

0, 1 o 2:

QUANTI TUTOR PER APPRENDERE MEGLIO A DISTANZA?

Andrea Laudadio,

Dottorando in Psicologia Cognitiva

andrea.laudadio@uniroma1.it, + 39 338 22 42 092

Paolo Renzi,

Professore Ordinario di Psicologia Generale

paolo.renzi@uniroma1.it, + 39 06 49 91 75 53

Fabio Ferlazzo,

Professore Associato

fabio.ferlazzo@uniroma1.it, +39 06 49 91 76 63

Adresse professionnelle

Dipartimento di Psicologia – Università di Roma « La Sapienza »

★ Via dei Marsi, 78 ★ 00185 Roma, Italy

Riassunto : Al tutor sono dedicati interi capitoli nei manuali di formazione a distanza e – sempre all'interno di questi manuali – sono molti i riferimenti a come dovrebbe “essere” e cosa dovrebbe “fare” un buon tutor: Parallelamente è però doveroso notare come il tutor sia molto raramente oggetto di indagine scientifica. In un certo senso, viene data per scontata la sua utilità all'interno del processo formativo. Non sono presenti contributi che indichino “quando” il tutor è utile e “quanto” sia grande questo contributo. Per rispondere a queste domande sono state allestite due distinte situazioni sperimentali.

Summary : Distance learning handbooks devote full sections to describing the tutor's function and frequently describe how a good tutor should “be” and what the tutor should “do”. Concurrently, however, it should be noted that the tutor is very rarely the object of scientific enquiry and the tutor's usefulness within the learning process is somewhat taken for granted. No studies can be found focusing on “when” the tutor is useful and what is the “extent” of the tutor's function and contribution. To answer these questions, two experiments were conducted.

Parole chiave: Tutoring, eLearning, Quality in eLearning

0,1 o 2: QUANTI TUTOR PER APPRENDERE MEGLIO A DISTANZA?

PREMESSA

La formazione a distanza è una modalità di apprendimento già utilizzata da molti - e la tendenza è quella di un progressivo aumento - anche se, attualmente, rappresenta una realtà che percentualmente è ancora limitata (Capucci, 2005). Inoltre, le attività di valutazione sulla qualità dell'e-learning svolte da diversi autori (Kilby 2001; Greenagel 2002; Massy 2002; Williams 2002) offrono un quadro sicuramente non rassicurante: a fronte, infatti, di una discreta diffusione dell'e-learning, resta ancora da chiarire il suo impatto sia sulle pratiche educative che sui modelli teorici sottostanti (Ligorio, 2005). La formazione a distanza costituisce un ambito di studio in cui si confrontano diverse discipline scientifiche a loro volta portatrici di diversi e diversificati metodi di lavoro e di studio. Questa significativa sovrapposizione di paradigmi, modelli teorici, metodologie e strumenti, ha generato una significativa *produzione di conoscenza* sul processo di e-learning anche se l'enfasi è stata posta molto sulla "e" e non sul "learning" (Zenger e Uehlein 2002; Imel, 2002). "Come" gli adulti imparano resta - infatti - in larga parte ignorato (Greenagel 2002; Williams 2002; Imel, 2002). Una analisi della letteratura su questi temi evidenzia una significativa maggioranza di studi con una impostazione - paradigmatica e metodologica - di tipo etnometodologica e - quindi - qualitativa. A fronte di questo dato sono pochi gli studi di tipo sperimentale o quantitativo. Inoltre, capita che in questi studi sperimentali sia possibile individuare alcuni errori di impostazione ricorrenti. Non sono sempre tenute sotto controllo - infatti - variabili come - ad esempio - le conoscenze informatiche dei soggetti, l'argomento del corso e la modalità di assegnazione dei soggetti ai diversi gruppi sperimentali. In molti esperimenti non sono presenti gruppi di controllo. Molti dei dati attualmente disponibili riguardano gruppi di studenti: a nostro avviso, questo rappresenta un limite degli studi sull'e-learning in quanto gli studenti (scuola superiore o università) potrebbero avere prestazioni - nel processo di apprendimento a distanza - diverse da soggetti non in

formazione. Tuttavia l'applicazione del metodo sperimentale all'e-learning non è semplice. Non è semplice, infatti, assegnare i soggetti a corsi (e quindi condizioni sperimentali) diversi; non è semplice - soprattutto - coinvolgere i soggetti in un processo di e-learning senza doversi anche confrontare con le questioni legate alle motivazioni dei soggetti.

IL TUTOR NELLA FORMAZIONE A DISTANZA

Conole (2004) nel definire - e suggerire - quali dovrebbero essere gli spazi di ricerca all'interno dell'ambito dell'e-learning più volte individua la figura del tutor: in rapporto alle competenze, nella relazione con gli studenti e rispetto alla conoscenza della piattaforma.

«Il concetto di tutorship pur avendo origini ancorate al passato, subisce un processo di sviluppo con l'introduzione delle Nuove Tecnologie. La letteratura riguardante la figura dell'e-tutor risulta vasta e caratterizzata da riflessioni che si focalizzano attorno a diversi aspetti del tutor.» (Rizzi, 2004)

Infatti, molto spazio in letteratura è dedicato a definire il saper "essere" e il saper "fare" di un tutor: caratteristiche che vanno da «facilitatore e regolatore della discussione» (Laure, 1993) fino a «allestire intorno ad ogni soggetto un ricco e variegato repertorio di risorse di apprendimento, tecniche, organizzative, interpersonali, in modo che questi possa trovare gli appigli più idonei a cui afferrarsi e procedere» (Calvani e Rotta, 2000).

Berge (1995) individua 4 funzioni legate al tutor: (1) una funzione pedagogica (facilitare l'interazione formativa, mantenendo il fuoco delle discussioni, fornendo contributi, evidenziando collegamenti); (2) una funzione sociale (promuovere le interpolazioni sviluppando la coesione e la integrazione del gruppo); (3) una funzione tecnologica (creando le condizioni per un uso semplice e confortevole dell'ambiente di rete, rendendo il più possibile trasparente la tecnologia); (4) una funzione organizzativo-gestionale (sollecitando il rispetto delle consegne, obiettivi formativi, tempi). La suddivisione funzionale di Berge è

attualmente usata come riferimento dall'AIF per la certificazione del tutor nell'ambito dell'e-learning (cfr. Panini, 2005). Secondo Trentin (2001) le funzioni del tutor possono essere racchiuse in tre aree:

1. funzioni organizzative: il tutor si occupa di illustrare le modalità di partecipazione al corso, presentare i materiali e gli esperti, organizzare i lavori, ecc.. Egli assume essenzialmente un ruolo di coordinatore;
2. funzione sociale: uno dei suoi compiti principali è di gestire la comunicazione e di intervenire sui processi di socializzazione fra i corsisti. Egli assume il ruolo di moderatore, facilitatore e consigliere;
3. funzione didattica: deve agire a pieno titolo da esperto d'area, nel caso in cui abbia competenze specifiche in relazione agli argomenti trattati nel corso.

Similmente, Berge e Collins (1996) delineano il profilo di tutor online come caratterizzato dalla somma di tre sfaccettature: instructor, moderator e facilitator. Il primo si riferisce ad una funzione rivolta maggiormente al lavoro sui contenuti, il secondo alla gestione dei gruppi di lavoro e delle discussioni aperte, il terzo a varie forme di scaffolding. Anche Shephert (1999) parla di tre distinte abilità del tutor che in alcuni casi richiedono la presenza di tre figure diverse nell'ambito di un corso. L'autore parla di tutor "esperto di contenuti" (subject expert), di un tutor identificabile nella figura del facilitatore (coach con funzioni di mentoring e counseling) e di un tutor i cui compiti si orientano alla verifica in itinere della pertinenza tra attività didattiche, strategie di apprendimento e obiettivi che l'esperienza formativa intende raggiungere (assessor). Calvani e Rotta (2000) affermano che il ruolo del tutor tenderà a diversificarsi a seconda del modello di apprendimento/insegnamento che ispira l'attività formativa in rete: sarà prevalentemente un esperto/trainer in un corso a distanza in cui l'obiettivo è l'acquisizione di contenuti da parte dei corsisti (instructor centered). In un corso in cui l'obiettivo è l'acquisizione di abilità operative da parte dei discenti (modello learning centered) la funzione del tutor sarà più simile a quella di una guida operativa capace di esaltare le potenzialità e le caratteristiche specifiche di ciascun corsista. Infine, nei casi in cui si

<http://isd.univ-tln.fr>

applica il modello "learning team centered", basato cioè sulla collaborazione tra pari, tenderà ad assumere il caratteristico ruolo di mediazione. In questa tipologia di attività si cercano soprattutto di favorire forme di tutorship reciproco (tra pari), in modo che ciascuno contribuisca ad arricchire il patrimonio suo, quello degli altri e quello comune. Sempre secondo Calvani e Rotta (2000) il tipo di azione esercitata dal tutor e il peso del suo intervento sono strettamente connessi al livello di collaborazione, che si realizza nel gruppo di apprendimento. Nella fase iniziale della didattica, infatti, il tutor si pone soprattutto come istruttore, fornendo agli studenti i contenuti e le informazioni sui quali verterà il dibattito. Questo è stimolato dal tutor facilitatore, che ha il compito di guidare ed orientare gli studenti nella discussione, incoraggiandoli e motivandoli. Man mano che il grado di collaborazione aumenta il tutor diviene moderatore dell'interazione tra gli studenti, intervenendo solo quando necessario per una corretta prosecuzione della dinamica di gruppo.

In letteratura non sono molte le ricerche che hanno avuto il tutor come argomento di indagine sperimentale, soprattutto in relazione con i suoi effetti nel processo di apprendimento.

1 – ESPERIMENTO 1: “CON IL TUTOR SI IMPARA DI PIÙ?”

1.1 – Obiettivo

L'obiettivo è stato quello di verificare se la presenza di un tutor comporti significative differenze di apprendimento rispetto ad una situazione di apprendimento in assenza di un tutor.

1.2 – Metodo

I soggetti sono stati invitati a partecipare ad un percorso di formazione. La partecipazione al percorso era propedeutica per poter partecipare ad un progetto di lavoro della società di cui i soggetti fanno parte. Il percorso si proponeva come obiettivo generale quello di fornire ai soggetti alcuni contenuti fondamentali per poter svolgere correttamente il lavoro di intervistatrice telefonica circa una ricerca sul welfare. Preliminarmente alla partecipazione al percorso formativo sono stati somministrati un questionario anagrafico ed un questionario

finalizzato a rilevare il livello di conoscenza circa gli argomenti oggetto del corso. Successivamente i soggetti sono stati divisi in due gruppi bilanciando (per quanto possibile) età e livello di conoscenza precedentemente misurato. I due gruppi si differenziavano quindi – esclusivamente – per la possibilità di avere a disposizione un tutor. Quanto detto nell'introduzione impone di declinare le funzioni del tutor. Il tutor era un soggetto esperto in contenuti che aveva principalmente la funzione di rispondere a domande del gruppo di apprendimento. Il soggetti del gruppo con tutor avevano infatti la possibilità di contattare e incontrare il tutor per avere indicazioni circa il contenuto dei moduli. Il corso si svolgeva all'interno dell'orario di lavoro ed era retribuito. I soggetti avevano un orario prestabilito per poter partecipare al corso che si svolgeva in una delle sale della società. Per entrambi i gruppi il percorso di formazione era articolato in 4 moduli, sostanzialmente costituiti da set di slides. Il corso – sia con tutor che senza – ha avuto una durata complessiva di 6 ore. Ciascun modulo ha avuto una durata di 1,5 ore.

1.3 – Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 30 soggetti, tutte donne impiegate come operatrici di call center. L'età media dei soggetti è di 31 anni e 3 mesi (d.s. 7 anni e 11 mesi). L'età massima è di 48 anni e l'età minima di 20. Mediamente i soggetti fanno parte della società per cui lavorano da 2 anni e 10 mesi (d.s. 1 anno e 6 mesi). La metà dei soggetti aveva già partecipato ad un percorso di formazione a distanza.

1.4 – Strumento

E' stato utilizzato un questionario a scelta multipla per la valutazione delle conoscenze/competenze acquisite dai partecipanti al corso. Gli item sono stati creati in riferimento ai contenuti del corso. Sono stati impostati complessivamente 30 item, ognuno di essi prevedeva quattro alternative di risposta di cui una sola era corretta. L'elenco dei 30 item è stato ordinato in maniera casuale. Questo nuovo elenco è stato suddiviso in due parti per costituire due questionari – teoricamente paralleli – per poterli somministrare come pre-test e post-test ai soggetti. E' stata utilizzata questa tecnica per evitare che i soggetti – ricordando le domande

o le risposte fornite – alterassero la loro prestazione sia nella fase di misurazione che nel comportamento durante il percorso di apprendimento. La somma delle risposte corrette fornisce un punteggio su una scala da 0 a 15.

1.5 – Risultati

E' stata condotta un'analisi della varianza a disegno misto con un fattore indipendente (gruppo di appartenenza) e un fattore a misure ripetute (pre-post). Dall'analisi emerge chiaramente la differenza tra i due gruppi ($F_{(1,28)} = 32,29, p < .05$).

1.6 – Discussione

Questa primo esperimento ha messo in evidenza l'importanza del tutor per supportare il processo di apprendimento. Appare evidente il miglioramento dell'apprendimento dei soggetti nella situazione con tutor rispetto alla situazione senza tutor. Inoltre l'esperimento ha messo in evidenza l'esistenza di una significativa differenza di contributo del tutor in relazione alle fasce di età. Sembra infatti che il tutor sia in grado di compensare la differenza di apprendimento dovuto ad una situazione di apprendimento a distanza soprattutto per i soggetti più adulti.

2 – ESPERIMENTO 2: “DUE TUTOR È MEGLIO DI UNO?”

2.1 – Obiettivo

Sulla base dell'esperimento precedente è stato ipotizzato che un aumento del numero dei tutor sia in grado di produrre – proporzionalmente – miglioramenti nell'apprendimento.

2.2 – Metodo

Come nell'esperimento precedente i soggetti sono stati invitati a partecipare ad un percorso di formazione. La partecipazione al percorso era propedeutica per poter partecipare ad un progetto di lavoro della società di cui i soggetti fanno parte. Il percorso si proponeva come obiettivo generale quello di fornire ai soggetti alcuni contenuti fondamentali per poter svolgere correttamente il lavoro di intervistatrice telefonica circa una ricerca sulle istituzioni regionali. Preliminarmente alla partecipazione al percorso formativo sono stati somministrati ai soggetti quattro questionari, il primo finalizzato a rilevare i dati anagrafici, il secondo a misurare la percezione di

conoscenza circa l'argomento oggetto del corso mentre gli altri due sono dei questionari di apprendimento veri e propri. Uno finalizzato a valutare le conoscenze informatiche ed il secondo a valutare le conoscenze circa gli argomenti oggetto del corso. Successivamente i soggetti sono stati divisi in tre gruppi bilanciando (per quanto possibile) età e livello di conoscenza precedentemente misurato. E' stata chiesta la partecipazione alla ricerca di due tutor (denominati tutor A e tutor B). I gruppi, una volta formati, sono stati così assegnati: il primo gruppo al tutor A, il secondo gruppo al tutor B ed il terzo gruppo congiuntamente ai due tutor. Ai due tutor – quando hanno dovuto co-condurre il gruppo è stato chiesto di non frazionare il gruppo (producendo due sottogruppi da 6 soggetti) ma di offrire contemporaneamente il loro ruolo di tutor al gruppo. I tre gruppi si differenziavano quindi – esclusivamente – per la possibilità di avere a disposizione un tutor (gruppo 1 e 2) oppure due tutor (gruppo 3). Sono stati costituiti due gruppi con un tutor per poter verificare che non ci fosse un effetto sull'apprendimento imputabile ad uno dei singoli tutor. Anche in questo caso i due tutor erano soggetti esperti in contenuti che aveva principalmente la funzione di rispondere a domande del gruppo di apprendimento. Il corso si svolgeva all'interno dell'orario di lavoro ed era retribuito. I soggetti avevano un orario prestabilito per poter partecipare al corso che si svolgeva in una delle sale della società. Per entrambi i gruppi il percorso di formazione era articolato in 5 moduli, sostanzialmente costituiti da set di slides. Il corso ha avuto una durata complessiva di 5 ore. Ciascun modulo ha avuto una durata di 1 ora.

2.3 – Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 36 soggetti, tutte donne impiegate come operatrici di call center. L'età media dei soggetti è di 31 anni e 3 mesi (d.s. 8 anni e 2 mesi). L'età massima è di 49 anni e l'età minima di 21. Mediamente i soggetti fanno parte della società per cui lavorano da 3 anni e 1 mese (d.s. 1 anno e 8 mesi). 12 soggetti avevano già partecipato ad un percorso di formazione a distanza.

2.4 – Strumenti

Sono stati utilizzati tre strumenti: un questionario di autovalutazione circa i contenuti del corso (per misurare la conoscenza percepita), un questionario di apprendimento (per misurare la reale conoscenza dei soggetti) e un questionario per misurare le conoscenze informatiche dei soggetti. Tutti e tre i questionari sono stati somministrati prima e dopo la partecipazione al percorso formativo. 1) Un questionario di autovalutazione, in formato scala Likert, relativo alla percezione di conoscenza rispetto l'argomento del percorso di formazione. Sono stati creati sette item relativi ad aspetti specifici della tecnica. Ai soggetti è stato chiesto di indicare quanto, su una scala da 1 (pochissimo) a 5 (moltissimo), pensano di conoscere l'argomento. La conoscenza percepita è data dalla somma delle risposte che quindi fornisce una misura su una scala da 0 a 35. Questa tecnica è stata impostata per fornire una misura più completa della conoscenza ed in particolare della conoscenza percepita all'inizio alla fine del percorso di formazione (Klobas e Renzi, 2000). 2) Un questionario a scelta multipla per la valutazione più oggettiva delle reali conoscenze/competenze acquisite dagli studenti. Gli item sono stati creati in riferimento ai contenuti del corso. Sono stati impostati complessivamente 40 item, ognuno di essi prevedeva quattro alternative di risposta di cui una sola era corretta. L'elenco dei 40 item è stato ordinato in maniera casuale. Questo nuovo elenco è stato suddiviso in due parti per costituire due questionari – teoricamente paralleli – per poterli somministrare come pre-test e post-test ai soggetti. E' stata utilizzata questa tecnica per evitare che i soggetti – ricordando le domande o le risposte fornite – alterassero la loro prestazione sia nel test che nel percorso di apprendimento. La somma delle risposte corrette fornisce un punteggio quindi su una scala da 0 a 20. 3) Un questionario – simile al precedente – per misurare le conoscenze informatiche dei soggetti. Anche in questo caso ne sono state realizzate due forme teoricamente parallele. Il questionario era costituito da 15 item estratti da alcuni testi per valutare il conseguimento della patente europea del computer.

2.4 – Risultati

Nessuna differenza significativa tra i tre gruppi rispetto al questionario di apprendimento circa i contenuti del corso ($F_{(2,33)} = 0,24$, n.s.).

2.5 – Discussione

I risultati evidenziano come la presenza di due tutor non comporti in nessun caso (percepito o reale) differenza di apprendimento nei soggetti, neppure rispetto ai soggetti più adulti che l'esperimento precedente aveva indicato come più sensibili ad un "sostegno" nel processo di apprendimento a distanza.

3 – CONCLUSIONI

Gli esperimenti realizzati sembrano evidenziare due interessanti risultati: il primo è che il tutor contribuisce significativamente all'apprendimento del gruppo, ma che questo fenomeno è del tipo tutto-o-nulla, ovvero, un aumento del numero dei tutor non comporta un significativamente aumento dei livelli di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Berge, Z. (1995). "The role of the online instructor/facilitator". In Z. Berge, "Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field" In *Educational Technology*, 35 (1)
- Berge, Z. L., Collins, M. P. (1996). *Facilitating interaction in computer mediated online courses*, FSU/AECT. Distance Education Conference, Tallahassee FL, June.
- Calvani, A., Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Erikson, Trento.
- Capucci U. (2005). E-learning, un importante supporto del Knowledge management. *FOR Rivista per la formazione*. 63, 5-7.
- Conole, C. (2004). E- Learning: The Hype and the Reality *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (12).
- Greenagel, F. L. (2002). *The Illusion of e-Learning: Why We Are Missing Out on the Promise of Technology*. Phoenix, AZ: League for Innovation in the Community College.
- Imel, S. (2002). *E-Learning: ERIC Trends and Issues Alert No. 40*.
- KilbY, T. (2001). *The Direction of Web-Based Training: A Practitioners View*. *Learning Organization* 8 (5) 194-199.
- Klobas, J.E., & Renzi, S. (2000). *Students' psychological responses to a course supported by collaborative learning technologies: Measurement and preliminary results*. The Graduate School of Management Discussion Papers Series, 2000-2/3. Nedlands, Western Australia: GSM
- Laure, L. (1993). *Rapport d'évaluation: la Télé-Présentation via Numéris*. Montpellier: Conservatoire national des Arts et Métiers.
- Ligorio M.B. (2005). *Modelli formativi e tecnologie in rete*. *Rassegna di Psicologia* Vol. XXII (1) 5-11.
- Massy, J. (2002). *Quality and eLearning in Europe. Summary Report 2002*. Bizmedia
- Panini S. (2005). *Certificazione AIF del tutor e-l: metodo e stato dei lavori*. *FOR Rivista per la formazione*. 63, 5-7.
- Rizzi C. (2004). *Figura e funzione dell'e-tutor. Il caso della formazione in servizio del personale scuola. Intervento al convegno E-learning: formazione, modelli, proposte*. Seminario di studio.
- Shepherd C. (1999), *Online tutoring skills*, in "Banking & Financial Training", September 1999.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Franco Angeli, Milano.
- Williams, S. W. (2002). *Instructional Design Factors and the Effectiveness of Web-based Training/Instruction*. In Cyril O. Houle *Scholars Global Research Perspectives*, vol. 2.
- Zenger, J., & Uehlein, C. (2001) *Why Blended Will Win*. *T+D* 55, (8) 54-60.