

Strategie per promuovere la presenza sociale in gruppi di apprendimento online

Un esempio su come facilitare e favorire gli aspetti socio-emotivi in gruppi di apprendimento online

- **Vincenza Benigno**, CNR - Istituto Tecnologie Didattiche
- **Antonella Chifari**, CNR - Istituto Tecnologie Didattiche
[benigno, chifari]@itd.cnr.it

Una serie di studiosi [Romiszowski, 2004; Woodill, 2004], analizzando criticamente le questioni che hanno reso così poco soddisfacente l'uso dell'e-learning, ritengono che oltre al ruolo dominante attribuito alla componente tecnologica rispetto a quella metodologica, all'uso di materiali non pensati e progettati per essere mediati in modalità e-learning, alla prevalenza della strategia erogativa, ecc., siano stati scarsamente considerati i processi sociali, affettivi ed emotivi che rendono significativa un'esperienza di formazione e di apprendimento.

Gli aspetti emotivi e sociali giocano, infatti, un ruolo chiave nella motivazione all'apprendimento e nella partecipazione attiva in un contesto formativo, in modo particolare in un ambiente di apprendimento volto a promuovere conoscenza attraverso l'interazione sociale [Vygotskij, 1978]. Essi non possono pertanto essere considerati separatamente come dimensioni parallele, ma strettamente interrelati con i processi cognitivi [Damasio, 1996; LeDoux, 1999].

Il rilevamento e la gestione delle dinamiche socio-emotive riveste però un significato diverso nell'ambito dell'online learning in quanto, come noto, vengono meno tutti gli aspetti paralinguistici (come il tono della voce), mimico-gestuali (postura, espressione del volto) e prossemici (la disposizione nello spazio) che arricchiscono e danno senso alla comunicazione.

In un ambiente online, la totale assenza di questi *social cues* può rappresentare un problema, sia per i partecipanti che non hanno la possibilità di comprendere e di ricevere feedback puntuali sulle proprie azioni [Baker,

2004], sia per chi gestisce il processo di apprendimento a causa dell'impossibilità di ricevere informazioni precise sulla partecipazione e motivazione di ogni singolo partecipante.

La considerazione che la CMC (Computer Mediated Communication), a causa dell'assenza dei *social cues*, impoverisce¹ e rende sterile una comunicazione mediata esclusivamente in tal senso, è stata ridimensionata dall'apporto di studi di matrice differente. Walther [1992; 1996] evidenzia quanto le relazioni interpersonali in rete, benché necessitino di maggior tempo per instaurarsi, diventino più spesso di altre socialmente orientate, tanto da trasformarsi in amichevoli. Sulla stessa linea sono gli studi di Rourke e Anderson [2002], secondo cui l'interazione mediata dalla CMC può favorire il raggiungimento di alti livelli di interpersonalità², ancora più che nell'interazione *face to face*.

Altri ricercatori come O'Regan [2003], Wotniza e Volet [2005] e Tu [2002] evidenziano il ruolo centrale della sfera emotiva in quanto direttamente correlata alla partecipazione attiva e addirittura alle cause di *drop-out*. In modo particolare, stati emotivi collegati a sentimenti di alienazione e paura [Rovai e Wighting 2005; Wegerif, 1998] sembra siano legati alla percezione di isolamento dovuti alla distanza fisica, mentre sentimenti di stress, ansia, frustrazione [Allan e Lawless, 2003; O'Regan, 2003] sarebbero da imputare alla qualità della collaborazione tra i partecipanti, al livello di fiducia reciproca e di familiarità con la tecnologia, alla difficoltà e comprensibilità dei compiti richiesti.

In questo settore, particolarmente utili, per

1 Di tale opinione sono gli studiosi della Reduced Social Cues (RSC), Sproul e Kiesler [1986; 1991] secondo cui la CMC non sarebbe in grado di gestire in modo efficace la comunicazione dal punto di vista socio-emotivo e relazionale. Per gli autori, l'assenza dei *social cues* renderebbe difficile ai partecipanti la comprensione corretta della situazione interpersonale in cui si trovano.

2 Per interpersonalità si intende un'interazione sociale orientata alla creazione di relazione tra i partecipanti.

comprendere meglio gli aspetti socio-affettivi legati alle dinamiche in rete, sono gli studi sulla *presenza sociale*, definita come “l’intensità dei propri sentimenti, percezioni e reazioni quando si è collegati, attraverso la CMC, con un’altra entità intellettuale” [Tu e McIsaac, 2002]. O, secondo Garrison et al. [1999], come «l’abilità dei partecipanti di una comunità di ricerca di trasmettere un’immagine sociale ed emotiva di sé, proiettandosi come persone “reali”». Per gli autori questo concetto diventa ancora più importante se si pensa al suo ruolo indiretto nel facilitare e sostenere il processo di costruzione del pensiero critico da parte di tutti i *learners* della comunità e quindi la presenza cognitiva. Anche Stacey nei suoi lavori [1999; 2002] ribadisce l’importanza della presenza sociale come aspetto che supporta l’interazione e l’apprendimento. Tutto ciò rende auspicabile l’idea di doversi assicurare che i membri di una comunità virtuale siano significativamente connessi a livello interpersonale, prima di richiedere loro compiti di natura cognitiva [Beucheot e Bullen, 2005].

Da questa panoramica emerge, quindi, la necessità di dare spazio alla componente socio-emotiva, che in termini pratici si traduce nella ricerca fattiva di strategie finalizzate a creare un clima di fiducia e sostegno reciproco, di benessere e agio relazionale, per favorire la libera espressione dei pensieri e dei punti di vista degli studenti, un clima dove essi si sentano sicuri di poter comunicare le loro emozioni.

In concreto, la valorizzazione dell’identità dell’individuo nell’era digitale non può più prescindere da una progettazione che preveda l’inserimento di “lezioni emozionali” [Tuffanelli, 1999], di fasi di socializzazione esplicita e di orientamento alla gestione di sé in rapporto alla comunità e alla tecnologia.

Nell’ambito del presente contributo si discuterà di come favorire dinamiche positive in un gruppo di lavoro online, considerato questo come risorsa e strumento per l’apprendimento.

IL PROCESSO EVOLUTIVO DI UN GRUPPO VIRTUALE

Gli esseri umani nascono con un corredo di sistemi motivazionali e comportamentali geneticamente codificato [Liotti, 2005]. Uno di questi è il cosiddetto *sistema motivazionale paritetico cooperativo*, attivato dalla considerazione che la collaborazione tra conspecifici permette una efficienza superiore rispetto all’impegno scoordinato dei singoli. Questo sistema viene disattivato dalla percezione di comportamenti fortemente agonistici e

competitivi, oppure da un eccessivo clima di rilassamento o di forte coesione che determina un appiattimento delle posizioni individuali su quelle del gruppo [Garrison et al. 1999].

Tuttavia, non basta essere biologicamente orientati verso uno stesso obiettivo e avere compiti condivisi per diventare un gruppo di lavoro. Come direbbero Quaglini et al. [1992], non è «sufficiente mettere insieme alcuni validi professionisti, assegnare loro un compito o un problema per ottenere un risultato migliore di quello che avrebbero potuto produrre singolarmente. Il gruppo appare così “sine cura”, depositario di grandi speranze e di grandi attese» [ibidem]. Un presupposto fondamentale per la creazione di un gruppo è, quindi, lo sviluppo di un clima sociale funzionale al raggiungimento degli obiettivi e capace di far interagire i singoli membri secondo una cultura di gruppo.

Affinché ogni singolo individuo possa partecipare attivamente è necessario che «il gruppo abbia prodotto un clima di relazioni e aspettative per le quali ciascuno non avverta come un rischio l’esposizione del sé e non consideri come una sconfitta l’eventuale accordo con le posizioni espresse da altri tralasciando la propria. Nel rapportarci con gli altri [...] possono assumere un ruolo importante anche le nostre emozioni, le immagini di noi relativamente agli altri e a noi stessi, la consapevolezza e/o la preoccupazione di non essere o di non saper essere all’altezza della situazione, l’esigenza di non “perdere la faccia”, in una parola possono diventare fondamentali le dinamiche relative alla nostra identità, personale e sociale» [Licciardello, 2002].

Tali considerazioni, nell’ambito delle comunità virtuali di apprendimento, stanno assumendo sempre più rilevanza [Clouder et al., 2006], proporzionalmente al crescere della consapevolezza che la qualità delle dinamiche di gruppo può avere un impatto decisivo sul rendimento e sulla partecipazione individuale.

Già Berge [1995] sottolineava l’importanza di sviluppare un’atmosfera amichevole per promuovere la coesione del gruppo. Nel suo modello teorico egli rintraccia otto fattori: aspetti organizzativi, interazione sociale, conoscenze teoriche, abilità tecniche, motivazione, tempo e supporto per lo studio, costi, accesso ad Internet e problemi tecnici. La loro mancata considerazione costituisce una barriera all’apprendimento online, e questo vale anche per l’interazione sociale cui egli conferisce particolare importanza.

3

Primo stadio: *accesso e motivazione*, facilitare l'accesso e le competenze di base degli studenti, per metterli a loro agio nella vita online.

Secondo stadio: *socializzazione online*, stimolare lo sviluppo di una socializzazione a livello di comunità virtuali, spingendo gli studenti ad utilizzare i mezzi tecnici ad hoc.

Terzo stadio: *scambiare informazioni*, favorire l'interscambio di informazioni, supportando l'uso di materiali disponibili in rete.

Quarto stadio: *costruzione della conoscenza*, supportare lo sviluppo di nuovi processi conoscitivi (particolarmente nei casi di *peer learning*).

Quinto stadio: *elaborazione personale*, le informazioni ed il sapere vengono rielaborati e fortemente personalizzati, aumentando la riflessività dei discenti e consentendo loro di sviluppare i loro progetti personali.

Anche Salmon [2000] sviluppa un suo modello costituito da cinque stadi finalizzati alla creazione di un gruppo online³; il secondo di essi, preceduto solamente da quello che prevede l'accesso alla piattaforma, prevede la socializzazione dei partecipanti, considerata cruciale per la costruzione dei ponti relazionali.

Garrison et al. [1999], nell'elaborazione di un modello teorico per le comunità di apprendimento online, partono dal presupposto che, per raggiungere un buon livello di apprendimento e un sentimento di soddisfazione da parte degli studenti, è necessario avere un buon bilanciamento fra tre tipologie di presenza: *cognitive, social e teaching presence*. In tale modello, la presenza sociale si concretizza nei concetti di affettività, interazione, coesione e in una serie di indicatori [dodici in tutto] relativi alle categorie individuate.

Altrettanto significativa è la posizione di Rovai [2002], per il quale nella definizione di un gruppo pesano quattro componenti: il senso di comunità, la fiducia, l'interazione e l'apprendimento. Il senso di comunità è indicativo della coesione, unione e confidenza che si sviluppa tra i partecipanti e di come essi sono piacevolmente coinvolti nello stare insieme. La mancanza di questa componente può causare sentimenti di solitudine, di bassa autostima e di bassa motivazione all'apprendimento. La seconda componente è relativa alla fiducia, considerata come la volontà di fidarsi di un altro membro della comunità con cui si instaura un rapporto. Questo consente ai partecipanti di sentirsi sicuri, facilitando loro la possibilità di esporre al gruppo le proprie perplessità avendo anche la consapevolezza che gli altri possono svolgere un ruolo di supporto e di sostegno. Le interazioni in una comunità sono il frutto della circolarità esistente tra compiti di apprendimento e aspetti socio-emotivi. Infine, l'apprendimento viene considerato come una parte integrata e inseparabile dalla pratica sociale, un processo di trasformazione dei partecipanti stessi.

È chiaro, quindi, quanto la coesione di un gruppo, la creazione di un ambiente in grado di promuovere interazioni sociali positive capaci di incoraggiare l'apertura di se stessi verso gli altri dipenda strettamente dall'importanza conferita alla sfera socio-emotiva. Un'iniziale sessione orientativa e di conoscenza tra i partecipanti può essere cruciale per sostenere la crescita dell'identità e della coesione del gruppo. I partecipanti, sin dal primo momento, devono sentirsi mutual-

mente interdipendenti, soprattutto se il compito richiesto è di natura collaborativa. Se esiste interdipendenza tra i membri si può garantire un'atmosfera di responsabilità condivisa e un senso di identità, sia personale sia di gruppo, grazie al quale si nutre anche il senso della comunità.

Sempre nella logica di comprendere come le dinamiche di gruppo hanno un impatto sull'apprendimento, Davis e Danning [2000] identificano alcune caratteristiche che supportano una collaborazione di successo in una comunità di apprendimento, individuando due categorie: le dinamiche di gruppo e le dinamiche dell'apprendimento. Nell'ambito delle dinamiche di gruppo, i fattori positivi includono la capacità di rischiare, di adattarsi ai conflitti piuttosto che evitarli, le attività sociali, il senso dell'umorismo, l'esprimere interesse, il dare un feedback con la propria presenza. Per quanto riguarda le dinamiche dell'apprendimento, vengono considerate positive la costruzione e il supporto alle idee, la sfida, la prova, la metacomunicazione, la riflessione sul processo.

I fattori individuati sono letti attraverso un modello concettuale caratterizzato da diversi elementi:

- l'organizzazione sociale, cioè l'estensione attraverso la quale gli individui si relazionano l'uno con l'altro;
- il tipo di apprendimento, che procede lungo un continuum che va dall'individuale al cooperativo, per arrivare infine al collaborativo;
- l'orientamento verso il compito e il ruolo del tutor, cioè la risposta del singolo e del gruppo in relazione al compito e al ruolo che il tutor svolge nell'incoraggiare l'apprendimento;
- il modello di Bion per la spiegazione di un gruppo di lavoro;
- il clima emotivo, ossia le risposte emotive in relazione al compito e al lavoro di gruppo;
- la strategia attivata per affrontare un compito.

Gli autori, sulla base dei loro presupposti e delle categorie individuate, propongono una griglia per rappresentare la modalità attraverso cui i gruppi possono evolversi e strutturarsi (tabella 1).

A titolo esemplificativo, un gruppo in cui le dinamiche di gruppo e di apprendimento siano ben gestite (tipo 9.9) è caratterizzato da un intenso lavoro, dalla collaborazione e anche dall'"ansia" che attiva il gruppo verso il raggiungimento di uno scopo comune e condiviso.

<p>Elevato (9)</p> <p>↑</p> <p>Dinamiche di apprendimento</p> <p>↑</p> <p>Basso (1)</p>	<p>Tipo 9.1 "Io sono Ok, Tu sei Ok (I'm Ok, you're Ok)</p> <p>Un gruppo le cui dinamiche di apprendimento sono elevate e basse quelle di gruppo. I partecipanti tendono ad assumere un atteggiamento individualista e di indifferenza verso l'altro.</p>	<p>Tipo 9.9 Amore durevole (Tough love)</p> <p>Un gruppo interdipendente che ha buone dinamiche di apprendimento e di gruppo, i partecipanti tendono ad assumere un atteggiamento collaborativo.</p>
	<p>Tipo 1.1 Frammentazione a causa della tecnologia (Fragmented by technologies)</p> <p>Un gruppo che non funziona bene, in quanto caratterizzato da un basso livello di dinamiche di gruppo e di apprendimento. I partecipanti tendono ad essere passivi e indifferenti.</p>	<p>Tipo 1.9 Vacanze estive (Summer holiday)</p> <p>Un gruppo con elevate dinamiche di gruppo, ma con basso rendimento dal punto di vista dell'apprendimento. I partecipanti hanno piacere di stare insieme ma non sono impegnati nel conseguimento comune di un obiettivo di apprendimento.</p>
	<p>Basso (1) → Dinamiche di Gruppo → Elevato (9)</p>	

Tabella 1. Modello di Davis e Danning [2000].

Un riferimento nazionale di particolare rilievo in questo ambito di studi è Calvani [2005], il quale ritiene cruciale per un "buon sistema collaborativo" la dimensione legata al clima sociale e alla cultura di gruppo, e quindi la necessità di favorire:

- lo sviluppo di un sentimento di fiducia;
- un clima sociale che garantisca l'autostima del singolo partecipante;
- il *social grounding*, ossia la consapevolezza che l'altro ci comprenda;
- il *mutual understanding*, ossia la condivisione e la comunanza dei significati.

La costituzione di un gruppo virtuale che deve collaborare necessita, quindi, dell'utilizzo di particolari attenzioni, nell'ottica di facilitare e sostenere una convergenza tra bisogni individuali, connessi all'autostima, all'identità, alla fiducia e alla sicurezza, e bisogni del gruppo, collegati al riconoscimento del gruppo come entità diversa da quella individuale.

Nonostante i modelli sopra elencati sostengano con forza un ruolo determinante degli aspetti sociali, emotivi ed affettivi per la costituzione di un gruppo di lavoro, la nostra riflessione è che le indicazioni metodologiche rimangano limitate, così come l'esplicitazione diretta delle strategie atte a promuovere il senso di fiducia, di coesione, di mutua interdipendenza e quelle relative alla gestione delle dinamiche tra i partecipanti in un percorso di apprendimento basato sulla CMC.

Le considerazioni del presente lavoro nascono proprio all'interno di questa riflessione e si pongono come finalità principale la ricerca e lo studio di strategie utili a promuovere e tenere in considerazione gli aspetti socio-

emotivi, sia all'inizio che durante il percorso formativo.

METODOLOGIA

Le premesse teoriche sin qui esposte sono state un valido punto di riferimento per poter progettare un percorso formativo in cui ampio spazio è stato dedicato alla socializzazione, intesa come luogo per promuovere la presenza sociale. Presupposto quest'ultimo per poter favorire l'identità personale e di gruppo, sentimenti di fiducia, di rispetto reciproco e di comprensione nei confronti degli altri.

Il contesto di questo studio è stato un laboratorio online rivolto a 15 studenti del Dipartimento di Psicologia della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Genova, frequentanti l'anno accademico 2006/2007. Il laboratorio era orientato all'approfondimento del tema relativo a "I disturbi specifici dell'apprendimento: un'integrazione tra trattamento cognitivo e l'uso delle tecnologie didattiche".

Il laboratorio è stato condotto facendo ricorso ad un approccio di tipo esperienziale. Gli studenti, infatti, si sono ritrovati, nell'ambito di differenti moduli, a dover svolgere compiti la cui esecuzione garantiva loro l'acquisizione di competenze piuttosto specifiche. Inoltre, tutte le attività sono state organizzate facendo ricorso al *supported online training*, secondo cui è prevista una forte collaborazione tra i partecipanti e la presenza proattiva di un tutor [Mason, 2002].

Il laboratorio, ad eccezione di due incontri, uno iniziale e uno finale, è stato erogato completamente a distanza.

Per quanto riguarda le attività a distanza, si

è proceduto, come avviene abitualmente in presenza, all'attivazione della fase di socializzazione, altrimenti detta fase di *start up*, seguita da fasi di *follow up*, durante le quali è stato possibile monitorare l'andamento dei processi di socializzazione e, laddove necessario, intervenire su alcune dinamiche poco funzionali interne al gruppo. A fine percorso è stata progettata una fase di chiusura per consentire una restituzione partecipata a tutti i corsisti sul loro operato. Tale momento, riconosciuto anche come *debriefing*, ha consentito di rinforzare la coesione e la collaborazione stabilitesi tra i partecipanti [Casula, 1997; Manes, 1998; Spaltro e Righi, 1980; Castagna, 2001].

Una sintesi della procedura adottata, dalla quale si evincono non solo le fasi di lavoro appena discusse, ma anche alcuni elementi di criticità individuati e le corrispondenti strategie adottate per potervi fare fronte, è schematizzata nella Tabella 2.

utilizzo della piattaforma e-learning Moodle. In questo contesto assume particolare importanza anche la presentazione delle figure di riferimento (docenti, tutor, animatori), al fine di creare le premesse per interazioni positive, improntate alla chiarezza, empatia e alla gestione costruttiva del dissenso, per stipulare l'ambito patto formativo, che in questo lavoro diventa prioritariamente emotivo, e che farà da pilastro durante tutte le attività. Le attività realizzate in presenza fungono da stimolo per poter proseguire il lavoro a distanza. Ecco perché la socializzazione, come è stato già sottolineato, non può esaurirsi in un solo incontro in presenza, come se fosse bastevole, possibile, limitare e limitarsi nel consentire un'esplorazione piena dei vissuti (emotivi, cognitivi, comportamentali) sottostanti ad ogni identità. Le parole eloquenti di Casula ci insegnano che «il luogo dove consentire ai presenti di conoscere le rispettive identità individuali e di riconoscersi nelle ri-

	FASE DI LAVORO	ELEMENTI DI CRITICITÀ	STRATEGIE ADOTTATE
socializzazione	Start up sia in presenza che a distanza	<ul style="list-style-type: none"> • Come promuovere la propria identità • Come e cosa ogni partecipante condivide con gli altri aspetti della propria identità • Come favorire lo sviluppo di un sentimento di fiducia • Come promuovere relazioni interpersonali 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientamento alle attività • Uso della metafora • Uso del P.A.M.O.R. • Interviste a coppie
	Monitoraggio a distanza	<ul style="list-style-type: none"> • Come promuovere l'autoriflessione sui propri comportamenti in relazione alle attività di gruppo • Come favorire la comprensione dello stato emotivo e mentale dell'altro 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramma di Bales
	Debriefing sia a distanza che in presenza	<ul style="list-style-type: none"> • Come incoraggiare la riflessione sul processo, sull'apprendimento • Come condividere in modo costruttivo le proprie riflessioni e difficoltà 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenziale semantico • Questionario di valutazione finale

Tabella 2. Sintesi della procedura utilizzata.

Start up: dalla presenza alla distanza

L'incontro di apertura avvenuto in presenza ha avuto un duplice obiettivo: la socializzazione dei partecipanti [descritta successivamente] e la familiarizzazione con i contenuti del corso.

Per quanto riguarda la familiarizzazione con gli obiettivi del laboratorio, è stata fatta una prima esplorazione del territorio comune. In concreto si è tentato di far emergere conoscenze e competenze pregresse, risorse da mettere in comune, di stimolare la motivazione, richiamare l'attenzione sulle caratteristiche del corso (titolo, programma delle giornate, scaletta degli argomenti, tempi, ecc.), non ultimo di orientare i corsisti all'u-

spettive identità interpersonali deve facilitare la socialità e gli scambi collaborativi [...]. Il conduttore pertanto può impegnarsi a qualificare il luogo in cui opera, sapendo che lo spazio fisico in cui svolge il gruppo può influenzare l'umore e il clima. Reagiamo infatti in modo diverso quando ci troviamo in un ambiente asettico e anonimo o quando sentiamo il calore delle pareti riscaldare gli animi» [1997].

Questo luogo fisico nella CMC non esiste, se non virtualmente, cosicché ricreare il calore delle pareti affinché si crei "gruppo" non è impresa da poco. La proposta del laboratorio virtuale qui presentata ha avuto come obiettivo primario quello di favorire la socialità,

l'emotività. Con le parole di Casula "il calore delle pareti"!

L'uso della metafora

Per la fase di riscaldamento del gruppo in presenza (o *warming up*) si è fatto ricorso all'uso della metafora, strumento ideale per conoscere attraverso il confronto tra qualcosa che non conosciamo ancora e qualcosa che già conosciamo, utilizzando cognizioni familiari e servendoci del noto per esplorare l'ignoto [Casula, 1997].

La metafora sposta il significato denotativo, universale, delle parole a quello connotativo, soggettivo; orienta attivamente il pensiero richiamando nuove realtà, ri-descritte e reinterpretate con categorie non fondate sulla logica ma basate sull'immaginazione.

Prodotto di tale processo conoscitivo non è la verità, ma l'evocazione di pensieri, sentimenti e suggestioni. Il linguaggio metaforico ha il potere di rendere tangibili concetti astratti, stimolare emozioni e riflessioni, generare idee e azioni. Esso funziona come un test proiettivo in cui ognuno può intravedere cose diverse e trarne l'insegnamento più conveniente, stimolando l'adozione di diversi tipi di pensiero.

In ambito formativo la metafora si rivela uno strumento particolarmente utile per comunicare in modo indiretto e non esplicito, per inviare messaggi che possono svolgere diverse funzioni: didattiche (per chiarire un concetto particolarmente difficoltoso), relazionali (per instaurare e conservare il rapporto con il gruppo), per creare aspettative, far intravedere nuove soluzioni, invitare alla riflessione, trasferire o anticipare contenuti. La metafora, viaggiando sull'evocazione simbolica, ha il potere di far emergere, oltre che cognizioni, emozioni, stimolando quel contatto psicologico con i partecipanti che può essere utile per lo svolgimento del lavoro di gruppo.

Nell'ambito della formazione online, studi recenti [Delfino e Manca 2005; Manca e Delfino, 2007] sostengono che la metafora attraverso l'uso del linguaggio figurato può essere considerata come uno degli indicatori della presenza sociale. In modo particolare, gli autori suggeriscono che "nell'ambito dei propri compiti di facilitazione della comunicazione e della collaborazione, il tutor potrebbe, quindi, disporre, nel proprio repertorio di risorse, anche del linguaggio figurato, quale stimolo linguistico-discorsivo per favorire quelle trasformazioni concettuali legate, oltre che alla proiezione del sé e alla costruzione dell'identità individuale e collettiva in

L'aula è un'arena, una plaza de toros: un'orchestra di musica classica dove ogni musicista segue sia lo spartito sia le indicazioni del direttore d'orchestra; un complesso di musica jazz dove ognuno può improvvisare; è una sala da ballo...

Il conduttore è un mentore che guida la mente e il cuore del suo allievo; il mago di Oz che si limita a riconoscere e a legittimare risorse già presenti ma non riconosciute; è un agricoltore che prima prepara il terreno poi semina; una levatrice che aiuta la puerpera a far nascere la sua creatura; un meccanico che ripara il motore della macchina ...

Il partecipante in gruppo è un leone in gabbia; una spugna; una timida rosa che ha paura delle sue spine e non apprezza la sua fragranza; un contenitore vuoto (o troppo pieno), il Piccolo Principe che intraprende il suo viaggio di scoperta.

Il grande masso (Imparare ad usare le risorse esterne come proprie)

C'era una volta una bambina che sta giocando sulla spiaggia guardata amorevolmente dalla mamma. Ad un certo punto la bambina nota un grande masso e cerca di sollevarlo. Ma non ce la fa. Prova con tutte le sue forze, ma non riesce, prova in diversi modi, ma non riesce proprio. Il masso è più grande di lei. Allora un po' imbronciata va vicina alla madre. La mamma le chiede perché è imbronciata e la bambina risponde: «Ma come non hai visto, non sono riuscita a smuovere quel sasso». E la mamma le chiede: «Hai usato tutte le tue forze»? e la bambina quasi piangendo risponde: «Ma non hai visto che ho provato e riprovato: non ce la faccio proprio» e la madre le dice con un tono pieno di amore: «Non hai usato tutte le tue forze. Non hai chiesto aiuto a me».

Tabella 3. Esempi di metafore [Casula, 1997]

rete, anche alla comprensione dei processi di apprendimento in atto" [Delfino e Manca, 2005].

Le metafore riportate nel riquadro [tabella 3] sono state scelte proprio con l'intenzione di trasferire alcuni messaggi strategici che non provocassero dissonanza cognitiva con le convinzioni dei partecipanti, ma che piuttosto iniziassero a "smuovere" sin da subito l'emotività e un processo interno di ricerca di senso.

II P.A.M.O.R.

Nell'ottica di favorire lo sviluppo di un clima di fiducia reciproca e introdurre i lavori è stata utilizzata la tecnica del P.A.M.O.R., acronimo originale che funge da bussola per navigare tra Presentazioni, Aspettative, Metodo, Obiettivi, Regole. Studiata per svolgere il ruolo di organizzatore anticipato, consente di stipulare coi partecipanti un contratto formativo e psicologico che rimane in vigore per tutta la durata del corso.

Ma andiamo nel dettaglio a svelare cosa ci indicano le prime due lettere dell'acronimo, la P (Presentazioni) e la A (Aspettative), a quali domande bisogna ispirarsi per far emergere l'identità personale e professionale di ognuno. Per avviare la comunicazione è stato postato un messaggio dal titolo *Conosciamoci un po' di più*, con una lista di stimoli presentata in tabella 4.

Care,
 ecco di seguito un elenco da compilare, se alcune cose vi sembrano molto personali potete ometterle, non dovete sentirvi obbligate a farlo, ma più cose dite, molto più semplice sarà collaborare.

Chi sono ... (età, lavoro, stato civile, segno zodiacale, attività preferite, etc.)

Oltre alle informazioni già richieste indicate tre brevi descrizioni di voi stessi mettendole in un certo ordine di importanza

Come sono ... (possibilità di allegare foto)

Da dove vengo ...

Dove desidero andare ...

Quali sono le mie aspettative, fantasie, pensieri, preoccupazioni ...

Quali sono le mie conoscenze circa l'argomento del corso ...

BUONA PRESENTAZIONE

Tabella 4. Messaggio di avvio alla presentazione di sé e delle proprie aspettative.

Questo primo “giro di tavolo”, così diremmo se fossimo in presenza, ha prodotto una serie di interessanti contributi, spaccato del personale modo di aprirsi agli altri e di interagire, restituendo così al docente/tutor tratti e percezioni da condividere. Una fotografia con un nome da imprimere bene in memoria, per potersi rivolgere loro direttamente, dando ad ognuno un riconoscimento tanto inatteso quanto apprezzato. Ma non solo, perché la condivisione delle aspettative e delle conoscenze che ognuno già possiede sono informazioni preziose per poter valorizzare ogni identità e per dirigere le aspettative in maniera realistica e pertinente agli obiettivi prefissati.

Alla descrizione di se stessi, o autobiografia, ha fatto seguito l'intervista a coppie. Tale scelta metodologica, avente come obiettivo quello di consentire un ulteriore approfondimento delle diverse personalità, è stata condotta suddividendo, in maniera casuale, i partecipanti in coppie. È stata data loro la consegna di intervistarsi liberamente, anche sulla base di ciò che era stato detto precedentemente nell'autobiografia. Questo passaggio, improntato più sulla libertà personale di esprimersi, ha consentito di dare spazio ad una significativa quota di messaggi ricchissimi di informazioni personali, molto più di quanto ci si potesse aspettare, e ha rappresentato una condizione favorevole per il successivo lavoro in sottogruppi.

La M di P.A.M.O.R. ci ha condotti all'approfondimento del metodo da utilizzare durante le attività di lavoro collaborativo. La comunicazione chiara ed esplicita dei passaggi che ogni studente, da solo e in gruppo, deve compiere per portare avanti il proprio compito è una condizione essenziale affinché si possa costruire un'esperienza di apprendimento significativa e duratura e un consenso informato. Più nel dettaglio, compito del tu-

tor è stato quello di postare ai corsisti alcuni messaggi esemplificativi in cui indicare strumenti e metodologie per il raggiungimento degli obiettivi concordati.

Se stessimo procedendo in un contesto tradizionale, dopo la Presentazione dei partecipanti, con l'ascolto attento delle loro Aspettative e dopo aver discusso del Metodo, sarebbe la volta di definire gli obiettivi, ossia la O di P.A.M.O.R. Poiché, invece, in questo contributo descriviamo il tentativo, nonché la necessità, di mutuare una prassi ben consolidata in presenza nell'ambito di un corso erogato in modalità online, questo passaggio non è possibile vederlo nella sua interezza in questa successione rigida. Infatti, la presentazione sia degli obiettivi istituzionali, relativi all'apprendimento di tecniche, strumenti, metodi di lavoro, sia di quelli relativi all'aumento dell'autoconsapevolezza, nella esperienza didattica qui descritta sono stati esplicitati una prima volta per intero dando ai corsisti, durante il primo incontro avvenuto in presenza, una dettagliata descrizione dei moduli e dei relativi obiettivi e sottobiettivi. Gli stessi obiettivi sono stati comunicati attraverso la piattaforma, una seconda volta, all'inizio di ogni modulo, così da fungere da guida per ogni attività di lavoro prevista e da strumento di orientamento per i tempi e i modi. Ultimo punto del P.A.M.O.R., non per questo meno importante degli altri, è la R di Regole. È infatti impensabile avviare un'attività d'aula, a maggior ragione se a distanza, senza stabilire regole precise e condivise cui attenersi. Esse servono per poter acquisire abitudini e regolarità nel passaggio del gruppo da una fase di coacervo informale di persone a una di strutturazione più stabile. Le regole servono per organizzarsi, moderarsi, misurarsi e frenarsi, per avere punti fermi concordati consensualmente, per aumentare la dimensione cooperativa dello stare insieme. Così come suggerito nella prassi del P.A.M.O.R., durante l'espletamento del laboratorio sono state date due tipi di norme, le norme comuni e le norme di ruolo. Le prime, postate a tutti i corsisti via via che si rendeva necessario farlo, hanno riguardato la comunicazione dei tempi di lavoro, della composizione dei gruppi, di alcuni divieti e raccomandazioni, quali la necessità di essere puntuali nelle consegne e di rispettare il turno di parola durante le sessioni sincrone, ma anche in quelle asincrone dove l'ascolto (la lettura attenta) della posizione dell'altro diventa necessaria per non creare fraintendimenti e il susseguirsi di messaggi futili e fuorvianti. Le norme di ruolo sono state attribui-

te durante l'evolversi delle attività, ogni qual volta un partecipante doveva ricoprire un ruolo specifico all'interno o all'esterno del gruppo, o svolgere una funzione specifica durante i lavori, come nel caso dei corsisti ai quali è stato richiesto di fare da mediatori, a chiusura di un modulo, per dare una visione unitaria dei contributi dei propri colleghi.

Monitoraggio a distanza

In generale, la costruzione collaborativa di un artefatto deve essere favorita dal sentimento di riconoscersi parte costruttiva e attiva in quel dato processo, tenendo presente che tutto ciò può essere ostacolato da temperamenti troppo autoritari, o al contrario passivi, dalla mancanza di abilità sociali e relazionali, da comportamenti a volte istrionici, da una scarsa autostima e così via.

Nello specifico di questo studio, proprio per superare questi ostacoli, è stata progettata e avviata un'attività di automonitoraggio finalizzata a facilitare la riflessione e la presa di consapevolezza da parte di ciascuno studente sulla propria modalità di partecipazione. In particolare, durante l'attività di studio e di condivisione, gli studenti sono stati invitati, parallelamente allo svolgimento dei compiti di natura cognitiva, a riflettere sulle loro modalità comunicative, sulle emozioni provate, sul modo in cui hanno affrontato i compiti richiesti, sulle loro abilità di interazione, sulla percezione delle difficoltà incontrate anche dagli altri partecipanti. L'area di socializzazione, che usualmente viene utilizzata solo in fase iniziale, ha assunto un ruolo centrale in quanto il luogo in cui gli studenti erano costantemente chiamati a riflettere sulle componenti socio-emotive.

La strategia, di seguito illustrata, ha permesso di promuovere l'auto-riflessione e di incoraggiare gli studenti a manifestare le eventuali aree di disagio e di difficoltà, diventando allo stesso tempo strumento per sviluppare abilità sociali e relazionali più consapevoli.

Diagramma di Bales

Il diagramma di Bales [1951] nasce come strumento per permettere l'osservazione, la classificazione e l'analisi degli atteggiamenti individuali in un gruppo di discussione. Viene utilizzato soprattutto per verificare se prevalgono ancora delle individualità a discapito del gruppo e che tipologia di atteggiamenti sono maggiormente presenti, ad esempio se sono di natura collaborativa e tendenti quindi al raggiungimento dell'obiettivo comune, oppure se sono di ostacolo al lavoro di gruppo.

La versione utilizzata nell'ambito del laboratorio è stata rivista, ma soprattutto è stata modificata la modalità di presentazione. Infatti, solitamente il diagramma viene utilizzato da un osservatore che poi commenta le sue osservazioni direttamente con l'osservato. Dal nostro punto di vista lo strumento, invece, ha come obiettivo principale quello di favorire l'acquisizione dell'autoconsapevolezza del proprio comportamento all'interno del gruppo e conseguentemente di acquisire strategie di autoregolazione più funzionali agli obiettivi del gruppo di lavoro.

Nel diagramma sono elencati una serie di comportamenti [Tab. 5]. Agli studenti è stato chiesto di usare lo strumento con una doppia valenza: come guida per dispiegare/evitare comportamenti necessari per condurre con successo le loro interazioni in gruppo, e insieme come strumento per automonitorare le loro interazioni sia in itinere sia alla fine del lavoro.

Lo strumento è stato consegnato alla fine del primo modulo ed è stato restituito compilato alla fine dei lavori. Tuttavia, la compilazione di tale diagramma, qualora le attività di lavoro fossero particolarmente impegnative, si può prevedere alla fine di ogni modulo.

Il diagramma può essere utilizzato anche come strumento su cui far riflettere "ad alta voce" i partecipanti. Infatti, agli studenti, in un'apposita area, è stato chiesto di commentare il diagramma, con l'obiettivo di avviare un'area di riflessione sul processo, non privilegiando quindi solo le attività orientate al compito. Di seguito sono riportati alcuni interessanti contributi dei partecipanti E. e M.

Mi sembra interessante, io, oggi, ad esempio ho avuto l'impressione di aver scritto un intervento che sembra voler intralciare l'organizzazione che il gruppo si è dato... Tuttavia era "a fin di bene", cercavo di dare il mio contributo, anche se forse divergente rispetto alle idee organizzative degli altri... Comunque mi pare appropriato automonitorare i propri interventi, credo che sarà ancora più utile quando il laboratorio sarà in fase più avanzata... Ciao, E.

Facendo una prima analisi dei miei comportamenti e atteggiamenti nel nostro primo modulo, mi sono accorta che sono prevalse le azioni orientate al compito, mentre ho dedicato forse poca attenzione alla sollecitazione dell'interazione cooperativa tra noi. Nell'ambito della socializzazione ho vissuto uno scambio molto intenso e piacevole (che

spero possa continuare) con Ilaria, ma, nel corso del lavoro, non ho avuto occasione di sfruttare la nostra parlantina per alimentare e arricchire il dibattito di gruppo. Per il futuro quindi: più domande, più risposte, più scambi!!! Speriamo di riuscirci!! A presto M.

mantenendo attivo l'ascolto delle posizioni altrui. È stata un'occasione importante in cui tutti sono stati incoraggiati a riflettere sui propri vissuti e modi di interagire e ad articolare le proprie prospettive così che il gruppo potesse esplorare queste scoperte e apprendere da esse.

COMPORAMENTI DI TIPO ALTRUISTICO CENTRATI SUL GRUPPO	X
1. Durante l'attività del modulo ho aiutato, incoraggiato...	
2. Durante l'attività del modulo X mi sono impegnato per mitigare le tensioni, ho scherzato e ho mostrato agli altri la mia soddisfazione	
3. Durante l'attività del modulo X ho mostrato di essere d'accordo con le decisioni del gruppo e di comprendere le scelte	
COMPORAMENTI DI TIPO ALTRUISTICO CENTRATI SUL COMPITO	
4. Durante l'attività del modulo X ho supportato l'attività del gruppo con suggerimenti, idee, alternative d'azione	
5. Durante l'attività del modulo X ho espresso opinioni o valutazioni circa i contenuti da sviluppare	
6. Durante l'attività del modulo X ho dato informazioni, chiarimenti e conferme sui compiti che via via ci sono stati assegnati	
COMPORAMENTI DI TIPO "INDIVIDUALISTA" CENTRATI SUL COMPITO	
7. Durante l'attività del modulo X più volte mi sono trovato a chiedere informazioni, chiarimenti, spiegazioni ai colleghi	
8. Durante l'attività del modulo X ho chiesto ai colleghi opinioni, valutazioni, impressioni circa i contenuti/compiti da approfondire/perseguire	
9. Durante l'attività del modulo X più volte mi sono trovato a chiedere ai miei colleghi suggerimenti, idee o direttive, relative al compito da perseguire	
COMPORAMENTI DI TIPO INDIVIDUALISTA CENTRATI SUL GRUPPO	
10. Durante l'attività del modulo X mi sono mostrato fortemente in disaccordo con i colleghi e/o rifiutato di collaborare	
11. Durante l'attività del modulo X più volte ho manifestato tensione nei confronti del gruppo di lavoro, o ho contribuito ad accrescere la tensione piuttosto che a smorzarla	
12. Durante l'attività del modulo X ho assunto atteggiamenti di sfida, antagonismo, o ho adottato uno stile comportamentale individualista/difensivo	

Tabella 4. Riadattamento del Diagramma delle interazioni di F. Bales in Spaltro e Righi [1980]

Debriefing: dalla distanza alla presenza

La chiusura dei lavori a distanza è stata condotta in modo tale che i partecipanti potessero vivere uno spazio di riflessione sull'esperienza portata avanti del tutto indipendente dal resto delle attività. In questo modo è stato possibile apprezzare i contributi di tutti e favorire un distacco più graduale, meno repentino, cosa che spesso invece accade nei gruppi online alla fine delle attività di apprendimento.

Questo processo di analisi, di riflessione sui significati e di discussione del dopo-esperienza, è il *debriefing*, parte essenziale del processo di apprendimento. Nel caso di questo studio, attraverso specifiche domande stimolo ("Che cosa ho imparato? Che cosa porto con me? Cosa credo di aver dato?"), si è fatto in modo che tutti i partecipanti comunicassero la loro esperienza e le loro impressioni, pur

In questo contesto, per stimolare ancora una volta il livello di partecipazione degli studenti non solo alle attività di apprendimento, ma anche a quelle di organizzazione e gestione del percorso, sono stati proposti due differenti strumenti. Il primo, un differenziale semantico, finalizzato ad indagare la percezione degli studenti riguardo il modello di formazione adottato, consta di una serie di aggettivi con valenza contrapposta e aventi una forte connotazione sul piano emotivo e sociale. Il secondo, un questionario in parte a risposta chiusa in parte aperta, è stato utilizzato per completare le informazioni soggettive relative all'intero percorso formativo.

Come da progetto, il debriefing si è concluso durante l'ultimo incontro che ha avuto luogo in presenza. In questa sede i corsisti posti in cerchio hanno avuto la possibilità di "riconoscersi" e di disquisire sul loro opera-

to. Stavolta però il ruolo del docente e dell'animatore è stato centrale. L'incontro ha previsto l'articolazione delle seguenti fasi:

- raccolta e breve discussione sui due strumenti di valutazione compilati online, il differenziale semantico e il questionario finale, aventi come finalità quella di ricevere feedback di ordine emotivo (il primo), e di ordine funzionale/organizzativo (il secondo);
- descrizione della propria personale esperienza con particolare riguardo alle emozioni provate, sia in positivo che in negativo;
- analisi-analogia con esperienze simili e discussione sui possibili cambiamenti di prospettiva, su ciò che ha funzionato di più e di meno nel modo di gestire le relazioni interne e fra gruppi e riflessione aperta su modalità alternative di gestione dell'esperienza;
- applicazione degli apprendimenti in contesti diversi per stimolare il processo di generalizzazione dell'esperienza;
- raccoglimento e saluti finali in cui attraverso il contatto oculare si è cercato di stimolare ancora una volta le sensazioni emotive nate in seno al gruppo.

CONCLUSIONI

Dal contributo presentato si deduce quanto sia importante per progettisti, docenti e tutor creare le condizioni per permettere ai partecipanti di diventare loro stessi i protagonisti dello sviluppo della comunità online. In modo particolare, è stato enfatizzato il ruolo che assume nel contesto di una co-

munità virtuale di apprendimento la gestione della presenza sociale e come essa può e deve essere appositamente curata e nutrita durante un intero percorso formativo. Diverse ricerche [Guanawardena e Zittle, 1997; Rourke et al., 1999; Swan e Shih, 2005] mostrano, infatti, come la percezione da parte degli studenti della presenza sociale abbia una fortissima influenza sulla loro soddisfazione del corso e anche sul loro apprendimento.

Si è visto come la socializzazione, che in presenza può essere parte dello stesso processo di lavoro, in rete non usufruisca di contatti diretti, producendo quel vuoto di socialità e familiarità che rende necessaria la progettazione di specifici momenti aggiuntivi dedicati ad essa. Dall'analisi degli strumenti utilizzati complessivamente si è rilevato un miglioramento nel processo di formazione del gruppo attraverso le sue componenti costitutive: fiducia reciproca, autostima, consapevolezza di essere accolto, mutua comprensione, radicamento sociale, elementi che concorrono congiuntamente al costituirsi del clima sociale e della "cultura condivisa del gruppo".

Le strategie usate durante il laboratorio per facilitare l'interazione fra gli studenti devono ancora essere raffinate e ampliate per poter, in futuro, approfondire il ruolo, ancora parecchio controverso, giocato dalle dinamiche socio-affettive nelle interazioni a distanza. Si tratta, infatti, di un ambito di ricerca tanto stimolante quanto ancora piuttosto indefinito a causa del vasto numero e della eterogeneità delle variabili coinvolte.

riferimenti bibliografici

Allan J., Lawless N. (2003), Stress caused by on-line collaboration in e-learning: a developing model, *Education and Training*, vol. 45, n. 8/9, pp. 564-572.

Bales R.F. (1951), *Interaction Process Analysis: A method for the study of small groups*, Cambridge: Addison-Wesley Press, Inc.

Baker J.D. (2004), An investigation of relationship among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom, *The Internet and Higher Education*, vol. 7, pp.1-13.

Berge Z. (1995), Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the field, *Educational Technology*, vol. 35, n. 1, pp. 22-30.

Beuchot A., Bullen M. (2005), Interaction and interpersonal in online discussion forums, *Distance Education*, vol. 26, n. 1, pp. 67-87.

Calvani A. (2005), *Rete, comunità e conoscenza*, Erickson, Trento.

Castagna M. (2001), *Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali*, Franco Angeli, Milano.

riferimenti bibliografici

- Casula C. (1997), *I porcospini di Schopenhauer*, Franco Angeli, Milano.
- Clouder L., Dalley J., Hargreaves J., Parkes S., Sellars J., Toms J. (2006), Electronic (re)constitution of groups: Groups dynamics from face-to-face to an online setting, *Computer-supported Collaborative Learning*, vol. 1, pp. 467-480.
- Damasio A. (1996), *Descartes's Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Papermac, London.
- Davis M., Danning K. (2000), Online learning: Frontiers in the creation of learning communities, in *Proc. of networked learning conference 2000*, Lancaster, UK: University of Lancaster, pp. 78-85.
- Delfino M., Manca S. (2005), Tra balere e barchette di carta: linguaggio figurato e dimensione socio-identitaria, *TD Tecnologie Didattiche*, 35, n. 2, pp. 28-41.
- Garrison D.R., Anderson T., Archer W., (1999), Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education, *Internet and Higher Education*, vol. 2, n. 2-3, pp. 87-105.
- Guanawardena C., Zittle F. (1997), Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing, *American Journal of Distance Education*, vol. 11, n. 3, pp. 8-26.
- LeDoux J. (1999), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Phoenix, London.
- Licciardello O. (2002), *Il piccolo gruppo psicologico*, Franco Angeli, Milano.
- Liotti G. (2005), *La dimensione Interpersonale della coscienza*, Carrocci, Milano.
- Manca S., Delfino M. (2007), Learners' Representation of their Affective Domain through Figurative Language in a Web-Based Learning Environment, *Distance Education*, 28, n., pp. 25-43.
- Manes S. (1998), *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi* (a cura di), Franco Angeli, Milano.
- Mason R. (2002), *Review of E-learning for Education and Training*. Online: <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings/symp/02.htm#02a>
- O'Regan K. (2003), Emotion and E-Learning, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, n. 3, pp. 78-92.
- Quaglino G. P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro Lavoro di gruppo*, Milano, Cortina.
- Romiszowski A.J. (2004), How's the e-learning Baby? Factor leading to success or failure of an educational technology innovation, *Educational Technology*, January-February, vol. 44, n. 1, pp. 5-27.
- Rovai A. P. (2002), A preliminary look at the structural differences of higher education classroom communities in traditional and ALN courses, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 6, n. 1. Accessibile alla pagina: http://www.aln.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_rovai.asp
- Rovai A. P., Wighting M. J. (2005), Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom, *The Internet and Higher Education*, vol. 8, n. 2, pp. 97-110.
- Rourke L., Anderson T. (2002), Exploring social communication in computer conferencing, *Journal of Interactive Learning Research*, vol.13, n.3, pp. 259-27.
- Rourke, L., Anderson, T. Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence in Asynchronous, Text-Based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, vol.14, n.3, pp.51-70. http://cade.athabascau.ca/vol14.2/rourke_et_al.html
- Salmon G. (2000), *E-moderating: The key to teaching and learning online*, London, UK: Kogan Page.
- Spaltro E., Righi U. (1980), *Giochi psicologici*, Celuc Libri, Milano.
- Stacey E. (1999), Collaborative learning in an online environment, *Canadian Journal of Distance Education*, vol. 14, n. 2, pp. 14-33.
- Stacey E. (2002), Social Presence Online: Networking Learners at a Distance, *Education and Information Technologies*, vol. 7, n. 4, pp. 287-294.
- Swan K., Shih L-F. (2005), On the nature and development of social presence in online course discussions, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 9, n.3, 115-136.
- Tu C-H. (2002), The measurement of social presence in an online learning environment, *International Journal on e-Learning*, vol. 1, n. 2, pp. 34-45.
- Tu C., McIsaac M. (2002), The relationship of social presence and interaction in online classes, *The American Journal of Distance Education*, vol. 16, n. 3, pp. 131-150.
- Tuffanelli L. (1999), *Intelligenza, emozioni e apprendimento*, Erickson, Trento.
- Vygotskij L.S. (1978), *Mind in Society*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press (trad. it.: *Il Processo Cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1978).
- Walther J.B. (1992), Interpersonal Effects in Computer-Mediated Interaction: A Relational Perspective, *Communication Research*, vol.19, pp. 52-90.
- Walther J.B. (1996), Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction, *Communication Research*, vol.23, pp. 3-43.
- Wegerif R. (1998), The social dimension of asynchronous learning networks, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 2, n. 1, pp. 34-49. http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v2n1/v2n1_wegerif.asp
- Woodill G. (2004), Where is the learning in E-learning? <http://www.operitel.com/publications.aspx>
- Wotniza M., Volet S. (2005), Origin, direction and impact of emotions in social online learning, *Learning and Instruction*, vol. 15, pp. 449-464.