Tre, con l'obiettivo di verificare se l'e-learning possa rappresentare una modalità più efficace nella attuazione di percorsi universitari per la formazione di studenti adulti e lavoratori.

Il lavoro si inserisce, come utile indagine preliminare, nell'ambito di una più vasta ricerca sperimentale ancora *in progress* (Domenici, Biasi & Ciraci, 2012) "Le ricadute professionali della Formazione a Distanza su piattaforma *e-learning* nei docenti della scuola primaria", del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, volta a verificare se, al termine del percorso formativo, ovvero dopo la laurea, vi sia stata una effettiva ricaduta in termini di incremento delle reali competenze professionali negli insegnanti che hanno conseguito una formazione universitaria con modalità e-learning, sia rispetto a chi ha seguito la modalità classica di formazione in presenza, sia rispetto a chi non ha avuto nessuna formazione universitaria.

I questionari² utilizzati per le rilevazioni preliminari che vengono di seguito presentate hanno avuto due tipologie di obiettivi: una prima sezione è servita a raccogliere informazioni nei diversi ambiti che caratterizzano questa particolare utenza rappresentata da studenti adulti, lavoratori e di sesso femminile: età; titolo di studio, posizione lavorativa, se svolgono o hanno svolto attività lavorativa in ambito scolastico e da quanto tempo, in che tipologia di scuola e con quale ruolo.

Le altre sezioni, che maggiormente interessano ai fini dell'indagine, hanno riguardato alcuni aspetti discriminanti relativi alla concreta percezione della esperienza universitaria, al fine di individuare i fattori che possano aver contribuito al successo o al mancato successo formativo: motivazioni che hanno influito sulla decisione di iscriversi al corso di laurea frequentato; difficoltà incontrate durante l'esperienza formativa universitaria; ore complessivamente dedicate allo studio e alle altre attività formative; funzioni di un tutor universitario.

3. Rilevazione delle informazioni

a) Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in presenza

• Popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento è costituita da studentesse (per garantire l'uniformità del campione si è deciso di intervistare solo studenti di sesso femminile) immatricolatesi ad un'età superiore a 35 anni (fino a 50 anni) a partire dall' a. a. 2002/03, fino all' a. a. 2006/07, al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione *in presenza* della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre. I nominativi sono stati richiesti all'Ufficio Statistico di Ateneo che ha fornito un elenco di 63 nominativi di studentesse con le suddette caratteri-

2 I questionari sono stati costruiti da A. M. Ciraci.

stiche. L'universo di riferimento, composto da 63 nominativi, ha determinato 56 (88,9%) contatti di risposta così ripartiti: 34 numeri eleggibili (60,7%); 22 numeri non eleggibili (39,3%); contatti senza risposta (11,1%). Le interviste sono state in totale 34.

- *Strumento utilizzato*

Questionario telefonico, realizzato tramite metodo C.A.T.I. (Computer Aided Telephone Interview), composto da domande ad alternative di risposta predeterminate.

b) *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione FAD e-learning*

- *Popolazione di riferimento*

La popolazione di riferimento è costituita, in questo caso, da docenti di ruolo in servizio nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie della Regione Lazio, immatricolatesi a partire dall' a. a. 2004/05 fino all' a. a. 2007/08, con un'età media, al momento dell'immatricolazione, di circa 45 anni e in massima parte donne, dunque in prevalenza con le stesse caratteristiche delle studentesse del Corso *in presenza* intervistate. Le interviste sono state in totale 184.

- *Strumento utilizzato*

Questionario autocompilato sul WEB (<http://sdefad.uniroma3.it>) composto da domande ad alternative di risposta predeterminate.

4. Principali evidenze relative al profilo delle intervistate: età, titolo di studio, posizione lavorativa

a) *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in presenza*

Le iscritte al corso sono in prevalenza di età compresa tra 35 e 45 anni (70,6%) e in possesso di un diploma dell'Istituto magistrale (35,3%) e dell'Istituto tecnico (35,3), mentre solo il 5,9% ha una laurea. La maggior parte delle intervistate svolge un'attività lavorativa (70,6%) in modo continuativo (87,5%), in *full time* (90,5%) e come lavoratrice dipendente (91,7%). È interessante notare che la maggior parte delle intervistate o lavora attualmente in ambito scolastico (41,2%) o ha avuto solide esperienze lavorative in ambito scolastico (14,7%): infatti per la metà di coloro che le hanno avute in passato l'esperienza è durata almeno 3 anni, mentre tra chi attualmente lavora in ambito scolastico prevale chi lo fa da almeno 10 anni (67%). Inoltre, tra coloro che lavorano attualmente in ambito scolastico, la quasi totalità svolge il ruolo di insegnante (90%). Il tipo di scuola dove viene svolta l'attività lavorativa è in prevalenza quella elementare (45%) e dell'infanzia (35%).

b) *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione FAD e-learning*

Gli iscritti al corso sono principalmente donne (97%), di età compresa tra 36 e 55 anni (78%). Dal punto di vista del titolo di studio, il campione in esame risulta molto omogeneo, quasi tutti gli iscritti, infatti, sono in possesso del diploma e di qualche corso di specializzazione o di aggiornamento (97,1%), mentre solo il 2,9% possiede un titolo di studio universitario. Due iscritti su cinque (41,8%), hanno già avuto esperienze precedenti di formazione a distanza. In relazione alla posizione lavorativa, tutti gli intervistati sono insegnanti di ruolo nella scuola dell'infanzia e primaria della Regione Lazio e svolgono l'attività lavorativa in *full time*. Oltre i due terzi dei rispondenti (70,9%), svolge qualche incarico particolare nell'attuale contesto lavorativo. Il 31% dichiara che, precedentemente a quella attuale, ha svolto altre esperienze lavorative e tra queste prevale nettamente il lavoro impiegatizio.

5. Motivazioni che hanno influenzato la decisione di iscriversi al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione in presenza e a distanza dell' Università Roma Tre

Tra le motivazioni che hanno influenzato maggiormente la decisione di iscriversi al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione *in presenza*, prevalgono “conseguire la laurea” (100%) e “migliorare la professionalità” (91,2%). È interessante, ai fini della nostra indagine, evidenziare che hanno avuto una notevole influenza nella decisione di iscriversi al corso di laurea ragioni come la “possibilità di sostenere esami senza frequenza” (76,5%) e la “vicinanza della sede universitaria” (52,9%), oltre che il “favorevole rapporto costi/benefici” (50%). Questi dati probabilmente si spiegano non solo con la scontata rigidità degli orari di un corso di laurea in presenza ma anche con il fatto che si tratta in prevalenza di studenti adulti e lavoratori. Infatti nella decisione hanno avuto minore importanza le possibilità occupazionali (35,3%) e le sollecitazioni di amici e parenti (26,5%).

Anche chi si è iscritto al corso *a distanza*, pur trattandosi nella totalità di insegnanti di ruolo, lo ha fatto principalmente per conseguire una laurea (58,6%) e per migliorare in generale la propria professionalità (56,8%). Mentre è evidente che il “poter sostenere esami senza frequenza” (33%) ha minore influenza data la nota flessibilità di spazi e di tempi tipica dei corsi a distanza.



Fig. 1: Motivazioni che hanno influenzato la decisione di iscriversi al CdL SdE in presenza e a distanza³

Dal confronto (Fig.1) emerge che le principali *motivazioni/necessità* che hanno indotto gli studenti *in presenza* e *a distanza* ad iscriversi al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione sono le stesse, ovvero la necessità di “conseguire una laurea” e la “necessità di migliorare la propria professionalità”. Si tratta, quindi, in entrambi i casi di persone interessate non solo al famoso “pezzo di carta” ma anche a migliorare la propria professionalità in ambito edu-

3 Pur trattandosi di due diversi questionari, per maggiore chiarezza e facilità di confronto sono stati accorpati i grafici relativi alle motivazioni degli studenti del CdL SdE in presenza e a distanza in un grafico unico.

cativo. Persone che hanno “scelto di voler imparare”, e lo stesso conseguimento della laurea probabilmente è vissuto come un’occasione per riprendere un progetto interrotto, come una possibilità di emancipazione e di promozione sociale e professionale, come una sorta di sfida con se stessi che va oltre il mero uso strumentale del titolo di studio. Infatti le “possibilità occupazionali e/o l’avanzamento nel lavoro” sono poco influenti sulla scelta (in presenza 35,3%; a distanza 25,4%).

6. Difficoltà manifestate durante l’esperienza universitaria dagli studenti in presenza e a distanza

Buona parte degli studenti del corso *in presenza* intervistati (61,8%) ha dichiarato di aver incontrato diverse difficoltà durante l’esperienza formativa e di non essere riuscita a superarle (71,4%). Le maggiori difficoltà (Fig. 2) hanno riguardato soprattutto il poco tempo disponibile per impegni personali (95,2%), ma anche il mancato sostegno (80%), i rapporti con gli uffici amministrativi (66,7%) e una difficile interazione con i docenti (47,6%) probabilmente a causa di rapporti troppo formali (45%). È interessante invece notare che non ha rappresentato una grande difficoltà la lontananza della sede (23,8%), probabilmente perché si tratta di studenti che non frequentano sistematicamente le lezioni. Infatti questo dato trova conferma nell’importanza attribuita alla possibilità di sostenere esami senza frequenza che abbiamo indicato in precedenza come una delle motivazioni che ha influito sulla decisione di iscriversi al Corso (Cfr. Fig. 1).

Anche tra gli studenti del corso *a distanza* (Fig. 3), al di là delle specifiche problematiche di un corso on-line (come la scarsa dimestichezza con le tecnologie informatiche o i costi per dotarsi delle attrezzature), prevalgono le stesse difficoltà, ma le frequenze percentuali sono molto diverse: “la scarsa disponibilità di tempo a causa di impegni scolastici e/o professionali” è un problema per il 63,6% degli studenti a distanza (a fronte del 95,2% degli studenti in presenza); “l’impossibilità di interagire direttamente con i docenti” è un problema per il 19% degli studenti a distanza (a fronte del 47,6 % degli studenti in presenza); “il mancato sostegno/impossibilità di ricevere rinforzi in caso di necessità” è un problema per il 14,7% degli studenti a distanza (a fronte dell’80% degli studenti in presenza). Inoltre l’11% degli iscritti al corso a distanza dichiara di non aver avuto nessuna difficoltà.

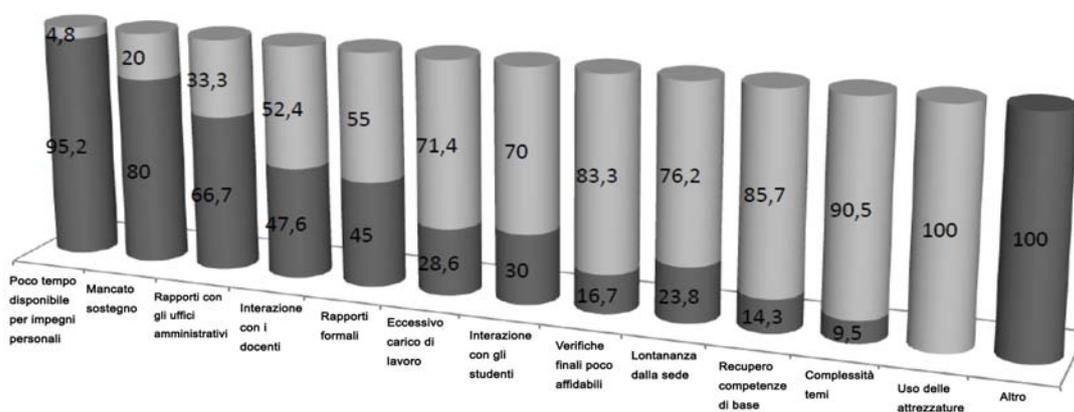


Fig. 2: Difficoltà incontrate dagli studenti del CdL SdE in presenza

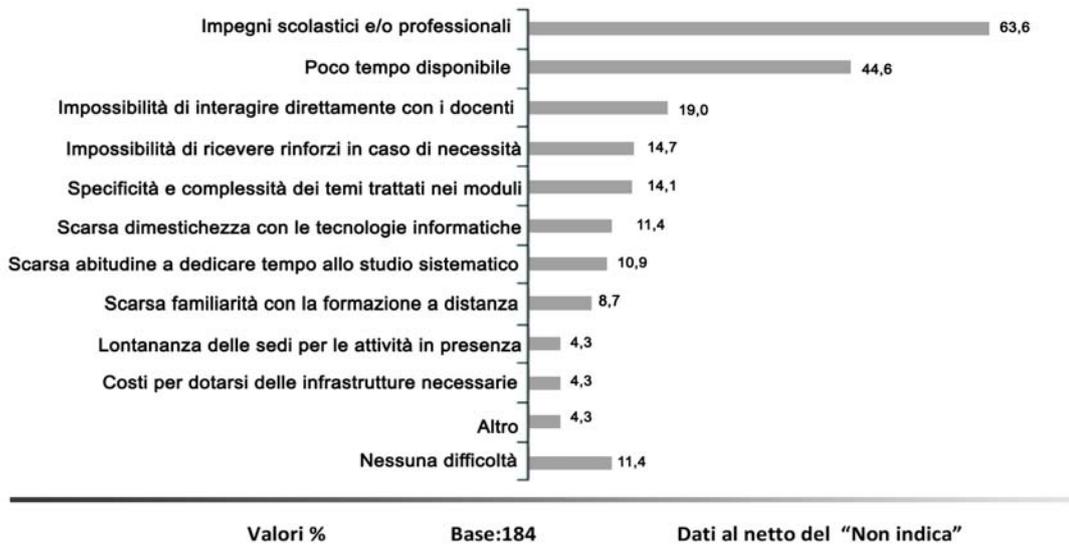


Fig. 3: Difficoltà incontrate dagli studenti del CdL SdE FAD e-learning

7. Impegno orario dedicato allo studio

Vi è un altro dato importante che emerge dai due questionari, visto che si tratta in maggioranza di studenti lavoratori, ed è l'impegno dedicato in una settimana allo studio del corso: oltre il 70% degli studenti *in presenza* dichiara di dedicare allo studio individuale mediamente oltre nove ore alla settimana mentre tra gli iscritti al corso *a distanza* solo il 37,6% studia più di 9 ore alla settimana (Fig. 4).

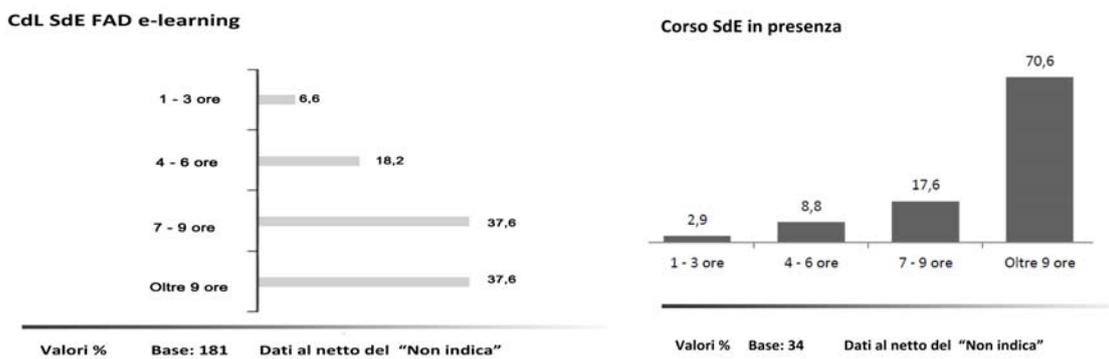


Fig. 4: Impegno orario mediamente dedicato in una settimana allo studio

8. Analisi dei dati e considerazioni sul ruolo dell' e-learning alla luce dell'esperienza formativa del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione FAD e-learning di Roma Tre

Premesse le cautele necessarie nell'interpretazione dei dati visto l'esiguo numero dei casi osservati relativi agli studenti in presenza, le informazioni raccolte, se pur limitate all'esperienza dell'Università Roma Tre, evidenziano comunque che le modalità e strategie di insegnamento-apprendimento utilizzate dalla tradizionale didattica universitaria in presenza poco rispondono ai bisogni formativi di studenti adulti e lavoratori (nel nostro caso in prevalenza insegnanti o con esperienze di insegnamento alle spalle) e spostano la riflessione sul ruolo dell'e-learning, anche alla luce dell'esperienza formativa del *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione FAD e-learning* di Roma Tre (scenario di riferimento delle indagini presentate) al fine di comprendere le ragioni per cui la formazione in rete risponde maggiormente alle specifiche necessità e riduce le difficoltà che studenti adulti e lavoratori incontrano durante il percorso universitario.

Partiamo da quella che risulta essere la maggiore difficoltà per tutti gli studenti intervistati, ossia avere “poco tempo disponibile a causa di impegni professionali/personali” (Cfr. Fig. 2-3). L'e-learning, rispetto alla tradizionale formazione in presenza, grazie alla *flessibilità di spazi e di tempi*, permette a docenti ed allievi di interagire anche a grandissima distanza, basta avere a disposizione un computer e una connessione ad Internet. Gli studenti possono, quindi, studiare comodamente a casa, in orari flessibili, evitando il problema di orari coincidenti per studio e lavoro e senza la necessità di spostarsi. In questo modo è possibile raggiungere studenti che abitano in luoghi collegati male, isolati, lontani da strutture tradizionali di formazione, e che altrimenti non avrebbero accesso ad opportunità formative. A ciò si deve aggiungere che la forma digitale consente anche una gestione più flessibile degli stessi materiali didattici e quindi del tempo necessario all'apprendimento. Nel *CdL in SdE FAD e-learning* di Roma Tre, ad esempio, gli insegnamenti afferenti ad aree tematico-concettuali affini sono organizzati in Moduli (ogni Modulo è costituito da 2 o 3 Insegnamenti). Sebbene lo studente abbia la libertà di seguire anche un singolo insegnamento e di sostenere il rispettivo esame, l'accesso ai contenuti e alle attività didattiche on-line avviene per Moduli, ossia per aggregati di materie considerate altamente congruenti per i contenuti che le caratterizzano e/o per le metodologie che le contraddistinguono. In questo modo non solo si evitano eccessive ridondanze nelle questioni tematiche trattate, ma soprattutto si favorisce la connessione tra gli ambiti concettuali di diverse discipline, permettendo di scoprire da più punti di vista una stessa questione. Attraverso video di presentazione, mappe concettuali (anche con supporto vocale) e *link* (a unità di studio dello stesso Insegnamento, a unità di studio di altri Insegnamenti dello stesso Modulo, a bibliografie, a sitografie, a glossari di Modulo, a documenti di approfondimento, ecc.), si operano non solo chiarimenti, integrazioni e approfondimenti ma anche la connessione tematico-concettuale tra gli Insegnamenti che compongono il Modulo interdisciplinare. Avere, inoltre, la possibilità di sostenere contestualmente gli esami relativi all'intero Modulo, permette una capitalizzazione delle risorse sia nel momento dello studio che nel momento dell'esame finale (Domenici, 2009a). E questa potrebbe essere anche una delle ragioni in grado di spiegare perché, come abbiamo visto, più del 70% degli studenti *in presenza* dedica allo studio individuale mediamente oltre nove ore a settimana, mentre tra gli studenti del corso *a distanza* solo il 37.6% studia mediamente oltre nove ore a settimana (Cfr. Fig. 4). In una didattica on-line che non si limiti alla semplice erogazione di contenuti, infatti, le tecnologie, purché adeguatamente situate ed integrate, “possono divenire risorse capaci di far emergere nuove forme di riflessività critica perché

inducono in qualche modo a riflettere sulle regole sottese, sui criteri interni: la conquista di livelli di riflessione più alta (capacità di vedere i problemi secondo una pluralità di ottiche, di considerarli secondo angolature inconsuete, consapevolezza dell'esistenza di relazioni più profonde, nascoste) rappresenta uno dei contributi più importanti che esse potranno fornire all'apprendimento" (Calvani, 2000).

Anche le altre difficoltà, come l'"impossibilità di interagire direttamente con i docenti", l'"impossibilità di ricevere rinforzi in caso di necessità", il "mancato sostegno affettivo e cognitivo" (Cfr. Fig. 2-3), manifestate in misura maggiore dagli studenti *in presenza*, possono essere risolte agevolmente in un corso e-learning grazie alla presenza di *tutor*, all'uso di *strumenti sincroni e asincroni per la comunicazione* e alla creazione di una *comunità virtuale*. Il *feedback* continuo sul livello di apprendimento, assieme all'interazione docente-discenti, sono considerati, infatti, elementi fondamentali in un corso on-line (Coldewayet & et al., 1980; Mason & Kaye, 1989; Moore & Thompson, 1990), perché rendono il percorso più plastico e adattabile alle necessità formative degli studenti. In particolare la figura del *tutor*, praticamente assente nella formazione in presenza, che può assumere diversi ruoli in base al modello insegnamento/apprendimento scelto (Berge, 1998; Calvani & Rotta, 2000; Salmon, 2000; Rivoltella, 2006; Ardizzone & Rivoltella, 2008), svolge funzioni organizzative, sociali e didattiche, di volta in volta assumendo il ruolo di "consulente" delle procedure e delle attività da svolgere per portare a buon fine il percorso di formazione, di "facilitatore" degli impegni da assolvere, di "agente del sostegno affettivo-motivazionale" e, per alcuni versi, anche culturale. Soprattutto nella fase iniziale la sua funzione è fondamentale per cogliere le caratteristiche individuali degli studenti (preconoscenze, motivazione, disponibilità di tempo, abitudine all'autoformazione, bisogni formativi) al fine di indirizzarli e guidarli ad utilizzare, nel modo a loro più congruo, il materiale didattico disponibile, sollecitando contestualmente le loro capacità di affrontare e risolvere autonomamente problemi. Il tutor è anche il garante del processo formativo, gestisce i tempi, stabilisce le scadenze, verifica il rispetto delle consegne, risolve tempestivamente le difficoltà incontrate dagli studenti nello studio dei materiali proposti e, soprattutto, rende costantemente visibile il processo di apprendimento sottolineandone i passaggi e le svolte significative. Nel *CdL in SdE FAD e-learning* di Roma Tre i *tutor*, scelti tra esperti nel campo delle scienze dell'educazione e formati agli aspetti tecnico-comunicativi della didattica on-line, oltre a svolgere importanti funzioni sociali e didattiche favoriscono i rapporti con gli uffici amministrativi e permettono di svolgere le pratiche burocratiche in minor tempo, cosa che rappresenta una notevole difficoltà per il 66,7% degli studenti adulti in presenza (Cfr. Fig. 2). Non a caso dalle intervistate del corso *in presenza* il tutor universitario viene visto come una figura, diversa dal docente tradizionale, la cui funzione dovrebbe essere non tanto quella di trasmettere contenuti ma piuttosto quella di risolvere le difficoltà iniziali (97,1%) e quindi in grado di ascoltare le richieste degli studenti (94,1), di facilitare i rapporti con la segreteria amministrativa (97,1%), di dare chiarimenti sui programmi e sui corsi di studio (94,1%) e suggerire percorsi di ricerca (94,1%), quindi anche una funzione orientativa. Viene considerata meno rilevante, ma comunque utile, la funzione del tutor nei rapporti con gli altri studenti (55,9%) e nell'uso delle dotazioni informatiche (64,7%) (Fig. 5).

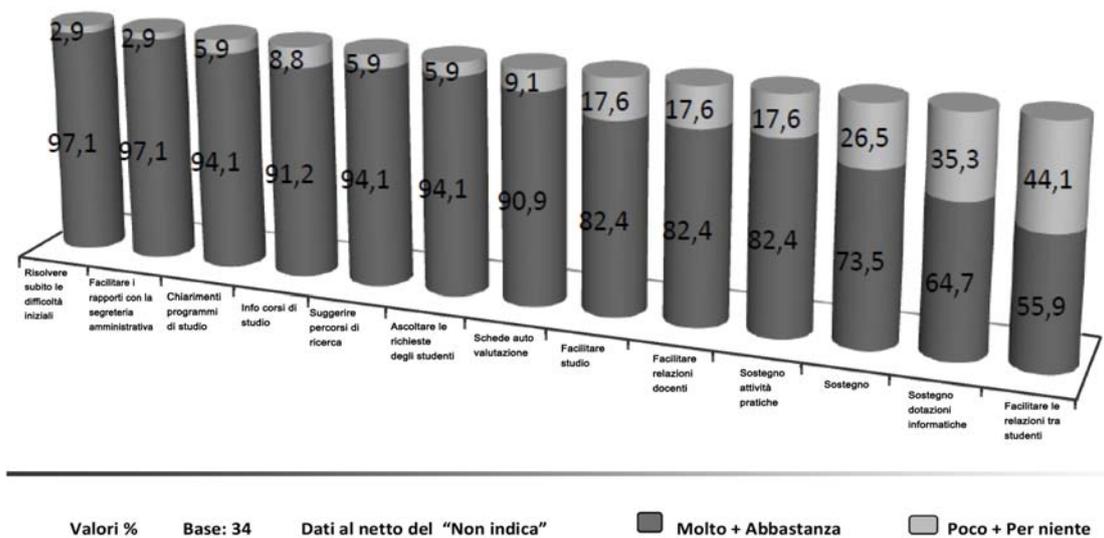


Fig. 5: Funzioni di un tutor universitario secondo l'opinione delle studentesse del CdL in SdE in presenza

Inoltre, come da tempo ha messo in evidenza la letteratura internazionale, una formazione in modalità e-learning attraverso *comunità virtuali* di studenti in contatto tra loro e con i rispettivi docenti e tutor, favorisce importanti momenti in cui riflettere collettivamente su obiettivi, strategie, processi, superando l'isolamento del singolo e valorizzando i suoi rapporti col gruppo (Calvani & Rotta, 2000; Gillani, 2003; Trentin, 2004; Calvani, 2005, 2011; Farooq, Carroll & Ganoe, 2007; Ardizzone & Rivoltella, 2003, 2008). In questo modo la rete si trasforma da semplice contenitore/trasmittitore di informazioni ad ambiente collaborativo e cooperativo, in cui i contenuti vengono generati grazie al contributo di tutta la comunità virtuale degli studenti e dei formatori, riportando così l'apprendimento alla sua vera natura di processo sociale. Nel *CdL in SdE FAD e-learning* di Roma Tre, ad esempio, oltre a periodici "ricevimenti virtuali" in chat da parte dei docenti, sono previsti *Forum di chiarimento sui materiali di studio* finalizzati a risolvere tempestivamente le difficoltà incontrate dagli studenti nello studio dei materiali proposti e forum finalizzati a favorire la creazione di contesti collettivi di apprendimento e a sostenere lo sviluppo di una comunità professionale in una prospettiva di formazione continua, come il *Forum generale* in cui si può discutere di tutto anche di argomenti non legati ai contenuti del corso e i *Forum tematici* previsti per ciascun Insegnamento, in cui discutere e confrontarsi tra pari sui contenuti del corso, anche sulla base delle proprie esperienze e delle conoscenze e competenze acquisite nel contesto professionale.

Infine arriviamo a quella che, come abbiamo visto, rappresenta una delle motivazioni principali che hanno indotto entrambe le tipologie degli studenti intervistati ad iscriversi al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione: "sviluppare e migliorare la professionalità" (Cfr. Fig. 1). Come si sa, l'apprendimento degli adulti richiede, come presupposto indispensabile, motivazione personale e interesse ad utilizzare i saperi acquisiti (Weiner, 1972; Demetrio, 1991; Bandura, 2000). Terminare un'esperienza formativa con la sicurezza di aver compreso come utilizzare le nuove conoscenze evita la frustrazione di aver ascoltato proposte stimolanti e non sentirsi in grado di appropriarsene nella pratica. Un corso di laurea rivolto a studenti adulti e lavoratori non può, dunque, limitarsi solo a trasmettere saperi codificati e rigidi o semplicemente a predisporre tempi, spazi e modalità più compatibili con i loro ritmi di lavoro, ma deve mirare soprattutto ad una ricaduta professionale dei processi formativi attivati. Pertanto, mentre l'approccio formativo tradizionale, centrato sugli incontri in presenza, porta

a separare il momento dell' apprendimento da quello della applicazione nell'attività professionale di quanto appreso, una proposta formativa e-learning, attraverso la simulazione di contesti reali, permette allo studente di prendere decisioni, di osservarne le conseguenze e di riflettere sugli esiti via via conseguiti per "regolarli" opportunamente, favorendo la presa di coscienza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti, delle procedure valutative poste in essere e delle decisioni adottate nella soluzione di un problema specifico (Domenici, 2009c). Favorire la capacità di monitorare e valutare la propria attività cognitiva, rappresenta una leva fondamentale per acquisire una piena consapevolezza delle proprie strategie cognitive, relazionali e affettivo-motivazionali e costituisce, nei processi formativi uno dei fattori cruciali per migliorare i livelli di apprendimento degli studenti (Flavell, 1976; Bandura, 1977, 2000; Brown, 1978; Ianes, 1996). Nel *CdL in SdE FAD e-learning* di Roma Tre, la proposta didattica è, infatti, caratterizzata dall'uso sistematico di *prove di autovalutazione* e di varie tipologie di *esercitazioni*, tutte strutturate nell'ottica di un *controllo meta cognitivo* (Brown, 1978), ovvero volte a sviluppare la capacità individuale di prevedere, pianificare, monitorare, valutare in modo sistematico l'attività relativa all'esecuzione di un compito specifico. In particolare la procedura di autocontrollo si avvale di *prove semistrutturate* (Domenici, 1991, 1993, 2005) che, a differenza dei test oggettivi solitamente usati, facendo riferimento a problemi complessi e incerti come quelli che si incontrano normalmente nella vita di tutti i giorni, quindi ad un contesto significativo ed autentico, permettono a ogni studente di sviluppare la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la capacità di porre in essere strategie per risolvere un problema applicabili in diverse situazioni. Inoltre, essendo possibile per ogni prova monitorare il processo di autovalutazione effettuato attraverso *feedback* continui volti a dare indicazioni precise sugli aspetti positivi da potenziare, sugli errori commessi e sui percorsi da seguire per rimediare, si rende il soggetto padrone del proprio processo di apprendimento. Anche le *esercitazioni* previste nel Corso si inseriscono in questo processo di controllo metacognitivo in quanto, anch'esse, mirano a far applicare le conoscenze in contesti reali o simulati, sia in forma concettuale che operativa, attraverso proposte di attività, da quelle più consuete, come alcune situazioni problematiche nelle quali vi è la richiesta di applicare le conoscenze apprese al fine di trovare soluzioni adeguate ai problemi posti a quelle che si configurano come vere e proprie simulazioni di contesti teorico-operativi, come ad esempio la proposta di "studi di caso". La ricerca svolta nell'ambito del progetto PRIN 2006-2008, prima citato, che aveva, tra gli altri, l'obiettivo di verificare se, in una proposta formativa e-learning rivolta ad adulti/insegnanti, il maggior utilizzo degli strumenti di autovalutazione a disposizione potesse associarsi a *performance* migliori, ha confermato l'ipotesi che l'autovalutazione rappresenta una variabile cruciale per acquisire in modo significativo, stabile ed efficace quanto propone la formazione, evidenziando un significativo legame diretto tra l'autovalutazione e le esercitazioni da una parte e le *performance* degli studenti (media dei voti, numero di esami e numero di crediti) dall'altra (Domenici, 2009b).

Per concludere, sembra possibile affermare che, in un quadro di modernizzazione dei sistemi universitari, l'e-learning, in particolare nella formazione degli adulti, facilitando le pratiche formative nei diversi contesti, migliorando i risultati della formazione, offrendo maggiori opportunità di formazione permanente adeguate ai bisogni di ognuno, creando competenze più spendibili sul mercato del lavoro può contribuire a "sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione" (European Commission, 2010a), capace di una crescita economica duratura, accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una più grande coesione sociale. Oggi "la questione non è più sapere se l'insegnamento universitario deve cambiare, ma come deve avvenire il cambiamento e chi saranno gli attori. Il momento non è più quello di chiedersi se le TIC sono utili al cambiamento, ma quale posto devono occupare nella formazione e nella ricerca" (Galliani, 2004).

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. (2007). *Adulti e università*. In A. Alberici (Ed.), *Adulti e università. Accogliere e orientare nei nuovi Corsi di Laurea. Rapporto di ricerca Prin 2004*. Roma: Anicia.
- Ardizzone P., Oliveto B. (2005). *Il docente facilitato. Blended learning nella didattica universitaria: una ricerca*. Milano: Unicopli.
- Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Ardizzone P., Rivoltella P. C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Lock (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (pp. 120-136). Oxford (UK): Blackwell.
- Berge Z.D. (1998). The role of the online instructor/facilitator. *Educational technology*, 1, 22-30.
- Brown A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser. *Advances in instructional psychology* (vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Calvani A. (2000). L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una saggezza tecnologica. Roma: Convegno Nazionale FIDAE. <[http:// www.scform.unifi.it/ite](http://www.scform.unifi.it/ite)>.
- Calvani A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A., Rotta M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Ciraci A. M. (2008). *E-learning ed equità. Didattica on line e nuove opportunità formative*. Roma: Anicia.
- Ciraci A.M. (2009a). La formazione universitaria a distanza degli insegnanti: ruolo dell'autovalutazione e ricadute delle competenze acquisite sull'attività professionale. In G. Domenici (Ed.), *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (pp. 93-112). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ciraci A.M. (2009b). E-learning ed equità. Un'analisi dei risultati formativi nei CdL in SdE in presenza e a distanza dell'Università Roma Tre. In G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 255-265). Roma: Monolite.
- Clarke D. (1999). Getting Results with Distance Education. *The American Journal of Distance Education*, 12, 1, 38-51.
- Coldway D. O., MacRuy K., Spencer R. (1980). *Distance education from the learner's perspective: the results of individual learner tracking in Athabasca University*. Edmonton, Alberta: Athabasca University.
- Consiglio Europeo (2000). *Un programma di rinnovamento economico e sociale per l'Europa*. Lisbona, 23-24 marzo 2000. <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm>.
- Demetrio D. (1991). *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*. Milano: Guerini e Associati.
- De Jong F.P., Simons P.R.J. (1990). Cognitive and Metacognitive Processes of Self-regulated Learning. In J. M. Pieters, P. R. J. Simons, L. De Leeuw, *Research in Computer Based Instruction* (pp.81-100). Amsterdam: Swet & Zeit Linger.
- Domenici G. (1991). *Gli strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G. (Ed.) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: Utet.
- Domenici G. (2009a). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari-Roma: Laterza.
- Domenici G. (Ed.) (2009b). PRIN 2006-2008. *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Domenici G. (2009c). Valutazione e autovalutazione nei processi di qualificazione dell'e-learning. In G. Domenici (Ed.), *Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning* (pp. 13-36). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Domenici G., Biasi V., Ciraci A.M. (2012). *Questionario CDVR (Competenze Didattico-Valutative e Relazionali)*. <http://217.194.7.18/web/cati/UNIROMA3_FAD/inizializza.asp>.
- Domenici G., Margottini M., Cajola L. (2006). Competenze informatiche pregresse e carriera universitaria degli studenti del CdL in Scienze dell'Educazione – FaD dell'Università Roma Tre. In

- G. Domenici (Ed.), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti. Atti del V Congresso Scientifico SIRD* (pp. 205-220). Roma: Monolite.
- EADTU (European Association of Distance Teaching Universities) (2006). *Quality Manual for E-learning in Higher Education*. <www.eadtu.nl/e-xcellenceQS>.
- European Commission (2001). Communication from the Commission. *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*. Bruxelles, 28.3.2001. <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:EN:PDF>>.
- European Commission (2010a). *EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles: COM (2010) 2020. <http://ec.europa.eu/commission_20102014/president/news/documents/pdf/20100303_1_en.pdf>.
- European Commission (2010b). *2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme'*. (2010/C 117/01). Official Journal of the European Union C 117/1. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:EN:PDF>>
- Flavell J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Farooq U., Carroll J. M., Ganoe C. H. (2007). Supporting creativity with awareness in distributed collaboration. Proceedings of the International GROUP Conference on Supporting Group Work (Sanibel Island, Florida, November 4-7, 2007), pp. 31-40. New York: ACM Press.
- Gagne M., Shepherd M. (2001). A comparison between a distance and traditional graduate accounting class. *T.H.E. Journal*, 28, 9, 58-65.
- Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Gillani B. B. (2003). *Learning theories and the design of the e-learning environments*. Lanham (MD): University Press of America.
- Ianes D. (1996). L'approccio metacognitivo nell'insegnamento. In D. Ianes (Ed.), *Metacognizione e insegnamento* (pp. 13-49). Trento: Erickson.
- Margottini M. (2009). Rilevazione e analisi delle competenze digitali nella formazione on line. In G. Domenici, R. Semeraro (Eds.), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Atti del VI Congresso Scientifico SIRD (pp. 335-344). Roma: Monolite.
- Mason R., Kaye A. (1989). *Mind weave: communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press.
- Moore M. G., Thomson M. M. (1990). The effect of distance learning: A summary of the literature. *Research Monograph*, 2. University Park (PA): The Pennsylvania State University. American Center for the study of Distance Education.
- Parker D., Gemino A. (2001). Inside online learning: comparing conceptual and technique learning performance in placebased and ALN formats. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 2, 64-74.
- PLS Ramboll (2004). *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities (Lot 1). Final Report to the EU Commission, DG Education & Culture*. March 2004. <http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/virtual_models_en.pdf>.
- Rivera J. C., Rice M. L. (2002). A comparison of students outcomes & satisfaction between traditional & web based course offerings. *Online Journal of Distance Learning Administration*, State University of West Georgia - Distance Education Centre, V, III. <<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall53/rivera53.html>>
- Rivoltella P. C. (Ed.) (2006). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Salmon G. (2000). *E-moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London-Sterling (VA): Kogan Page.
- Trentin G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*. Milano: Franco Angeli.
- Weiner B. (1972). *Theory of Motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Rand-McNally.