

Formazione online degli insegnanti di lingue via web-forum

Valutazione della presenza didattica

Paola Celentin, Marilena Da Rold

Abstract We (Celentin e Da Rold 2004) have analysed the interaction between students in three web-forums of the Master Itals.¹ This study was based on the model of content analysis proposed by Garrison, Anderson, Archer in *Practical Inquiry Model* (2001), which suggested to evaluate the knowledge building development in relation to variables of on-line teaching course. Our analysis stressed the role of tutors in on-line learning environments. Their chosen strategies are pedagogically of pivotal importance for the mind-set of learners. In particular, we noticed that tutors' directions were extremely influential on the quality and typology of students' reaction and knowledge building. Thus, we have reconsidered this prominent process. Focusing on the leading role of the tutor, we analysed his/her teaching methodologies with a view to note how a particular approach could enhance students' competence more than another. We used Anderson, Garrison, Rourke and Archer, *Assessing Teaching Presence in a computer conferencing context* (2001) as a base for our investigation, which is carried out on 2 web-forums of the Master Itals directed by two tutors - a female and a male - with different teaching approaches and style. The final aim of this research is to collect additional data on teaching and learning relationship. Any additional considerations and suggestions, which such a data may uncover, will help to sift through different methodologies and detect more effective ways to achieve learning aims and objectives by tutors who are engaged in web-forum teaching environments.

Sommario 1. Introduzione e scopi della ricerca. – 2. *Framework* teorico. – 3. Metodologia della ricerca. – 4. Risultati. – 5. Prima discussione dei risultati. – 6. Conclusioni.

1 Introduzione e scopi della ricerca

Nel nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004) abbiamo analizzato l'interazione avvenuta in tre *web-forum* del Master Itals.²

Pur concepito insieme, il saggio è da attribuirsi a Paola Celentin per i paragrafi 1, 2 e 5 e a Marilena Da Rold per i paragrafi 3, 4 e le conclusioni.

1 Master Itals prepares teachers of Italian as foreign language. Laboratorio Itals (<http://www.itals.it>) is a project in the Department of Compared Languages and Literatures of Venice Ca' Foscari University.

2 Si tratta di un master in modalità *blended learning* dell'Università Ca' Foscari Venezia per la formazione degli insegnanti di italiano come lingua straniera.

In tale analisi ci siamo avvalse del modello della *Practical Inquiry* formalizzato da Garrison et al. (2001) per indagare lo sviluppo della presenza cognitiva e il suo andamento in relazione ad alcune variabili del percorso formativo.

Durante questo nostro studio, rispondendo alle domande di ricerca su cui si focalizzava l'indagine, ci siamo rese conto che il ruolo e le modalità di intervento del tutor erano fondamentali per determinare cambiamenti nella presenza cognitiva del gruppo in formazione. In particolar modo, abbiamo potuto vedere che la qualità e la tipologia della reazione dei corsisti erano fortemente influenzate dai messaggi del tutor.

Proprio in ragione di queste considerazioni abbiamo deciso di approfondire il nostro studio in tale direzione, chiedendoci in maniera specifica come si caratterizzasse lo stile di conduzione del tutor e come questo potesse influire sul 'rendimento' dei corsisti.

Ovviamente, lo scopo finale di queste indagini, come delle precedenti, è quello di ottenere delle indicazioni operative sulle modalità di conduzione della formazione online che sembrano maggiormente efficaci per raggiungere gli scopi che il formatore si propone.

Per condurre questa analisi più approfondita ci siamo avvalse di un secondo modello di indagine: abbiamo applicato ai messaggi inviati da tutor e co-tutor il modello elaborato dall'équipe canadese per rilevare la presenza didattica, *teaching presence* (Anderson et al. 2001).

2 Framework teorico

Rilevare la presenza didattica nell'ambito di un'interazione formativa significa fare esplicito riferimento ad una teoria dell'apprendimento e quindi ai ruoli e alle relazioni che essa sottende. Questo campo d'indagine è stato ampiamente indagato (Anderson 1983; Flanders 1967; Lewin, Runkel 1966; solo per citare alcuni studiosi) ed esistono modelli di analisi che prendono le mosse dalle forme di insegnamento tradizionali. Applicare questi modelli d'indagine al mondo dell'e-learning significa provarne l'efficacia intrinseca e allo stesso tempo elaborare canoni di riferimento per valutare anche l'efficacia dell'apprendimento a distanza.

La nostra scelta è ricaduta sul modello della *teaching presence* (Anderson et al. 2001) innanzitutto per una questione di comparabilità dei risultati con l'indagine condotta in precedenza. Come si può vedere dalla figura 1, infatti, l'ambito della *teaching presence* è uno dei tre che costituisce il modello teorico della *Community of Inquiry* (Garrison et al. 2000) e che contribuisce alla realizzazione di un'esperienza educativa.



Figura 1. Il modello della *Community of Inquiry* (Garrison et al. 2000)

Questo modello sottende una visione della dinamica insegnamento-apprendimento di tipo costruttivista e collaborativo, in cui l'esperienza educativa, nella sua migliore manifestazione, è un processo di comunicazione collaborativa avente lo scopo di costruire una conoscenza valida e significativa. La collaborazione è considerata un aspetto essenziale dello sviluppo cognitivo, in quanto la cognizione non può essere separata dal contesto sociale. I tre elementi essenziali del modello si intrecciano fra di loro, come si vede nella e possono essere descritti dagli indicatori raccolti nella Tabella 1.

Tabella 1. Schema di codifica della *Community of Inquiry* (Garrison et al. 2000)

Elementi	Categorie	Indicatori (solo alcuni esempi)
Presenza cognitiva	Evento scatenante	Senso di confusione
	Esplorazione	Scambio di informazioni
	Integrazione	Connessione di idee
	Risoluzione	Applicazione di nuove idee
Presenza sociale	Espressione emotiva	Uso di emoticon
	Comunicazione aperta	Espressione non a rischio
	Coesione di gruppo	Incoraggiamento alla collaborazione
Presenza didattica	Gestione dell'istruzione	Definizione e apertura dei topic di discussione
	Costruzione della comprensione	Condivisione del significato personale
	Istruzione diretta	Focalizzazione della discussione

Nel nostro precedente studio (Celentin e Da Rold 2004) ci siamo avvalse del modello della *Practical Inquiry*, specifico per la rilevazione della pre-

senza cognitiva e che può vantare già una discreta letteratura applicativa (Garrison et al. 2001; Fahy et al. 2002; Meyer 2003; Pawan et al. 2003). La rilevazione della *teaching presence* (d'ora in poi, 'presenza didattica'), invece, non ha lo stesso livello di approfondimento e abbiamo individuato un solo caso concreto e completo di applicazione (Shea et al. 2003).

Ma che cosa si intende con 'presenza didattica'?

La presenza didattica è la variabile del processo didattico che è più direttamente sotto il controllo dell'insegnante ed è il collante essenziale nella creazione di una comunità d'indagine per scopi educativi. Infatti, quando la formazione via *web-forum* fallisce di solito è a causa di una presenza didattica non responsabile o di una *leadership* esercitata in modo non adeguato. Secondo Garrison et al. (2000) la presenza didattica si compone di tre elementi principali:

- a. progettazione e amministrazione;
- b. facilitazione della discussione;
- c. istruzione diretta

ed ha lo scopo di conseguire risultati di apprendimento rilevanti per la persona e validi dal punto di vista educativo. Anche altri studiosi (Berge 1995; Paulsen 1995; Mason 1991)³ individuano funzioni simili per il ruolo del tutor di una discussione online.

Anderson et al. (2001) hanno applicato le tre categorie della presenza didattica alla figura del tutor online, individuandone i compiti specifici e le modalità per espletarli con successo nell'ambito della gestione di un corso via *web-forum*. A questo fine hanno delineato degli indicatori che noi presenteremo nella Tabella 4.

³ In realtà Paulsen e Mason assegnano al moderatore online anche una funzione sociale, che nel modello della *Community of Inquiry* teorizzato da Garrison et al. diventa invece un elemento a se stante, in quanto la creazione dell'ambiente sociale è responsabilità tanto degli studenti quanto dell'insegnante; solo gli aspetti sociali del messaggio dell'insegnante direttamente collegati al contenuto della discussione possono essere imputati alla presenza didattica e rientrano nella categoria della 'facilitazione della discussione'.

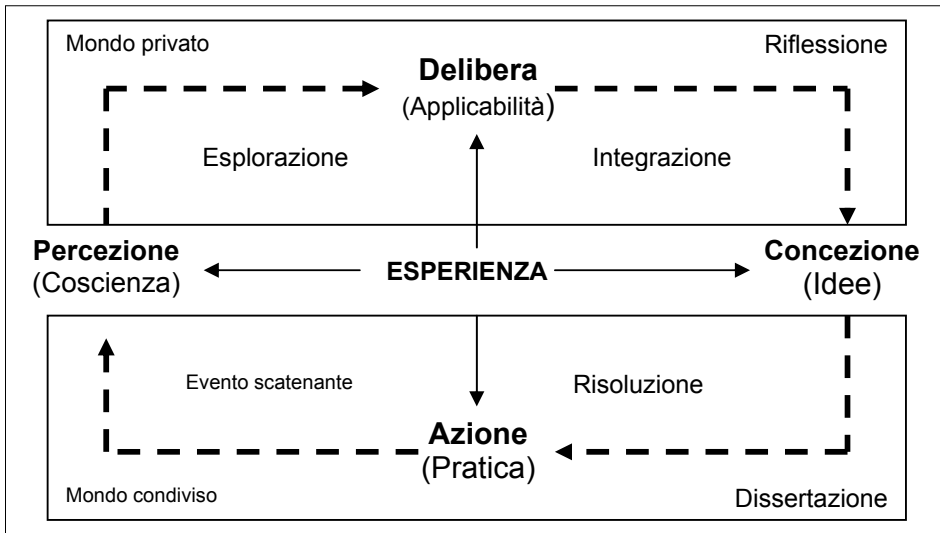


Figura 2. Il modello della *Practical Inquiry* (Garrison et al., 2001)

Il modello della *Practical Inquiry* (Figura 2) definisce quattro fasi essenziali per descrivere e comprendere la presenza cognitiva in un contesto educativo; queste quattro fasi sono l'ideale sequenza logica del processo di indagine critica (*critical inquiry*) e, proprio per questo, non devono essere viste come immutabili.

- a. La *prima fase* del modello (quadrante in basso a sinistra) rappresenta la fase iniziale dell'indagine critica ed è chiamata 'evento scatenante': è il momento in cui un problema, un dilemma o una questione derivanti dall'esperienza sono identificati come tali e riconosciuti.
- b. La *seconda fase* del processo (quadrante in alto a sinistra) è l'esplorazione, cioè il momento in cui i partecipanti si spostano dal mondo privato e riflessivo verso l'esplorazione sociale delle idee. Essi sono chiamati a elicitarne la natura del problema e a esplorare le informazioni rilevanti sul suo conto.
- c. La *terza fase* del processo (quadrante in alto a destra) è l'integrazione, momento in cui si costruisce il significato a partire dalle idee emerse durante la fase esplorativa. I partecipanti valutano l'applicabilità delle idee emerse e considerano la loro pertinenza nei confronti dell'argomento oggetto di discussione, del problema.⁴ Per l'insegnante, questa è la

4 Possiamo ritrovare questo passaggio da 'informazione' a 'conoscenza' anche in Wenger (1998, p. 220): «Ma l'informazione da sola, rimossa da forme di partecipazione, non è conoscenza; [...]. Ciò che trasforma in conoscenza l'informazione - ciò che la rende potente - è il modo in cui può essere integrata all'interno di un'identità di partecipazione». Nella seconda

fase più difficile da individuare, in quanto i segnali devono essere inferiti dalla comunicazione della comunità. È proprio in questo momento che è maggiormente importante la presenza attiva dell'insegnante per favorire l'ulteriore sviluppo del pensiero critico ed evitare equivoci e malintesi.

- d. La *quarta fase* (quadrante in basso a destra) è la soluzione del problema attraverso azioni dirette o simulate. Nei contesti non educativi normalmente si procede alla verifica delle ipotesi attraverso applicazioni pratiche. In un contesto educativo la cosa è più complessa e normalmente questa quarta fase si realizza attraverso esperimenti simulati e la creazione del consenso all'interno della comunità. Per poter passare a questa fase è necessario che ci sia la netta convinzione nei partecipanti di poter applicare la nuova conoscenza. In ambito educativo questa fase può richiedere di muovere nuovamente verso una fase iniziale, in quanto significa che gli studenti hanno acquisito la conoscenza utile.

Ad ogni fase del modello della *Practical Inquiry* viene assegnato un numero; ogni fase è scomposta in indicatori e sottoindicatori che permettono di individuare in maniera univoca un messaggio. Ovviamente questa impostazione di lavoro deve comunque fare i conti con un certo numero di messaggi incatalogabili in quanto a cavallo fra le varie categorie. In Garrison et al. (2001) è l'intero messaggio ad essere usato come unità di analisi. Pawan et al. (2003) ritengono però che tale unità di analisi non permetta di soddisfare gli obiettivi previsti dalla loro ricerca, in quanto ogni messaggio può contenere diversi temi che si rivolgono a domande o a argomentazioni differenti emerse durante la discussione. Decidono quindi di adottare come unità di analisi il 'segmento di discorso' (speech segment).⁵

fase del modello della *Practical Inquiry* i partecipanti apportano delle informazioni alla comunità, ma è solo nella terza fase che queste informazioni si traducono in *modus operandi*, in modi di essere nel mondo, abbastanza coerenti da poter essere poi tradotti in pratica. Sostanzialmente, un'informazione (fase 2) diventa conoscenza (fase 3) nel momento in cui il soggetto somma esperienza e competenza e offre una sua interpretazione dell'informazione.

5 Henri e Rigault (1996: 62) definiscono il 'segmento di discorso' come «la più piccola unità di trasmissione legata a un singolo tema, diretta ad un singolo destinatario (tutti, un individuo, un sottogruppo), identificata da un'unica tipologia testuale (per es. atto illocutorio) e avente una singola funzione (focus)».

3 Metodologia della ricerca

3.1 Domande della ricerca

Prendendo spunto dal nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004) ci siamo chieste:

- a. l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 4 del modello della *Practical Inquiry* a quale modalità di intervento del tutor è legato?
- b. l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 2 del modello della *Practical Inquiry* a quale modalità di intervento del tutor è legato?
- c. in cosa differiscono gli stili di conduzione dei due tutor presi in considerazione?
- d. ci sono delle modalità di intervento che possono essere considerate più tipiche di uno stile di conduzione maschile e altre più tipiche di uno stile di conduzione femminile?
- e. l'incremento del numero di unità *off-task* inviate dal tutor è correlata ad una modalità di intervento preponderante?

3.2 Ipotesi della ricerca

A partire dalle domande evidenziate nel paragrafo precedente abbiamo elaborato le seguenti ipotesi di ricerca:

- a. gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'istruzione diretta' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 4 del modello della *Practical Inquiry*;
- b. gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'facilitazione della discussione' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 2 del modello della *Practical Inquiry*;
- c. gli interventi tipici di uno stile di conduzione maschile privilegiano la modalità di 'istruzione diretta' mentre quelli tipici di uno stile di conduzione femminile la 'facilitazione della discussione';
- d. l'incremento delle unità *off-task* inviate dal tutor è legato ad una sua modalità di intervento di 'facilitazione della discussione'.

3.3 Oggetto dell'indagine: *web-forum* VL1 e S11

Abbiamo adottato per questa indagine di comparazione due *web-forum* già utilizzati per il nostro precedente lavoro (in modo da poter disporre dei dati

riguardanti lo sviluppo del pensiero critico rilevati attraverso il modello della *Practical Inquiry*). I corsi analizzati (Valutazione Linguistica 1 - VL1 e Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo 1 - SL1) sono stati prescelti in quanto omogenei in termini di durata e di classe che li ha frequentati. La Tabella 2 descrive le caratteristiche di tali corsi.

Tabella 2. Descrizione dei due corsi online

Sigla del corso	Classe	Sigla del tutor	Periodo	Durata	N° messaggi analizzati	Argomenti del corso
VL1	A-2	M.R.	19/04 – 23/05	35 gg.	395	Valutazione e autovalutazione della professionalità docente Valutazione della produzione scritta: identificazione di alcuni criteri 'Valutazione autentica': il Portfolio
SI1	A-2	M.S.	24/05-26/06	34 gg.	192	Descrizione e riflessione sulla propria «autobiografia sociolinguistica» Analisi di siti di interesse sociolinguistico con eventuale impiego glottodidattico Comparazione di aspetti sociolinguistici italiani con altre lingue e proposte di impiego in ambito glottodidattico

I tutor che li hanno seguiti avevano entrambi ottima conoscenza disciplinare dell'argomento trattato e esperienza pregressa di gestione di discussioni online. Il corso VL1 ha avuto un tutor donna, mentre il corso SI1 un tutor uomo. In entrambi i forum erano presenti i co-tutor, tutte donne.

3.4 Modalità di ricerca

Per verificare le ipotesi di ricerca abbiamo adottato due metodologie di analisi:

- a. **statistiche descrittive dei livelli di partecipazione nei web-forum:** abbiamo analizzato i messaggi inviati da tutor e co-tutor da un punto di vista quantitativo, raccogliendo per ogni messaggio i dati della Tabella 3, e calcolando poi delle statistiche descrittive dei vari livelli di partecipazione;

Tabella 3. Indicatori per l'analisi quantitativa dei *web-forum*

numero progressivo del messaggi	
nome dell'autore	
ruolo dell'autore	tutor co-tutor
data di pubblicazione del messaggio	

- b. l'unità di analisi di queste operazioni è stato il messaggio intero;
- c. **analisi quantitativa del contenuto dei web-forum:** il contenuto dei messaggi inviati da tutor e co-tutor è stato codificato in base al modello proposto da Anderson et al. (2001), da noi adattato⁶ e operativizzato attraverso l'attribuzione di codici numerici come si può vedere nella Tabella 4.

Tabella 4. Codici operativi per la rilevazione della presenza didattica (Anderson et al. 2001)

Descrittore	Indicatori	Esempi
<i>Off-task</i>	0.0 Socializzare, scambiarsi informazioni estranee all'argomento specifico della discussione, creare/modificare/mantenere la propria identità	«Mi presento brevemente...» «Un benvenuto a tutta la squadra» «Ringrazio tutti voi per la vostra partecipazione e collaborazione» «Il mio computer fa un po' le bizzesse...»
Progettazione didattica e organizzazione	1.1 Stabilire il curriculum	«Questa settimana discuteremo di ...»
	1.2 Progettare i metodi	«Vi dividerò in due gruppi, e discuterete...»
	1.3 Stabilire parametri di tempo	«Per favore, inviate un messaggio entro venerdì...»
	1.4 Usare il mezzo efficacemente	«Quando inviate un messaggio, cercate di contribuire a discussioni che altri hanno sollevato prima di voi»
	1.5 Stabilire la netiquette	«Scrivete messaggi brevi»

⁶ Rispetto alla griglia dei nostri predecessori abbiamo ritenuto importante aggiungere un descrittore (*Off-task*) per classificare le unità inviate da tutor e co-tutor al solo scopo di socializzare o creare/difendere un'identità, senza quindi una precisa pertinenza didattica. Abbiamo ritenuto importante categorizzare anche questo aspetto dei contributi dei tutor in quanto volevamo verificarne l'influsso sul comportamento dei corsisti.

Facilitazione della discussione	2.1 Identificare aree di accordo/ disaccordo	«Diego, Elena ha fornito un esauriente contro-esempio alle tue ipotesi. Vorresti risponderle?»
	2.2 Cercare di raggiungere il consenso/la comprensione	«Penso che Diego e Elena stiano dicendo essenzialmente la stessa cosa»
	2.3 Incoraggiare, riconoscere o rinforzare i contributi degli studenti	«Grazie per questi commenti illuminanti»
	2.4 Creare il clima adatto per l'apprendimento	«Non sentitevi imbarazzati nel 'pensare ad alta voce' nel forum. Dopo tutto, questo è un posto in cui tirar fuori idee»
	2.5 Coinvolgere i partecipanti, promuovere la discussione	«Nessuna riflessione su questo argomento?» «A nessuno interessa commentare?»
	2.6 Valutare l'efficacia del processo	«Mi pare che stiamo andando un po' fuori strada»
Istruzione diretta	3.1 Presentare i contenuti/le domande	«Bates dice...che ne pensate?»
	3.2 Focalizzare la discussione su argomenti specifici	«Penso che questa sia una strada senza uscita. Vorrei chiedervi di considerare...»
	3.3 Riassumere la discussione	«La domanda originale era...Diego ha detto... Elena ha detto...abbiamo concluso che... Non abbiamo ancora affrontato...»
	3.4 Confermare la comprensione attraverso la valutazione e feedback esplicativo	«Sei vicino alla soluzione, ma non hai considerato che...questo è importante perché...»
	3.5 Diagnosticare misconcezioni	«Ricordate, Bates parla da una prospettiva amministrativa, quindi fate attenzione quando dite...»
	3.6 Introdurre conoscenze da fonti diverse, ad es. libri di testo, articoli, Internet, esperienze personali (e riferimenti alle risorse)	«Fui ad una conferenza di Bates, una volta, ed egli disse ... Potete trovare gli atti della conferenza nel sito http://www... »
	3.7 Rispondere alle questioni tecniche	«Se volete includere un link ipertestuale nel vostro messaggio, dovete...»

I messaggi sono stati scomposti in unità di analisi (nello specifico, 'segmenti di discorso',⁷ unità di analisi ritenuta più valida per delle discussioni in cui spesso un messaggio rispondeva a più domande o presentava più

7 Henri e Rigault (1996; p. 62) definiscono il 'segmento di discorso' come «la più piccola unità di trasmissione legata a un singolo tema, diretta ad un singolo destinatario (tutti, un individuo, un sottogruppo), identificata da un'unica tipologia testuale (per es. atto illocutorio) e avente una singola funzione (focus)».

modalità di intervento) attraverso criteri espliciti e standardizzati.

L'analisi quantitativa del contenuto è stata condotta separatamente da due codificatori, i risultati sono stati confrontati ed è stato calcolato l'indice di affidabilità, in modo da valutare la bontà del procedimento seguito.

In seguito le codifiche sono state confrontate e negoziate sino ad arrivare ad un'unica codifica condivisa che è quella presentata in questo articolo.

I risultati di queste due modalità di indagine sono stati confrontati e incrociati con quanto emerso dal nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004). In questa sede riporteremo solo i dati significativi ai fini dell'indagine.

4 Risultati

Riportiamo di seguito i risultati conseguiti in base alle due modalità di analisi sopra evidenziate.

4.1 Statistiche descrittive

Tabella 5. Risultati statistiche descrittive

Corso	Settimana	Totale messaggi del forum	Totale messaggi tutor e co-tutor	Totale messaggi tutor	Totale messaggi co-tutor	Percentuale messaggi del tutor sul totale	Percentuale messaggi del co-tutor sul totale	Percentuale messaggi di tutor e co-tutor sul totale	Min – max messaggi di tutor e co-tutor
VL1	19-25/4	142	25	23	2	16,19%	1,41%	17,61%	Min 1- max 23
	26/4-2/5	127	19	18	1	14,17%	0,79%	14,96%	Min 1- max 18
	3-9/5	98	18	16	2	16,32%	2,04%	18,37%	Min 1- max 16
	10-16/5	18	8	6	2	33,3%	11,11%	44,44%	Min 1- max 6
	17-23/5	10	2	1	1	10%	10,00%	20%	Min 1- max 1
Tot		395	72	64	8	16,2%	2,03%	18,23%	
SII	24-30/5	65	13	8	5	12,3%	7,69%	20%	Min 1- max 8
	31/5-6/6	42	4	3	1	7,14%	2,38%	9,52%	Min 1- max 3
	7-13/6	68	13	8	5	11,7%	7,35%	19,12%	Min 1- max 8
	14-20/6	15	4	2	2	13,3%	13,33%	26,67%	Min 1- max 2
	21-26/6	2	0	0	0	0	0,0%	0%	Min 0- max 0
Tot		192	34	21	13	10,9%	6,77%	17,71%	

Dal confronto dei dati statistici (cfr. Tabella 5) è interessante notare che in VL1 la percentuale dei messaggi del tutor sul totale dei messaggi rimane tra il 10 e il 16% durante le prime tre e l'ultima settimana, mentre la quarta settimana la percentuale si alza considerevolmente raggiungendo il 33%. Al contrario nel *web-forum* SI1 la proporzione non subisce cambiamenti bruschi, ma rimane abbastanza costante nel corso delle tre settimane (tra l'11 e il 13%) con un leggero abbassamento durante la terza settimana al 7,14%.

Lo stesso tipo di andamento si ha per la proporzione settimanale dei messaggi del tutor sui messaggi dei corsisti, nella quale, in VL1 si arriva al 60% nella quarta settimana, mentre nelle altre non si supera mai il 20%.

Da notare, inoltre, come nel *web-forum* SI1 vi sia una partecipazione molto più intensa del co-tutor (6,77%) rispetto a quanto avviene in VL1 (2,03%).

4.2 Analisi quantitativa del contenuto

Tabella 6. Risultati analisi quantitative - messaggi del tutor

Corso	Settimana	N° di unità co-tutor	Progettazione		Facilitazione		Istruzione		Off-task	
			N	%	N	%	N	%	N	%
VL1	19-25/4	32	9	28,13%	9	28,13%	10	31,25%	4	12,50%
	26/4-2/5	41	11	26,83%	8	19,51%	16	39,02%	6	14,63%
	03/09/05	28	2	7,14%	7	25,00%	16	57,14%	3	10,71%
	10-16/5	11	1	9,09%	2	18,18%	3	27,27%	5	45,45%
	17-23/5	1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%
Tot		113	23	20,35%	26	23,01%	45	39,82%	19	16,81%
SI1	24-30/5	9	2	20,00%	0	0,00%	5	50,00%	2	20,00%
	31/5-6/6	4	0	0,00%	0	0,00%	4	100,00%	0	0,00%
	7-13/6	9	2	22,22%	0	0,00%	6	66,67%	1	11,11%
	14-20/6	4	2	50,00%	1	25,00%	1	25,00%	0	0,00%
	21-26/6	0	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Tot		26	6	22,22%	1	3,70%	16	59,26%	3	11,11%

Tabella 7. Risultati analisi quantitative - messaggi del co-tutor

Corso	Settimana	N° di unità co-tutor	Progettazione		Facilitazione		Istruzione		Off-task	
			N	%	N	%	N	%	N	%
VL1	19-25/4	2	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%
	26/4-2/5	2	0	0,00%	0	33,33%	1	50,00%	1	50,00%
	03/09/05	3	0	0,00%	1	25,00%	2	66,67%	0	0,00%
	10-16/5	4	0	0,00%	1	0,00%	2	50,00%	1	25,00%
	17-23/5	1	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%
Tot		12	0	0,00%	2	16,67%	6	50,00%	4	33,33%
SI1	24-30/5	6	3	50,00%	0	0,00%	2	33,33%	1	16,67%
	31/5-6/6	1	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%
	7-13/6	6	0	0,00%	0	0,00%	5	83,33%	1	16,67%
	14-20/6	3	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	1	33,33%
	21-26/6	0		0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Tot		16	3	18,75%	1	6,25%	9	56,25%	3	18,75%

Dal confronto dei dati si può notare che la partecipazione al momento della progettazione è più o meno uguale nei due *web-forum* (20,35% in VL1 e 22,22% in SI1). La differenza si riscontra invece negli altri momenti: in SI1 è preponderante l'istruzione diretta, con una percentuale di messaggi pari al 56,25%, mentre la facilitazione non supera il 3,7%. In VL1 la distribuzione dei messaggi fra i tre elementi didattici risulta invece più equilibrata, pur riscontrando una percentuale più alta (39,82%) per l'istruzione diretta.

Per quanto riguarda poi la distribuzione fra i descrittori, in SI1 si trovano soprattutto descrittori appartenenti all'istruzione diretta: 3.1 'presentare contenuti e domande' (pari al 10,2%), 3.4 'valutazione e feedback' (pari al 12,24%), 3.6 'introdurre conoscenze da fonti diverse' (pari al 12,24%) e 3.7 'rispondere a questioni tecniche' (pari al 10,20%), mentre in VL1 i descrittori con una percentuale di presenza più alta sono il 2.3, 'incoraggiare' (pari al 11,2%) e 3.6 'introdurre conoscenze da fonti diverse' (pari al 13,6%).

Per quanto riguarda la distribuzione degli elementi didattici nel corso delle settimane, pur essendoci una dominanza dell'istruzione diretta in tutte le settimane ed in entrambi i forum, in VL1 questi messaggi si concentrano maggiormente nella terza settimana (57,14% rispetto agli altri) e, nella quarta settimana i messaggi *off-task* aumentano percentualmente sugli altri; mentre in SI1 la seconda settimana ha solo messaggi di istruzione diretta (100%), e nella quarta settimana si riscontrano più messaggi di progettazione (50%).

4.3 Coefficiente di affidabilità

Entrambi i codificatori hanno codificato tutti i messaggi, per poter calco-

lare gli indici di affidabilità,⁸ il coefficiente di Holsti e il kappa di Cohen, che sono risultati come da Tabella 8.

Tabella 8. Indici di affidabilità

	coefficiente di Holsti	Kappa di Cohen
VL1	0,945	0,930
SI1	0,949	0,932

Gli esiti della codifica sono stati confrontati e discussi sino ad arrivare ad una versione finale definitiva, adottata per la discussione dei risultati in 5.

5 Prima discussione dei risultati

Da una prima osservazione dei risultati ottenuti attraverso il sistema di analisi possiamo tentare una verifica delle ipotesi poste alla base della nostra ricerca. È sottointeso che conferme più rigorose possono venire solo da un'indagine di più vasta portata.

5.1 Ipotesi 1

Gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'Istruzione diretta' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 4 del modello della *Practical Inquiry*.⁹

La nostra prima ipotesi di ricerca è verificata dai risultati dell'analisi. Il corso SI1 è quello che ottiene una percentuale più alta di unità collocate nella fase 4 del Modello della *Practical Inquiry* (SI1 3,8% - VL1 3,1%). L'applicazione del modello della presenza didattica ci ha permesso di vedere che, in effetti, nel corso SI1 il tutor ricorre più ampiamente che in VL1 a interventi che si collocano nella fascia dell'Istruzione diretta (SI1 59,26%-SI1 39,82%). I messaggi che si possono ritenere di Facilitazione sono invece inferiori (SI1 3,7%-VL1 23,01%).

Riteniamo però che la differenza percentuale nel raggiungimento della Fase 4 del modello della P.I. sia troppo bassa per ammettere con totale certezza che quanto affermato nell'ipotesi 1 corrisponda a verità.

8 Per approfondimenti cfr. <http://www.chestx-ray.com/statistics/kappa.html>.

9 Per ragioni di spazio non inseriamo qui i risultati di confronto ottenuti attraverso l'applicazione del modello della *Practical Inquiry*, rinvenibili nel nostro precedente lavoro (Celentin e Da Rold 2004).

5.2 Ipotesi 2

Gli interventi del tutor che si collocano nella modalità di 'facilitazione della discussione' favoriscono l'aumento della percentuale di interventi appartenenti alla Fase 2 del modello della *Practical Inquiry*.

La seconda ipotesi della nostra ricerca viene verificata dalla nostra analisi. Il corso VL1 raggiunge il livello percentuale più alto di unità collocate nella Fase 2 del modello della *Practical Inquiry* (VL1 38,76% - SI1 32,1%). Nel *web-forum* VL1 la percentuale di unità attribuibili alla facilitazione è notevolmente più alto che in SI1 (VL1 23,01% - SI1 3,70%), e possiamo quindi a ragione pensare che la facilitazione induca nei corsisti un maggior desiderio di esprimere le proprie idee e opinioni. Volendo indagare sulle modalità di intervento specifiche del tutor del corso VL1, possiamo osservare che la maggior parte degli interventi di facilitazione riguarda la codifica 2.3 'Incoraggiare, riconoscere o rinforzare i contributi degli studenti' (11,26%).

5.3 Ipotesi 3

Gli interventi maschili privilegiano la modalità di 'istruzione diretta' mentre quelli femminili la 'facilitazione della discussione'.

Quest'ipotesi risulta parzialmente verificata e andrebbe riformulata: lo stile di conduzione femminile distribuisce in modo più uniforme gli interventi nelle tre modalità previste. Vista l'assenza di messaggi con descrittore 1.5 'stabilire le netiquette' in SI1 e la sua presenza pari ad un 7% in VL1, sembra che lo stile femminile senta la necessità di regolamentare in modo esplicito le modalità di intervento nel *web-forum*. Incrociando questi dati con quelli ottenuti dalle statistiche descrittive possiamo anche osservare che il tutor uomo interviene con un numero di messaggi più basso rispetto al tutor donna (solo 21 messaggi del tutor in SI1 contro 64 in VL1) ma che, di converso, il co-tutor (donna in entrambi i forum) interviene in modo più massiccio in SI1 (13 messaggi) rispetto a VL1 (8 messaggi). Potremmo ipotizzare che in SI1 il co-tutor donna abbia avvertito una lacuna comunicativa che ha cercato di colmare aumentando il numero di invii al forum. Ma cosa succede se tutor e co-tutor sono entrambi uomini? Purtroppo non abbiamo al momento dati che ci permettano di battere questa pista d'indagine, di sicuro interesse.

5.4 Ipotesi 4

L'incremento delle unità *off-task* inviate dal tutor è legato ad una sua modalità di intervento di 'facilitazione della discussione'.

La quarta ipotesi della nostra ricerca risulta verificata dai dati ottenuti. Possiamo infatti osservare che, nel corso SI1, ad una percentuale di unità *off-task* pari a 14,29% corrisponde una percentuale di facilitazione pari al 16,33%; in VL1 per una percentuale *off-task* del 18,4% abbiamo una percentuale di facilitazione pari al 22,4%. È quindi evidente che la facilitazione del percorso di apprendimento passa anche attraverso un frequente ricorso a messaggi di tipologia *off-task* che abbassano il filtro affettivo, favoriscono la comunicazione e tengono aperto il canale di comunicazione fra tutor e corsisti.

6 Conclusioni

In conclusione della nostra ricerca riteniamo di poter affermare che il modello d'indagine della presenza didattica elaborato da Anderson et al. è efficace e di facile applicazione. Rimangono ovviamente aperte alcune considerazioni e soprattutto alcune domande.

Osservando i dati in nostro possesso ci rendiamo conto che l'aumento delle unità legate alla modalità didattica della facilitazione fa aumentare gli interventi dei corsisti posizionati nella Fase 2 del modello della P.I. (condivisione delle conoscenze) ma pare irretire lo sviluppo della Fase 3 e della Fase 4. Quale è allora il giusto mix di interventi del tutor che permette di portare tutti gli studenti a dei livelli più alti di pensiero critico? Ci pare di capire dalla nostra ricerca che un'equa distribuzione dei messaggi fra i tre elementi didattici individuati possa andare incontro alle diverse modalità di apprendimento dei corsisti, oltre che favorire una maggiore comunicazione all'interno del *web-forum*.

Un elemento che non ci è dato di rilevare attraverso i modelli di analisi applicati e la misurazione del grado di soddisfazione dei corsisti e l'indagine delle sue cause. Il nostro lavoro di tutor online e di organizzatrici di formazione online ci porta infatti a giudicare la soddisfazione per l'avvenuto apprendimento come la migliore molla per alimentare la motivazione del corsista. Ulteriori indagini, attraverso questionari e interviste, potranno guidarci nell'ottenere indicazioni più dettagliate per lo svolgimento del lavoro del tutor e per la progettazione di percorsi di formazione online.

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1983). *Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, T.; Rourke L.; Garrison D.R.; Archer, W. (2001). «Assessing teaching presence in a computer conferencing context». *JALN*, 5.
- Berge, Z.L. (1995). «Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field». *Educational Technology*, 35.
- Brown, R.E. (2001). «The process of community-building in distance learning classes» *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5.
- Calvani, A.; Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet*. Trento: Erickson.
- Celentin, P. (2005). «Online training: analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers». *Journal of Distance Education*, 1.
- Celentin, P.; Da Rold, M. (2004). «Percorsi di costruzione della conoscenza nella formazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere». *Atti del convegno Expo e-learning 2004*. CARID: Ferrara.
- Celentin, P.; Da Rold, M. (2005). «Valutazione della costruzione della conoscenza nell'interazione via web-forum degli insegnanti di lingue straniere in formazione». *Journal of e-Learning and knowledge society*, 1.
- Fahy, P.J. (2001). «Addressing some common problems in transcript analysis». *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1.
- Fahy, P.J. (2007). *Assessing critical thinking processes in a computer conference* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://auspace.athabasca.ca:8080/bitstream/2149/1220/1/mag4.pdf> (2014-10-24).
- Flanders, N.A. (1967). «Teacher Influence in the Classroom». In: Amidon, E.; Hough, J.B. (eds.), *Interaction analysis: Theory, research and application*. Reading: Addison-Wesley.
- Galliani, L.; Costa, R. (2003). *Valutare l'e-learning*. Milano: Pensa.
- Garrison, D.R.; Anderson, T.; Archer, W. (2000). «Critical Inquiry in a Text-Based environment: Computer Conferencing in Higher Education». *The Internet and Higher Education*, 11.
- Garrison, D.R.; Anderson, T.; Archer, W. (2001). «Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education». *JALN*, 5.
- Garrison, D.R.; Cleveland-Innes, M.; Fung, T. (2004). «Student role adjustment in online communities of inquiry: model and instrument validation». *JALN*, 8.
- Henri, F.; Rigault, R. (1996). «Collaborative Distance Learning and Computer Conferencing». In: Liau, T. (eds.), *Advanced Educational Technology: Research Issues and Future Potential*. New York: Springer.
- Mason, R. (1991). «Moderating Educational Computer Conferencing». *DEOSNEWS*, 1.
- Meyer, K.A. (2003). «Face-to-face versus threaded discussions: the role of

- time and higher-order thinking». *JALN*, 7 (3).
- Midoro, V. (2004). «Una scuola online per la formazione continua dei docenti». *Atti del convegno Expo e-learning 2004*. CARID: Ferrara.
- Paulsen, M.F. (1995). «Moderating Educational Computer Conferences». In: Berge, Z.L.; Collins, M. (eds.), *Computer-mediated communication and the online classroom: Overview and perspective*. Cresskill: Hampton Press.
- Pawan, F.; Paulus, T.M.; Yalcin, S.; Chang, F.S. (2003). «Online learning: patterns of engagement and interaction among in-service teachers». *Language Learning & Technology*, 7 (3).
- Runkel, G. (1966). *Gli obiettivi didattici*. Teramo: Lisciani.
- Shea, P.; Pickett, A.; Pelt, W. (2003). «A follow-up investigation of teaching presence in the SUNY Learning Network». *Journal of the Asynchronous Learning Network*, 7 (2).
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.