



Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea

in

Scienze del Linguaggio

LM-39

Tesi di Laurea

**Online Learning:
l'apprendimento dell'italiano
da parte di discenti stranieri**

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatore

Ch. Prof. Svetlana Nistratova

Laureando

Martina Burlando

Matricola 857904

Anno Accademico

2016 / 2017

Abstract

Negli ultimi decenni, in seguito alle innovazioni tecnologiche e informatiche, sono nate sul Web numerose piattaforme linguistiche che offrono la possibilità di imparare una lingua straniera online tramite le video chat, nella totale tranquillità e comodità di casa.

Il seguente lavoro parte da questo fenomeno e cerca di analizzare i vantaggi e gli svantaggi di apprendere l'italiano online. Per condurre l'indagine, si è creato un questionario rivolto a tutti gli apprendenti di italiano che utilizzano questo metodo. Attraverso una serie di domande specifiche riguardanti l'apprendimento linguistico individuale, le lezioni online e una valutazione del tutor, è stato possibile raccogliere e analizzare i dati per mettere in evidenza i benefici di queste piattaforme linguistiche. I risultati ottenuti mostrano un entusiasmo generale e un interesse verso le lezioni online da parte della maggior parte dei rispondenti.

Il background di questa indagine consiste in un approfondimento dei termini di ambiente asincrono e sincrono relativi, in particolare, all'insegnamento delle lingue straniere online e dei loro vantaggi e svantaggi. Inoltre, viene presentata in maniera generale una parte introduttiva riguardante la storia dell'educazione a distanza, i metodi e gli approcci dell'insegnamento delle lingue e i rispettivi stili di apprendimento degli studenti.

Абстракт

В последние годы благодаря технологическим инновациям в интернете появилось множество языковых платформ, которые дают возможность изучать иностранные языки онлайн посредством видеочата, в комфортной домашней обстановке.

Эта работа будет посвящена анализу достоинств и недостатков этого метода. Для данного исследования был проведен опрос ряда людей, изучающих итальянский язык посредством лингвистических онлайн платформ. С помощью конкретных вопросов, касающихся самостоятельного изучения языка, онлайн уроков и оценки работы тьютора, мы смогли собрать и проанализировать информацию, чтобы показать достоинства этих платформ. Результаты показывают общий энтузиазм и огромный интерес к онлайн урокам большинства отвечающих.

Контекст этого исследования – углубление терминов асинхронной и синхронной обстановки, в особенности обучения онлайн иностранных языков и своих достоинств и не достоинств. Кроме того, мы показываем вводную главу об истории расстояния воспитания и методы и критерия обучения языков и стили изучения студентов.

Indice

Введение.....	I
1 Istruzione a distanza	1
1.1 Gli sviluppi dell'offerta educativa: dall'insegnamento tradizionale a quello in rete	1
1.1.1 L'istruzione per corrispondenza (1° generazione).....	3
1.1.2 L'istruzione multimediale (2° generazione).....	4
1.1.3 La formazione in rete (e-learning).....	6
1.2 In Italia: l'insegnamento a distanza a livello universitario.....	11
1.3 Approfondimento dei termini: formazione in rete, apprendimento online, apprendimento a distanza	12
1.3.1 Programmi che permettono l'erogazione dei corsi e-learning.....	15
1.4 Principali differenze tra formazione a distanza e formazione tradizionale	16
1.5 Vantaggi e svantaggi della formazione a distanza	18
2 Acquisizione e insegnamento della L2	20
2.1 Come la lingua viene appresa	20
2.1.1 Le teorie di acquisizione linguistica: comportamentista, innatista e interazionista	22
2.1.2 L'acquisizione della L2: la teoria dell'input di Krashen e la prospettiva della psicologia cognitiva	25
2.1.2.1 Acquisizione VS. apprendimento.....	25
2.1.2.2 L'ordine naturale di acquisizione	26
2.1.2.3 Il monitor	26
2.1.2.4 L'input comprensibile.....	26
2.1.2.5 Il filtro affettivo.....	27
2.1.3 Il ruolo dell'input comprensibile, dell'interazione, dell'accorgimento (noticing) e dell'output.....	29
2.2 Differenze individuali di apprendimento.....	33
2.2.1 Stili di apprendimento.....	33
2.2.1.1 Le preferenze sensoriali	35
2.2.1.2 I tipi di personalità.....	35
2.2.1.3 Il grado di generalità.....	36

2.2.1.4	Le differenze biologiche	37
2.2.2	Strategie di apprendimento.....	37
2.2.2.1	Strategie cognitive.....	38
2.2.2.2	Strategie metacognitive.....	38
2.2.2.3	Strategie affettive e sociali.....	39
2.2.2.4	Strategie legate alla memoria	39
2.2.2.5	Strategie compensatorie	39
2.2.3	L'attitudine, la motivazione e l'ansia.....	39
2.2.3.1	Attitudine linguistica	39
2.2.3.2	Motivazione	41
2.2.3.3	Ansia.....	42
2.3	Stili e metodi di insegnamento.....	43
2.3.1.1	Metodo grammatico-traduttivo.....	45
2.3.1.2	Metodo diretto.....	46
2.3.1.3	Metodo audio-orale/strutturalistico	47
2.3.1.4	Metodo silenzioso.....	47
2.3.1.5	Desuggestopedia.....	48
2.3.1.6	Il metodo della comunità di apprendimento.....	49
2.3.1.7	Total Physical Response (TPR).....	49
2.3.1.8	Metodo comunicativo	50
3	Apprendere le lingue online.....	52
3.1	Skype™.....	52
3.2	Preply, Italki e Verbling	53
3.2.1	Preply	53
3.2.2	Italki.....	54
3.2.3	Verbling	54
3.2.4	Vantaggi economici e linguistici	55
3.3	Il ruolo dell'insegnante di lingue nelle lezioni online: abilità e competenze....	56
3.3.1	La piramide delle abilità.....	57
3.3.2	Critica alla piramide e proposta di un nuovo modello delle abilità	62
3.3.3	Risorse online di supporto all'attività dei tutor/insegnanti.....	66
3.3.4	La relazione tra insegnante e studente	68
3.4	L'ambiente di apprendimento.....	71

4	Indagine sull'apprendimento dell'italiano online.....	80
4.1	Scopo della ricerca.....	80
4.2	Metodologia.....	80
4.3	Lo strumento di raccolta dei dati	81
4.3.1	Definizione del contesto.....	82
4.4	Analisi dei dati.....	90
4.5	Commento ai risultati ottenuti	112
5	La mia esperienza.....	115
5.1	Tecniche per l'insegnamento dell'italiano a stranieri	115
5.2	Le lezioni di italiano online	118
5.2.1	L'uso del testo scritto.....	120
5.2.2	Il testo visivo	120
5.2.3	La grammatica	122
5.2.4	La didattizzazione delle canzoni.....	123
5.2.5	Attività su Venezia.....	124
5.2.6	Commenti alle lezioni online.....	125
	Conclusioni.....	128
	Заключение.....	131
	Appendice A.....	133
	Bibliografia.....	137
	Sitografia	143
	Ringraziamenti.....	145

Введение

Основное внимание в исследовании этой магистерской диссертации уделяется дистанционному обучению языкам, а именно, изучению итальянского языка через Интернет (например, через Скайп). Существует много причин, почему я решила выбрать эту тему. Во-первых, мой опыт в качестве онлайн-тьютора по итальянскому языку. Я начала давать онлайн-уроки по итальянскому языку почти год назад после того, как я встретила русско-финскую студентку в университете Хельсинки во время моей учебы в рамках студенческого обмена Erasmus+. Эти уроки подстегнули мою решимость написать про этот новый метод преподавания. Во-вторых, у меня было желание найти больше интересных техник с тем, чтобы стать хорошим онлайн-тьютором. И наконец, хотелось более глубокого исследования этой новой области, которая становится очень популярной во всем мире. Я верю, что за обучением онлайн стоит будущее!

Мы живем в мире, где, благодаря совершенствованиям в секторе ИТТ мы можем использовать персональный компьютер многими разными способами для решения ежедневных задач в офисе или дома. Одна из этих задач связана с использованием интернета в целях изучения нового языка. Собственно говоря, в последнее десятилетие XX века в интернете появилось много лингвистических платформ, которые дают возможность учить и совершенствовать иностранный язык дома, в комфортной обстановке, не тратя время на поездки в языковой центр или в университет, чтобы присутствовать на занятиях. Таким образом каждый может начать учить новый язык и овладеть им, даже не живя в стране, где на нем говорят. Интернет позволяет устанавливать контакт с носителем языка с помощью компьютерных программ, например, видео-чатом (Скайп/Skype). Такое обучение называется дистанционным обучением.

Термин «дистанционное обучение» был заимствован из английского языка. Существует множество различных вариантов толкования этого слова, таких как дистантное образование, дистантное обучение и телеобучение. Но дистанционное обучение остается наиболее широко используемым. Дистанционное обучение определяется как система и процесс, которые

связывают учащихся с поставщиками образовательных услуг через распределенный образовательный ресурс.

Дистанционное обучение является идеальным выбором для тех, кто работает полный рабочий день или живет вдали от университета. Это позволяет им получить диплом, участвуя в онлайн-уроках. Первый университет дистанционного обучения был открыт в Великобритании в 1969 году. С тех пор данный метод получил значительное развитие, и сегодня мы можем признать успех и рост образования этого типа. Множество людей подписываются на такие телематические курсы.

Таким образом, основным свойством дистанционного обучения является возможность каждому желающему получить образование. Его развитие в течение многих лет можно разделить на три поколения обучения:

- обучение посредством переписки (первое поколение). Оно базировалось на доставке письменных материалов по всему миру. Контакт между сторонами осуществлялся через переписку. Главной целью таких курсов было уменьшение социокультурных и экономических различий между людьми в разных обществах и повышение уровня образования;

- мультимодальное образование (второе поколение): в течение XX века благодаря появлению новых технологий, таких как, радио, телевидение и телефон, дистанционное обучение начало меняться и совершенствовать свои особенности. Непосредственного контакта между преподавателем и учащимися не было, но было легче отсылать учебные материалы. Между 1980-ми и 2000-ми годами многие курсы были преобразованы в телекурсы. Урок преподавателя передавался в другой отдаленный класс, где группа учащихся могла прослушивать лекции и обучаться. Телекурсы часто использовались военнослужащими;

- электронное обучение. Благодаря совершенствованию и развитию компьютерной сферы, университеты стали применять компьютеры для обучения. Одним из преимуществ этого метода было то, что отношения между преподавателями и учащимися поднялись на новый уровень.

Преподаватели могли отслеживать успеваемость учащихся, и появились первые виртуальные сообщества. В конце 1980-х годов стало возможным обучать дистанционно лицом к лицу благодаря введению широкополосной передачи.

В настоящее время благодаря интернет-приложениям и интернет-платформам возможно подписаться и изучать новый язык бесплатно, либо за небольшую плату. Эта тенденция растет во всем мире. Курсы дистанционного обучения могут проводиться в синхронной и асинхронной среде. Термин «среда» относится к месту проведения занятий. В прошлом учитель считался центральной фигурой среды. Действительно, во всех исследованиях основное внимание уделялось именно этой фигуре. Теперь, вследствие улучшения и открытия новых технологий в области обучения основное внимание перешло на студентов. С годами теории обучения развились путем анализа дидактических материалов и техники с точки зрения студентов, чтобы содействовать новой технике и облегчать усвоение языка. Среда обучения онлайн может быть синхронной, либо асинхронной. Синхронное электронное обучение предполагает взаимодействие преподавателя, тренера или тьютора со студентами в режиме реального времени. Тьютор может оценивать реакции обучаемых, понимать их потребности и реагировать на них. Наоборот, при асинхронном обучении тьютор и студенты знакомятся с учебными материалами и выполняют работу не одновременно, а в удобное для них время. Это индивидуальная модель организации образования, которую называют «независимым обучением»¹. При дистанционном асинхронном обучении коммуникация между участниками осуществляется посредством электронной почты или через интернет, и студенты занимаются большей частью автономно.

Основная цель данного исследования – вскрыть главные достоинства и недостатки, свойственные языковому обучению онлайн, при этом особое внимание уделяется итальянскому языку. Достоинством дистанционного обучения является то, что оно позволяет каждому получить образование. Оно

¹ <https://refdb.ru/look/1687766-pall.html>

позволяет улучшить произношение и умение слушать, при этом уровень тревожности снижается, т. к. учащийся не чувствует стресса из-за своих ошибок, и это придает ему смелости в преодолении языкового барьера. Снижается стоимость обучения. Не требуется оплата за переезд к месту обучения. Расписание уроков становится более гибким, и учащиеся могут составить свой собственный график обучения. Во время онлайн-урока создается свободная атмосфера, и это улучшает результаты обучения, поддерживая высокий уровень мотивации и повышая эффективность усвоения материала, т.к. исчезают эмоциональные помехи

Однако у такого обучения имеются также и свои недостатки. Это нехватка стабильной, каждодневной и регулярной связи, которая может повлиять на процесс обучения. В связи с этим учащимся надо брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, иначе они могут отстать и не достигнуть каких-либо результатов. Недостаток живого контакта с учителем/тьютором может негативно сказаться на учащихся, которые могут иногда чувствовать себя брошенными и потерянными. Поэтому учитель должен иметь необходимые дидактические и педагогические навыки, чтобы поддерживать учащегося, посылая ему регулярные отзывы.

Данная диссертация состоит из пяти глав, в каждой из которой разрабатывается и анализируется отдельная тема, относящаяся к изучению языка.

Первая глава посвящена дистанционному обучению в целом, его истории и развитию от начала до сегодняшнего дня. Анализируются три поколения, которые характеризуют этот тип обучения, при этом особое внимание уделяется системе образования в итальянских университетах. Здесь дается определение термина "дистанционное обучение" и связанных с ним терминов. Онлайн-обучение и электронное обучение различаются между собой, даже если они могут показаться синонимами. В конце этой главы говорится о главных различиях между традиционным (лицом к лицу) и дистанционным обучением, также включая достоинства и недостатки последнего.

Вторая глава, самая теоретическая из всех, посвящена основным лингвистическим теориям усвоения языков, разработанным самими

авторитетными лингвистами и психологами последнего столетия, такими, как Скиннер, Хомский, Крашен, Выготский и Пиаже. В первой части главы дается краткий обзор процесса развития разговорных навыков у младенцев. Выясняется, есть ли здесь аналогия с изучением взрослыми второго языка и в какой степени обучающие материалы, способы изучения и родной язык влияют на усвоение нового языка. Во второй части представляются некоторые индивидуальные особенности учащихся, включая стиль обучения, мотивацию, степень напряженности и способности, которые каждый человек применяет для успешного изучения языка. В заключение перечисляются методы преподавания, которые используются в обучении языкам. Эти концепции полезны не только для традиционных преподавателей, но также и для тех, кто работает в сфере языкового онлайн-обучения.

Третья глава посвящена языковому онлайн-обучению. В первой части я описываю главные характеристики Скайпа, бесплатного онлайн-сервиса, который связывает людей всего мира. Потом приводится список самых главных лингвистических платформ в интернете (например, Verbling, Italki, Preply), где можно изучать языки в синхронной среде обучения с носителями языка. Дается детальное объяснение функционирования этих платформ. Некоторые из них включают свое предварительно установленное программное обеспечение, а другие используют Скайп. На этих платформах можно найти список требований, необходимых для тьюторов и студентов, которые хотят стать членами виртуального сообщества. Эти языковые курсы не являются бесплатными, каждый тьютор устанавливает свою собственную цену за обучение. Студенты могут выбрать себе тьютора, исходя из цен, предыдущего опыта обучения и обзора отзывов учащихся. Конечно, некоторые из этих платформ предлагают уроки по другим предметам, таким, как математика, естественные науки и биология, но нас интересует языковой контекст. В работе также рассматриваются основные лингвистические достоинства и недостатки этих платформ. Этот анализ связан с анкетой, которая представлена в следующей главе.

Самая важная часть этой главы относится к языковому онлайн-исследованию, которое было проведено, главным образом, Хампелем, Стиклером (2005, 2015)

и Комптоном (2009). Это исследование фокусируется на роли преподавателей, их качествах, навыках и способностях, которые являются фундаментальными для хороших онлайн-инструкторов. При этом надо подчеркнуть тот факт, что опыт, приобретённый в традиционной языковой аудитории, недостаточен для онлайн-среды: применения прежних навыков обучения недостаточно в среде онлайн. Чтобы преуспеть в онлайн-преподавании, необходимо, чтобы тьютор осознавал, что означает онлайн-обучение, обладал компьютерными навыками и умел соединять их с методиками обучения. Отношения между преподавателем и учеником также являются важным фактором. Делается попытка выяснить, что студент ожидает от онлайн-тьютора с помощью анализа исследований в этой области. В последней части этой главы дается определение терминов «синхронический» и «асинхронический» применительно к онлайн-среде и объясняются их главные различия. Эти термины необходимы, когда мы говорим об онлайн-обучении.

Четвертая глава может рассматриваться как центральная часть данной работы, фокусирующейся на итальянском языке. Эта глава представляет анкету, которая была разработана мною, чтобы выяснить достоинства и недостатки обучения итальянскому языку в онлайн-синхронической среде (например, в Скайпе) и как это влияет на уровень языка. Анкета явилась начальной точкой моего исследования и была адресована учащимся во всем мире, занимающимся итальянским онлайн. Анкета анонимная и содержит 31 вопрос. Она разделена на три части. Цель первой части – анализ лингвистического фона учащихся, выяснение мотивации, которые были стимулом для изучения итальянского языка, а также того, сколько времени они посвящают изучению языка. Вопросы второй секции направлены на выявление того, как студенты используют и воспринимают онлайн обучение и их впечатления. Третья и последняя часть касается в основном мнения учащихся о деятельности онлайн-тьюторов, их методов и подходов. На заполнение анкеты требуется только 5 минут, и все вопросы обязательны. Вопросы поставлены таким образом, чтобы помочь исследованию позитивных и негативных сторон онлайн-метода, который пользуется сегодня большим успехом. Анкета была создана в электронном виде и разослана через социальные медиа и электронные сообщения. Сбор данных

был нелегким, т.к. желающих участвовать в опросе было немного. Однако, полученные результаты показывают, в основном, положительное отношение к изучению языка онлайн. Фактически, многие учащиеся составили хорошее мнение об этом методе обучения и сообщили, что их уровень языка повысился благодаря онлайн-урокам.

В пятой и последней главе рассказывается о моем собственном опыте преподавания итальянского языка онлайн. В первой части перечисляются некоторые вспомогательные и полезные техники для обучения итальянскому и некоторые практические приемы обучения, которые могут быть адаптированы в онлайн-контекст. Вторая часть посвящена моему личному опыту, описывается то, как проводила уроки итальянского языка, методы, которые я сама разработала, все «за» и «против», с которыми мне пришлось столкнуться в ходе курса.

Моей ученицей была финка русского происхождения, чья мотивация в обучении итальянского языка была очень высокой, ее интересы постоянно стимулировали ее практиковаться в итальянском, с тем, чтобы достичь более свободного владения языком и достигнуть лучших результатов в грамматике и умении слушать и понимать. Она начала изучать итальянский в университете Хельсинки в прошлом году, а я стала ее онлайн-тьютором в декабре. Ее уровень в начале обучения был около A1, теперь я могу сказать, что она достигла уровня A2-B1. Ее главной целью была разговорная практика, т.к. у нее не было большой возможности практиковаться в разговорном языке на занятиях в университете, где преподаватель делал основной упор на теорию и грамматику. Поэтому во время наших уроков я давала ей различные задания, которые могли бы завладеть ее вниманием и поддерживать уровень мотивации на высоком уровне. Некоторые из этих заданий варьировались от понимания прочитанного, полезного для повышения и улучшения ее способности воспринимать итальянский язык, до изучения грамматики и способов выражения мыслей устно, с помощью итальянских песен, чтобы уметь высказываться на итальянском.

Я никогда не пользовалась одним методом или подходом, напротив, я часто варьировала их, т.к. хотела испытать их и выявить преимущества каждого. В

ходе грамматических упражнений я пыталась воспользоваться индуктивным методом – от отдельного примера к правилу. Применение этого метода включало обдумывание языка, в ходе которого она могла лучше запомнить новые понятия и идеи, добавляя их в долговременную память. Иногда я планировала уроки в соответствии с ее просьбами, например, ей надо было подготовиться к экзамену по синтаксису итальянского языка. В этом случае я подготовила ей некоторые задания, базирующиеся на дедуктивном подходе – от правила к примеру. Я думала, что это было лучшим подходом к обучению, чтобы помочь ей понять и запомнить технические термины, нужные для грамматического анализа. Так как в следующем году она будет участвовать в программе «Эразмус», я подумала, что это будет хорошим способом изучения языка, моделируя события реальной жизни в Венеции. Я дала ей некоторые интересные факты о Венеции, как спрашивать и показывать дорогу, как искать квартиру, читая объявления и отправляя запросы. Мы более углубленно анализировали лексику, касающуюся дома, описывая картинки, относящиеся к этой теме. Поскольку она находилась у себя дома, я попросила ее назвать все вещи в ее комнате. Таким образом, удавалось легче узнавать и запоминать новые слова.

Мне никогда не приходилось сталкиваться с какими-либо трудностями, т.к. интернет-связь всегда работала хорошо. Наши разговоры никогда не прерывались по техническим причинам и географическое расстояние никогда не было проблемой. Единственная вещь, о которую надо было иметь в виду, – это культурный фактор. Финны склонны долго думать, прежде чем дать ответ на вопрос. Поэтому я иногда повторяла вопрос два раза, т.к. не была уверена, что меня поняли. Но она всегда понимала, о чем я ее спрашивала, просто ей требовалось больше времени для ответа.

Благодаря этим урокам я приобрела опыт в преподавании итальянского языка иностранцам, а также поняла, как и какие материалы лучше выбирать, чтобы облегчить освоение языка учащимся. Я чувствую удовлетворенность от того, чего достигла, и уверенность в себе и своих способностях.

1 Istruzione a distanza

Questo capitolo iniziale prevede la presentazione dal punto di vista storico dell'istruzione a distanza, come è nata e quali sono state le tappe principali che hanno segnato i suoi maggiori sviluppi nel tempo fino ad arrivare ai giorni nostri, caratterizzati da un impiego quotidiano e costante del Web in tutti gli ambiti. Nella seconda parte verrà affrontato il tema dell'educazione a distanza dal punto di vista dei termini tecnici che, spesso, sono utilizzati in maniera intercambiabile, poiché sinonimi, anche se presentano delle sottili differenze. Nell'ultima parte, si elencheranno le principali differenze tra l'istruzione tradizionale (face-to-face) e a distanza.

1.1 Gli sviluppi dell'offerta educativa: dall'insegnamento tradizionale a quello in rete

La storia dell'offerta educativa ha inizio nella Grecia classica, con Platone e la sua scuola. Da questo momento in poi, l'istruzione si è sviluppata in un sistema di comunicazione faccia a faccia in cui gli studenti, con lo scopo di apprendere, si riuniscono in gruppo con i loro insegnanti. Questo ha dato origine alle istituzioni che conosciamo oggi: la scuola e l'università.

Una fase di svolta nello sviluppo dell'insegnamento è avvenuta nel 1850, anno della rivoluzione industriale. Grazie allo sviluppo tecnologico e industriale, dalla seconda metà dell'Ottocento, per la prima volta si introduce un nuovo metodo di insegnamento e si ha, quindi, la possibilità di insegnare a distanza. Con questo termine si indica un tipo di formazione in cui insegnante e studenti possono non trovarsi mai in una situazione faccia a faccia. Con le tecnologie utilizzate nell'insegnamento a distanza, quindi, è possibile insegnare senza che i discenti si incontrino con gli insegnanti in tempi e luoghi specifici. Questo vuol dire che lo studente, in base alle proprie necessità e possibilità, può scegliere il luogo e il momento più opportuno per avviare l'attività di apprendimento. Con il concetto di "istruzione a distanza" si intende sia il termine "insegnamento a distanza" che "apprendimento a distanza", che insieme completano il processo. Con "insegnamento a distanza" l'enfasi è posta sull'insegnante, sull'istituzione, il cui compito è quello di preparare i materiali didattici per gli studenti;

con “apprendimento a distanza”, invece, si indica il processo dal punto di vista del discente.

Lo studioso Keegan propone sei elementi fondamentali per la definizione di istruzione a distanza (Keegan, 1994):

- separazione tra insegnante e discente;
- presenza di un’organizzazione didattica che la distingue dallo studio privato;
- uso di mezzi tecnici che collegano l’insegnante e il discente per poter portare avanti il processo educativo;
- comunicazione a due vie così che lo studente possa trarre beneficio dal dialogo;
- possibilità di incontri occasionali per fini didattici;
- forma industrializzata di istruzione, che include la separazione dell’istruzione a distanza da altre forme all’interno del campo educativo.

Per quanto riguarda il primo punto, una ricerca da parte delle istituzioni ha rivelato che esistono vari gradi di separazione che variano da nullo a volontario e obbligatorio. Per queste ragioni, gli studiosi hanno deciso di riassumere questa situazione definendola: “separazione quasi permanente per tutta la durata del processo didattico” (Keegan, 1994; 42).

Il ruolo dell’organizzazione didattica consiste nel riconoscere un’offerta istituzionalizzata proveniente da fornitori pubblici o privati, differenziando l’istruzione a distanza dallo studio privato e dall’istruzione/insegnamento tradizionale, dove gli studenti sono in una classe e il rapporto con l’insegnante è diretto, faccia a faccia.

In caso di istruzione a distanza, la comunicazione tra insegnante e discente non avviene come nei sistemi convenzionali, come ad esempio nelle classi tradizionali, ma attraverso mezzi meccanici o elettronici. Questo tipo di comunicazione è fondamentale e deve essere a due vie affinché lo studente tragga beneficio dal dialogo con l’istituzione che gli fornisce il materiale didattico. In questo senso, Keegan (1994) sostiene che i programmi radiofonici o televisivi che offrono programmi educativi non possano essere considerati esempi di istruzione a distanza perché non esiste la comunicazione a due vie.

In conclusione, secondo l'ottica di Keegan, per delineare una perfetta definizione di istruzione a distanza è necessario escludere da questo concetto l'uso di materiali di apprendimento tecnologici in un contesto faccia a faccia e materiali di apprendimento stampati nello studio individuale. Nell'istruzione a distanza il ruolo della tecnologia è primario, fondamentale, mentre nella tecnologia didattica è soltanto un'integrazione per l'insegnante, un supporto in più per l'attività di quest'ultimo (Keegan, 1994).

Pur avendo esposto le tesi di Keegan, il quale sostiene la separazione dell'istruzione a distanza da tutto ciò che non ha una comunicazione a due vie, altri studiosi sono soliti individuare all'interno dell'istruzione a distanza tre distinte generazioni in base al tipo di supporto utilizzato:

- istruzione per corrispondenza (1.1.2);
- istruzione multimediale (1.1.3);
- formazione in rete (e-learning) (1.1.4).

1.1.1 L'istruzione per corrispondenza (1° generazione)

Durante la metà dell'Ottocento, grazie agli sviluppi delle reti di trasporto e dei servizi postali, con cui era possibile distribuire i materiali cartacei, si iniziò a praticare l'istruzione per corrispondenza: il contatto avveniva solo per posta ed era basato sulla carta stampata. I primi esperimenti di questo tipo di istruzione furono avviati dai paesi più industrializzati, quali l'Inghilterra e la Svezia. Tali paesi si accostarono a questo tipo di istruzione anche per ragioni climatiche in quanto, a causa del freddo, in questi territori era più difficile effettuare spostamenti.

Si possono considerare esempi primitivi di istruzione per corrispondenza anche le lettere di San Paolo alle comunità cristiane. Il primo esempio di corso a distanza in forma scritta risale ai primi decenni del XIX secolo, quando nel 1840, Issac Pitman iniziò ad insegnare per corrispondenza dalla città inglese di Bath. Sempre negli stessi anni, l'Università di Londra fondò un college per corrispondenza e sul finire del 1800, apparvero i primi college privati. Anche negli USA presero avvio corsi per corrispondenza e a partire dal 1910 le Scuole Internazionali per Corrispondenza avevano già 184.000 studenti iscritti (Williams *et al.*, 2005). L'obiettivo di questi corsi era quello di ridurre le discrepanze socio-culturali tra le classi economicamente svantaggiate e quelle più agiate, ampliando così il livello di scolarizzazione.

L'istruzione per corrispondenza, quindi, avveniva mediante materiali cartacei inviati via posta e le relazioni tra i docenti e gli studenti erano limitate alla spedizione di elaborati contenenti informazioni e istruzioni su come studiare. La verifica delle conoscenze e delle competenze avveniva solo attraverso la correzione dei test scritti inviati dai discenti agli insegnanti. La prova di valutazione era quasi sempre l'unica modalità di interazione fra insegnanti e discenti.

1.1.2 L'istruzione multimediale (2° generazione)

Le sopracitate esperienze aumentarono l'interesse verso questo genere di formazione a tal punto che, agli inizi del XX secolo, con la diffusione di nuove tecnologie quali la radio e il telefono, si avviarono nuove sperimentazioni in questo ambito. I sistemi di seconda generazione erano caratterizzati da un uso integrato di materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore e a volte software didattici. In questi anni, l'interazione tra studente e insegnante era molto simile a quella della prima generazione anche se si integravano l'assistenza telefonica, le attività tutoriali in presenza e i collegamenti via fax ed e-mail (Trentin, 2001). I materiali didattici in queste due generazioni venivano prodotti e distribuiti agli studenti in maniera estensiva, ovvero a un numero elevato di apprendenti. La comunicazione insegnante-studente era minima e non esisteva la comunicazione tra studenti. Il focus primario era quello di coprire le distanze geografiche e/o raggiungere il maggior numero possibile di utenti con metodi efficaci. La diretta conseguenza di queste due modalità è che l'apprendimento non è un processo sociale, ma individuale.

Esempi di formazione a distanza di seconda generazione si potevano osservare negli Stati Uniti dove in molte università le lezioni venivano registrate e conservate nelle biblioteche affinché tutti potessero usufruirne. Per questa ragione, molti studenti sceglievano di non frequentare le lezioni (Hannay *et al*, 2006). Altri *college*, invece, trasmettevano i corsi la sera per permettere agli studenti di collegarsi in quelle ore (Hannay *et al*, 2006). Un esempio di insegnamento a distanza con l'uso della radio può essere rappresentato dalla BBC, che nei primi anni del '900, propose delle lezioni integrative dei corsi scolastici. Nello stesso periodo anche in Canada andò in onda un programma radiofonico educativo rivolto agli agricoltori con lo scopo di informarli e aggiornarli sulle nuove tecniche di coltivazione, senza che questi abbandonassero il

luogo di lavoro. Nell'Iowa (USA) fu invece avviato un programma educativo via telefono rivolto agli studenti disabili.

Nel 1951 un'organizzazione australiana chiamata *Alice Springs School of the Air* (attiva ancora oggi) cominciò a trasmettere tre volte a settimana lezioni rivolte agli studenti che vivevano nelle zone più interne del paese ed erano quindi svantaggiati a raggiungere i centri abitati. Da allora, questa scuola si occupa di fornire un'educazione a ragazzi dai 4 ai 13 anni usando le tecnologie a banda larga, coprendo così 1.3 milioni di km quadrati, tra cui il Territorio del Nord, le zone nord dell'Australia Sud e quelle est dell'Australia Ovest.

Per quanto riguarda l'Italia, il progresso nelle telecomunicazioni e nell'ambito dell'istruzione a distanza arrivò intorno agli anni '50 del XX secolo quando iniziarono a diffondersi le prime televisioni e furono scoperte le potenzialità di questo mezzo. L'esempio più famoso è quello della RAI. Nel 1960, per la prima volta, fu trasmesso un programma, condotto dal maestro Alberto Manzi, di insegnamento della lingua italiana rivolto a tutti gli analfabeti. Il titolo era "Non è mai troppo tardi" e andava in onda nella fascia preserale per permettere a chi lavorava di potervi assistere. Tutti coloro che possedevano un televisore potevano seguirlo e chi non ne aveva la possibilità poteva guardarlo in qualsiasi punto d'ascolto presente su tutto il territorio italiano. Il programma durò otto anni ed ebbe un importante ruolo sociale ed educativo perché contribuì all'unificazione culturale dell'Italia attraverso l'insegnamento della lingua italiana e abbassò il tasso di analfabetismo. Grazie a questa trasmissione, quasi un milione e mezzo di persone riuscì a ottenere la licenza elementare. "Non è mai troppo tardi" fu interrotto in seguito all'aumento della frequenza alla scuola dell'obbligo. Successivamente si passò ad altre tecnologie come audiocassette e diapositive, fino ad arrivare ai mezzi tecnologici dei giorni nostri.

Durante la metà degli anni '70 del 1900, iniziarono ad essere adottati i satelliti per trasmettere le informazioni attraverso la televisione e da qui nacque l'idea delle teleconferenze. Negli Stati Uniti molti corsi vennero trasformati in telecorsi (Bisciglia e Monk-Turner, 2002). Si trattava di corsi durante i quali il professore teneva la lezione in classe che veniva poi trasmessa ad un'altra classe o ad un ufficio dove era presente un gruppo di studenti in ascolto. Spesso i telecorsi erano usati anche dall'esercito: il corso veniva trasmesso via satellite in un altro posto, come ad esempio il campo base

o la nave. Le ricerche condotte in questo ambito da Sounder (1993) e Wong (1990) hanno riportato risultati positivi perché gli studenti intervistati hanno dichiarato di non aver riscontrato molte differenze con le lezioni tradizionali e non si sono sentiti in una situazione di svantaggio rispetto agli studenti che potevano seguire il corso in presenza. Il motivo di questo entusiasmo sta nel fatto che, potendo vedere il professore nel video, gli studenti che seguivano le lezioni a distanza si sentivano come se fossero in classe per davvero.

Al contrario, una ricerca condotta da Beare (1989) ha riscontrato sentimenti di gelosia da parte degli studenti che seguivano i telecorsi nei confronti degli studenti che partecipavano alle lezioni tradizionali. Questo può essere giustificato dal fatto che sentivano la mancanza dell'interazione e del rapporto diretto con l'insegnante.

Grazie allo sviluppo delle tecnologie, l'insegnamento viene integrato con videoregistrazioni e software didattici specifici. Gli sviluppi tecnologici di questo periodo resero, quindi, più netta la divisione tra insegnamento tradizionale e a distanza nelle scuole e nelle università. Vengono elaborati i primi prodotti informatici destinati all'autoistruzione. Due esempi sono i floppy disk e i CD-ROM. Attraverso questi materiali, l'interazione avviene generalmente in un'unica direzione: uno-uno o uno-molti. L'allievo fornisce la risposta alle domande proposte dall'insegnante e il feedback consiste solo nell'approvazione o disapprovazione a queste risposte. L'apprendimento è quindi ancora inteso come un processo individuale e la didattica non è interattiva. Lo studente è visto come un contenitore da riempire.

1.1.3 La formazione in rete (e-learning)

A partire dal 1969, con la fondazione delle prime Università "aperte" (Open Universities) nel Regno Unito e in altri paesi sviluppati e in via di sviluppo, c'è stato un netto miglioramento dell'istruzione a distanza, avvenuto grazie anche allo sviluppo di nuove tecnologie, all'utilizzo sempre più sofisticato di materiali stampati, al miglioramento dei materiali educativi e dei servizi di assistenza agli studenti a distanza. Queste Università offrivano corsi a distanza per studenti triennali e/o magistrali. Con l'avvento della formazione online, l'apprendimento da passivo diventa un processo dinamico in cui il discente ha un ruolo attivo e viene data grande importanza all'apprendimento cooperativo e collaborativo. Si smette di considerare lo

studente come singolo individuo e il lavoro di gruppo può essere obbligatorio o opzionale a seconda del sistema che si sceglie di seguire. Con l'apprendimento cooperativo vi è un'interazione di gruppo resa possibile dall'avvio di *computer conference* che permettono la comunicazione (Kaye, 1992). All'interno dell'e-learning, i tutor assumono un ruolo di moderatori di discussione, di facilitatori di attività e di organizzatori di lavoro di gruppo. Grazie alla frequente interazione fra i partecipanti, i tutor sono in grado di monitorare, quasi in tempo reale, sia lo stato di avanzamento del corso in generale sia il progresso dei singoli studenti (Trentin, 2003). In questo sistema di formazione parte del processo formativo avviene in rete e si assiste alla nascita delle prime comunità virtuali di apprendimento, in cui vengono valorizzati i rapporti del singolo con il gruppo, di conseguenza l'isolamento dell'apprendente non esiste più. Si tratta di un processo intensivo perché è caratterizzato da una forte interattività fra i partecipanti ed è rivolto a un numero più limitato di studenti, al contrario del processo estensivo, rivolto a un numero maggiore di partecipanti, che caratterizza la prima generazione.

Intorno al 1985, gli sviluppi tecnologici nel campo delle telecomunicazioni hanno permesso di praticare l'insegnamento faccia a faccia a distanza oltre a quello tradizionale e quello a distanza. Tre sono state le cause che hanno portato a questa rivoluzione e allo sviluppo delle telecomunicazioni:

- una scelta politica di liberalizzare l'industria delle telecomunicazioni;
- una velocizzazione dei *chips*;
- l'introduzione di tecnologie a banda larga.

Attraverso l'uso di collegamenti via cavo o satellite è stato possibile ripristinare il contatto faccia a faccia tra insegnante e studente che era stato eliminato dall'insegnamento a distanza.

Con la diffusione delle reti telematiche e la nascita del World Wide Web, nel 1992, si è giunti a parlare di e-learning, ovvero formazione in rete. Se si considera il termine "e-learning" non è ancora stata trovata una definizione comune che possa descriverne universalmente i contenuti e le funzioni. Infatti, numerosi sono stati i tentativi che hanno cercato di postulare una definizione a riguardo. Come riporta l'ANEE, Associazione Nazionale Editoria Elettronica, (2003) "l'e-learning è l'uso della

tecnologia per progettare, distribuire, selezionare, amministrare, supportare e diffondere la formazione”. Il CNIPA, Centro Nazionale per l’Informatica nella Pubblica Amministrazione, (2007; 7) considera l’e-learning come “una metodologia didattica che offre la possibilità di erogare contenuti formativi elettronicamente (e-learning), attraverso reti Internet o Intranet. Per l’utente rappresenta una soluzione di apprendimento flessibile, in quanto facilmente personalizzabile e facilmente accessibile. Il termine e-learning copre un’ampia serie di applicazioni e processi formativi, quali *computer based learning*, *Web-based learning* e aule virtuali”. La Commissione Europea (2003) definisce l’e-learning come l’utilizzo di nuove tecnologie multimediali e Internet al fine di migliorare la qualità dell’apprendimento facilitando l’accesso alle risorse, ai servizi, allo scambio remoto e alla collaborazione. In conclusione, si può sostenere che con e-learning si indichi un modo di usare le tecnologie, tra cui Internet e altri programmi in rete, per incrementare e facilitare l’apprendimento. Attraverso questa denominazione, viene indicata sia la dimensione tecnologica di apprendere attraverso la rete sia la dimensione sociale di apprendere in rete, quest’ultima costituita da persone, relazioni e collaborazioni tra individui. La rete non viene solo vista come strumento di trasmissione dei materiali didattici ma anche soprattutto come un luogo dove poter avviare un processo di insegnamento/apprendimento in cui vi è un’elevata interazione tra i partecipanti e i tutor/insegnanti (Trentin, 2003). L’e-learning permette di imparare attraverso la rete internet e di diffondere le informazioni a distanza.

Gli elementi caratterizzanti sono: una comunità virtuale, i materiali didattici e non, il computer. Come riportato da Midoro (2002), la formazione in rete può essere analizzata dal punto di vista dello studente, da quello del progettista e del ricercatore. Dal punto di vista dello studente la formazione in rete può essere considerata come un nuovo modo di apprendere. Lo studente diventa membro di una comunità virtuale, formata da altri studenti, all’interno della quale egli svolge attività sia individuali che di gruppo, monitorate da tutor e osservatori. Dal punto di vista del progettista la formazione in rete è considerata come un sistema didattico in cui è possibile creare un contesto basato sulla comunicazione telematica. Il gestore della formazione vede quest’ultima come un modo di condurre i corsi a distanza in cui è possibile avere un’interazione costante con i tutor, gli esperti e i partecipanti. Infine, il ricercatore la

considera come una strategia di apprendimento in cui i partecipanti acquisiscono conoscenze e sono in grado di elaborarle a loro volta con la comunità virtuale (Midoro, 2002). Da non dimenticare è anche la figura del tutor/insegnante che assume il ruolo di istruttore, di facilitatore e di moderatore per quanto riguarda le aree organizzative, sociali e didattiche. È istruttore quando fa lezione a distanza utilizzando la rete per mettersi in contatto con gli apprendenti, inviandogli i contenuti del corso. In questo caso, il modello di apprendimento è *instructor-centered*, l'istruttore ha il compito e l'obiettivo di fare acquisire agli apprendenti i contenuti linguistici. È facilitatore perché accompagna gli studenti durante tutto il percorso formativo e comunica nella forma uno-a-uno, basandosi sul modello *learner-centered*, il cui obiettivo è quello di far acquisire le abilità operative. Infine, è moderatore perché osserva e interviene nella discussione quando è necessario, comunicando nella formula multi-a-molti sul modello del *learning team-centered* dove i discenti apprendono in maniera collaborativa (Maggini, 2015).

Esistono diverse tipologie di e-learning:

- *content + support*: è molto diffusa ed economica, consiste nell'erogazione dei contenuti e nel supporto del tutor per quanto riguarda l'apprendimento individuale attraverso l'insegnamento trasmissivo di informazioni;
- *wrap around*: i materiali vengono espansi attraverso la rete, rielaborati e condivisi dagli apprendenti;
- modello integrato: è un'evoluzione della seconda tipologia, in cui la condivisione diventa l'elemento fondamentale. L'apprendimento si basa sul dialogo e la negoziazione.

(Maggini, 2015)

Tutti i sistemi di e-learning sono caratterizzati da diversi elementi (Maggini, 2015): utilizzo del computer, che è l'elemento principale per avviare l'apprendimento, e di una connessione a internet; non esistono vincoli di presenza fisica o di determinati orari; il livello di apprendimento linguistico viene sempre monitorato attraverso osservazioni e valutazioni; integrazione tra i diversi codici per facilitare la comprensione dei contenuti; i materiali di apprendimento sono interattivi per

incrementare l'apprendimento; interazione tra tutor e studenti per favorire la creazione di comunità di apprendimento.

Attraverso lo sfruttamento delle risorse internet, l'e-learning fornisce una formazione sia sincrona che asincrona, permettendo, quindi, agli apprendenti di accedere ai contenuti del corso in qualsiasi momento. Tre sono gli aspetti fondamentali di questa formazione a distanza: l'interattività, che consiste nel coinvolgere gli studenti attraverso la pratica del *learning by doing*; la dinamicità, gli studenti devono essere in grado di acquisire nuove competenze; la modularità, ovvero la possibilità di organizzare i contenuti di apprendimento in base agli obiettivi del corso e ai bisogni dei discenti (Maggini, 2015).

Esempi pratici di piattaforme e-learning sono: Moodle, ATutor, Eliademy, Dokeos e OLAT. Alcuni contenuti non si prestano molto ad essere trattati via rete, per questa ragione sono state adottate strategie miste (presenza/distanza) che alternano appunto momenti formativi in presenza ad altri in rete. Le lezioni sono svolte seguendo sia le caratteristiche tipiche delle lezioni tradizionali (faccia a faccia, lavori di gruppo) sia di quelle in rete (discussioni, esercitazioni assistite a distanza, progettazione collaborativa, ecc.).

Questo tipo di formazione prevede un processo ciclico articolato in tre momenti (Trentin, 2003):

- intervento in presenza tradizionale;
- fase di apprendimento individuale;
- momento di attività collaborative in rete.

L'aspetto principale da tenere in considerazione quando si organizzano corsi di questo genere è il bilanciamento: le attività in aula e quelle a distanza devono essere ben calibrate, affinché siano funzionali e utili ai fini dell'apprendimento. In altre parole, le attività in presenza devono essere strutturate in modo che pongano le basi per poter svolgere le attività a distanza, chiarendo gli obiettivi, le assegnazioni, i tempi e i risultati attesi. Così, le attività a distanza devono essere impostate in modo da essere funzionali al successivo incontro in presenza.

L'apprendimento finora descritto viene definito diretto poiché si basa su un processo governato da un tutor che segue un programma preciso.

1.2 In Italia: l'insegnamento a distanza a livello universitario

Come già detto in precedenza, in Italia il progresso nel campo dell'istruzione a distanza a livello universitario è stato lento ed è arrivato in ritardo rispetto ad altri paesi quali ad esempio il Nord America e il Nord Europa. Questo è giustificato dal fatto che queste regioni erano maggiormente influenzate dalla rivoluzione industriale, mentre l'Italia e altri paesi sud-europei stavano sviluppando tradizioni sociali ed educative diverse. Anche se questo non è del tutto vero perché in Spagna e in Francia intorno agli anni '40 del XX secolo, sono state introdotte le Università "aperte" il cui compito era quello di fornire istruzione a distanza, sia a bambini sia ad adulti. Un esempio è l'UNED (Universidad Nacional de Educacion a Distancia) in Spagna. Nel nostro Paese, la prima Università "aperta", l'Università Telematica Guglielmo Marconi, verrà riconosciuta dal MIUR soltanto anni dopo rispetto agli altri Stati Europei, nel 2004.

In Italia i primi interessi per l'istruzione a distanza, a livello universitario, risalgono al 1979, esattamente dieci anni dopo l'apertura della prima Open University nel Regno Unito. Un esempio è l'UCAL, l'Università della Calabria, che da subito ha cercato di offrire corsi a tutti, anche a chi aveva impegni lavorativi, per permettergli di ottenere una preparazione pari a quella fornita agli altri studenti. In seguito a questo primo esperimento, l'Università si dedicò solamente all'istruzione a distanza, sviluppando materiali didattici multimediali. Un secondo esempio di istruzione a distanza nel nostro paese avviene nel 1986, presso La Sapienza di Roma, dove venne proposto un corso di perfezionamento a distanza, che dava la possibilità agli insegnanti di tutta l'Italia di iscriversi a corsi *post-lauream*, pur continuando a insegnare nelle loro scuole. Venivano forniti testi ben strutturati creati apposta per l'istruzione a distanza. Il successo di questo primo corso portò a un incremento di queste iniziative. In questo periodo, lo sviluppo dei mezzi di controllo automatico dell'apprendimento ebbe molta importanza: una volta che lo studente aveva completato il suo compito, il computer dell'università gli inviava una lettera con la spiegazione degli errori compiuti e le correzioni da fare. Tutti i nuovi dati forniti venivano inseriti nel *data-base* dello studente, così da aggiornare il suo profilo e conservarlo nell'archivio per essere successivamente consultato qualora ce ne fosse stato bisogno.

Un terzo esempio è fornito dal Consorzio Nettuno. Si tratta di un consorzio tra università e aziende il cui obiettivo principale è quello di realizzare dei corsi di diploma

universitario a distanza. Le università si consorziano tra di loro e con le aziende e attivano corsi a distanza utilizzando reti radiotelevisive, telematiche, informatiche e materiali didattici multimediali. Per quanto riguarda l'organizzazione dei corsi, i professori registrano le loro lezioni nei centri tecnologici dell'università, spiegano e commentano in una videocassetta i testi universitari adottati e lo studente può decidere di seguire le lezioni da casa, in tempo reale, o in videoregistrazione, attraverso un'antenna di ricezione via satellite, oppure può recarsi in uno dei poli attrezzati per la ricezione. Il primo manifesto degli studi è stato pubblicato dal Politecnico di Torino.

In anni più recenti, il numero di università che propone corsi interamente online è aumentato e sono altrettanto numerose le università che offrono corsi tradizionali uniti a quelli online. Numerosi sono gli esempi di Università telematiche sul nostro territorio che, grazie al Decreto Ministeriale del 2006, sono state legalmente riconosciute e rilasciano titoli di studio equipollenti e aventi lo stesso valore legale di quelli rilasciati dalle Università tradizionali. Si vedano ad esempio: Università Pegaso, Università San Raffaele, Università Mercatorum, E-Campus, Università Telematica Giustino Fortunato.

1.3 Approfondimento dei termini: formazione in rete, apprendimento online, apprendimento a distanza

Dopo aver tracciato una breve storia dell'insegnamento a distanza, con particolare riferimento all'Italia, e dopo aver presentato un'introduzione generale dei diversi tipi di educazione a distanza, è necessario soffermarsi ancora un attimo sui singoli termini - formazione in rete (e-learning), apprendimento online (*online learning*) e apprendimento a distanza (*distance learning*) - e definirli in maniera più approfondita perché spesso vengono confusi, in quanto, nella maggior parte dei casi, si è soliti considerarli come sinonimi, seppur presentino delle differenze tra di loro.

La denominazione dei differenti contesti di apprendimento può dipendere da numerosi fattori: l'obiettivo di apprendimento, il pubblico a cui ci si rivolge, l'accesso (fisico, virtuale o entrambi) e il tipo di contenuto. Per questo, è importante capire e sapere come il contesto di apprendimento venga usato e, in seguito, analizzare l'influenza che hanno gli strumenti e le tecniche adottate.

La formazione in rete (e-learning), come abbiamo già esposto nel paragrafo 1.1.4, è soprattutto associata con attività che utilizzano il computer e allo stesso tempo network interattivi. Il computer non deve per forza essere al centro dell'attività, anche se comunque deve essere utilizzato per l'attività di apprendimento (Tsai e Machado, 2002). Gli studenti ricevono un insegnamento tramite un mezzo online, anche se l'insegnante può trovarsi nella stessa struttura. L'origine del termine non è del tutto certa, tuttavia gli esperti sono d'accordo nel far risalire la nascita di questo tipo di insegnamento all'inizio degli anni '80 del Novecento. Alcuni studiosi, tra cui Nichols (2003), considerano l'e-learning come un sistema accessibile grazie a strumenti tecnologici che abbiano una base internet, ovvero che siano: *web-based*, *web-distributed* oppure *web-capable*. Ellis (2004) e Triacca *et al.* (2004) sostengono che, affinché la definizione possa essere applicata interamente, all'interno di questa attività sia fondamentale l'esistenza di un livello di interazione tra studenti e insegnante, come già citato sopra. Triacca *et al.* (2004) considerano la formazione in rete un tipo di apprendimento online. Nonostante ci siano ancora diversi dubbi riguardo le caratteristiche che ogni termine possiede, è certo che qualsiasi forma di e-learning, applicazioni, programmi, siti internet, sono in grado di offrire un'opportunità di apprendimento per tutti gli utenti. L'aspetto principale da tenere a mente è che nella formazione in rete non è necessario che i materiali siano spediti attraverso il computer, l'importante è che il computer e i network siano coinvolti in questo tipo di insegnamento/apprendimento. Una caratteristica che contraddistingue questo sistema è la presenza di una o più classi virtuali in cui si alternano momenti di studio individuale a momenti di interazione a distanza.

L'apprendimento online (*Online Learning*) è considerato il sistema più complicato da definire. È associato al contenuto dei materiali disponibili sul computer e si riferisce ai concetti più comuni di aiuto online, documentazione e servizi in rete. Il materiale disponibile è direttamente online, spesso fa riferimento ai materiali di apprendimento accessibili da applicazioni internet (Tsai e Machado, 2002). Per questo, alcuni studiosi (Oblinger e Oblinger, 2005) preferiscono descriverlo come interamente online, nel senso che sfrutta unicamente i materiali presenti in rete. Il contenuto potrebbe essere su internet o semplicemente installato su un CD-ROM o sull'hard disk del computer (Tsai e Machado, 2002). Nichols (2003) definisce l'apprendimento online come un

tipo di educazione che avviene solo attraverso la rete internet e di conseguenza non prevede l'uso di materiale educativo fisico recapitato agli studenti in seguito a un contatto visivo. La rete è l'unico mezzo per gli studenti per poter apprendere e mettersi in contatto con l'insegnante. Altri studiosi, tra cui Benson (2002) e Conrad (2002), identificano l'apprendimento online come una versione più recente dell'insegnamento a distanza che migliora l'accesso alle opportunità educative per gli studenti.

L'apprendimento a distanza (Distance Learning) è un concetto che esiste almeno da due secoli, da molto più tempo rispetto all'e-learning e all'apprendimento online e non per forza richiede l'uso di computer o di network, come già chiarito nei paragrafi precedenti. Infatti, lo scopo principale è quello di fornire educazione a tutti coloro che sono geograficamente distanti. In questo sistema esiste un'interazione a distanza tra gli studenti e l'istruttore. Quest'ultimo deve essere attivo e presente. La sola azione di trasmettere i materiali didattici non può essere considerata apprendimento a distanza, poiché affinché ci sia apprendimento ci deve essere un certo coinvolgimento da parte dell'insegnante che deve ricevere i feedback dai suoi studenti. In questo tipo di apprendimento le comunicazioni con gli allievi avvengono via mail, posta o telefono (Tsai & Machado, 2002).

Alcuni studiosi, come ad esempio Keegan (1994), considerano il termine "educazione a distanza" un termine ombrello che racchiude altri sinonimi. Altri (King *et al.*, 2001), al contrario, sottolineano una netta separazione tra "Apprendimento a Distanza" ed "Educazione a Distanza", specificando che il primo si riferisce solamente all'abilità, mentre il secondo consiste nell'attività racchiusa all'interno dell'abilità di saper apprendere a distanza (King *et al.*, 2001).

Con l'avvento delle nuove tecnologie il focus principale si è spostato sul tipo di apprendimento e il termine "apprendimento a distanza" ha cominciato ad essere utilizzato per focalizzare l'attenzione sui suoi limiti legati alla distanza spaziale e temporale. Successivamente il termine è stato modificato, riferendosi ad altre forme di apprendimento.

La caratteristica comune in tutte le definizioni dell'apprendimento a distanza è l'esistenza di una forma di istruzione tra due membri (insegnante e discente) che avviene in spazi e/o orari diversi e utilizza forme di materiale educativo variabile (Moore *et al.*, 2011).

Come è risultato da alcune ricerche effettuate in questo ambito (Bisciglia e Monk-Turner, 2002) gli studenti che lavorano a tempo pieno e frequentano lezioni al di fuori del campus universitario hanno un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento a distanza, sono maggiormente motivati e, quando ne hanno la possibilità, sono disposti a frequentare anche più corsi a distanza.

Solitamente, gli studenti che frequentano corsi a distanza hanno delle caratteristiche in comune: sono sposati, hanno responsabilità familiari, hanno maggiori difficoltà a raggiungere il campus sia per le distanze geografiche sia per le spese economiche che ne deriverebbero dagli spostamenti in macchina o con i mezzi di trasporto.

1.3.1 Programmi che permettono l'erogazione dei corsi e-learning

La connessione a internet permette di utilizzare una serie di programmi utili al fine di preparare materiali didattici e sviluppare le attività formative in rete. Questi sono i *Learning Management System (LMS)*, *Course Management System (CMS)*, *Computer Managed Instruction (CMI)* *Virtual Learning Environment (VLE)* e *Knowledge Management System (KMS)*. Tutti questi termini spesso vengono utilizzati come sinonimi, anche se presentano delle minime differenze.

Il sistema LMS consiste in un insieme di programmi e strumenti disponibili grazie a un'interfaccia amministrativa condivisa che permette l'erogazione di corsi in modalità e-learning. Principalmente gestisce gli utenti e l'analisi delle statistiche e permette agli studenti di registrarsi al corso, di frequentarlo e di verificare le loro conoscenze.

Il sistema CMS è la funzione principale di un LMS, è meno dinamico ed è incentrato sulla gestione e la distribuzione di corsi e-learning e *instructor-led*.

In generale, questi termini indicano uno spazio virtuale nel quale avviene insegnamento/apprendimento attraverso internet. Negli ultimi anni, si è iniziato ad utilizzare il termine Online Learning Environment (OLE) per comprendere tutti i termini sopracitati.

Ulteriori definizioni di questi sistemi si riferiscono agli strumenti che possono essere utilizzati all'interno dello spazio virtuale e al tipo di apprendimento che avviene. I contenuti di apprendimento sono considerati risorse digitali che possono essere riutilizzate per assistere l'apprendimento (Nichols, 2003; Spector 2007).

Un'altra caratteristica fondamentale è il modo in cui i corsi vengono gestiti e delineati. Tutti i corsi e i contenuti disponibili negli spazi virtuali di apprendimento possono essere *self-paced*, *self-directed* oppure *instructor-led* (Moore *et al.*, 2011) in base a come vengono gestiti. La forma più comune dei tre è l'ultima che si riferisce all'azione dell'istruttore che guida gli studenti attraverso i contenuti del corso. La sua funzione è quella di controllare la progressione e il ritmo degli studenti che partecipano alle stesse attività ad orari specifici (Rhode, 2009). Il corso segue un programma prestabilito e i compiti e gli esami hanno delle date precise, solitamente la durata va dalle 8 alle 12 settimane. I materiali del corso sono resi disponibili in determinati momenti durante tutta la durata del programma.

Diverso da questo genere di ambiente di apprendimento è il cosiddetto *self-paced* che permette agli apprendenti di studiare online secondo il proprio ritmo e all'ora in cui preferiscono. I materiali sono resi disponibili non appena il corso viene avviato e i compiti e gli esami non hanno date di scadenza. In questo modo, lo studente ha maggiore autonomia di procedere seguendo il proprio ritmo, e viene monitorato il progresso per stabilire i risultati raggiunti (Rhode, 2009; Spector *et al.*, 2008).

Infine, con *self-directed* vengono indicati tutti i tipi di apprendimento a distanza. Garrison (2003) la definisce come una modalità di apprendimento gestita dallo studente, il quale ha maggiori responsabilità nel monitorare e gestire le attività e gli aspetti dell'apprendimento. Può essere considerato come studio indipendente in cui non ci sono interazioni tra i vari studenti.

1.4 Principali differenze tra formazione a distanza e formazione tradizionale

L'elemento principale che contraddistingue la formazione a distanza da quella tradizionale è sicuramente il fattore spazio, in quanto, come già sottolineato precedentemente, nella formazione a distanza i discenti e l'insegnante non si trovano mai nello stesso luogo. Di conseguenza, il fattore tempo incide su questo genere di formazione: non essendo presenti nello stesso luogo, gli studenti possono gestire il loro apprendimento dal punto di vista temporale infatti, sono liberi di scegliere, in base ai loro impegni e alle loro necessità, quando avviare l'attività di apprendimento. Ovviamente, nelle situazioni di apprendimento online, soprattutto degli ultimi decenni,

spesso la formazione può anche avvenire nello stesso tempo, seppur sempre in luoghi separati.

In secondo luogo, ciò che differenzia le due formazioni è la comunicazione. Se nell'ambito della formazione a distanza la comunicazione è mediata, in presenza questo non avviene. La comunicazione avviene su un rapporto di uno-molti: l'insegnante spiega e per la maggior parte del tempo durante la lezione mantiene il controllo della classe, indirizzando l'attenzione dello studente verso l'argomento principale della lezione, verificandone la comprensione, correggendo, qualora ce ne sia il bisogno, attenendosi sempre all'argomento di discussione. Questo è collegato alla natura della classe stessa, formata da un gruppo di individui presenti in uno stesso ambiente, le cui aspettative riguardano la lezione che avverrà seguendo un determinato ordine e senza interruzioni (Meskill e Anthony, 2015).

Dopo aver osservato e analizzato la struttura della classe tradizionale, è stato notato (Sinclair e Coulthard, 1975) come esista un elemento di routine all'interno di quest'ultima, conosciuto come sequenza IRE (Initiation-Response-Evaluation), ovvero Iniziazione-Risposta-Valutazione. Un Esempio di questa sequenza (Meskill e Anthony, 2015; 15):

I: Qual è la capitale dell'Afghanistan?
R: Kabul
E: Molto bene.

Solitamente è conosciuta come *known-answer question sequence*. Si tratta di frammenti di discorso inautentici e soprattutto monologici. Successivamente i due ricercatori, Sinclair e Coulthard (1975), modificarono l'ultimo punto, definendolo *follow-up*. Inoltre, proposero tre categorie che si possono verificare nella sequenza seguente:

- accettazione/rifiuto;
- valutazione e commento;
- spiegazione e giustificazione.

Gli insegnanti possono porre un'ulteriore domanda agli studenti per ottenere una risposta più adeguata.

Queste sequenze IRE, oltre a valutare l'apprendimento, hanno altre funzioni:

- ottenere più tempo;
- avviare un argomento;
- avere l'attenzione degli studenti;
- punire;
- ricompensare;
- indirizzare la conversazione.

Nonostante queste mosse conversazionali aiutino gli insegnanti a gestire la lezione e a mantenere ordine all'interno della classe, rimangono pur sempre retoriche per quel che concerne le loro funzioni comunicative.

1.5 Vantaggi e svantaggi della formazione a distanza

Dopo aver presentato le differenze tra l'insegnamento in una classe tradizionale e quello a distanza, è necessario sottolineare anche i vantaggi e gli svantaggi che derivano dall'apprendimento a distanza.

Innanzitutto, in riferimento alla formazione a distanza, si può parlare di vantaggio economico poiché la spesa maggiore per accedere a un corso a distanza è l'acquisto di un PC ed avere una connessione a internet. Nel caso di apprendimento tradizionale, invece, le spese da sostenere sono maggiori, sia per gli studenti che per le istituzioni stesse. Infatti, prevedono costi relativi alla manutenzione delle strutture universitarie e del personale, costi di trasporto che avvengono su base quotidiana: spostamento da casa all'università e viceversa. Lo spostamento da un luogo a un altro può incidere negativamente sulla salute fisica e mentale dell'apprendente in quanto può richiedere maggiore fatica: svegliarsi presto, cercare di evitare il traffico stradale e molti altri imprevisti di percorso. Al contrario, seguire un corso di formazione da casa non richiede molto sforzo fisico, perciò l'umore dell'apprendente può essere influenzato positivamente. La conseguenza di quest'ultimo vantaggio è l'aumento del tempo a disposizione sia per l'insegnante che per gli studenti. Questi ultimi possono decidere quando avviare l'attività di apprendimento in base ai loro impegni (Wheatley & Greer, 1995).

Sempre riferendosi alle spese da sostenere da parte delle istituzioni, un vantaggio della formazione a distanza è quello della riduzione dei costi di insegnamento perché le università possono utilizzare gli stessi insegnanti all'interno di un corso a distanza

e, secondariamente, attraverso corsi *web-based*, un insegnante può rivolgersi a un numero maggiore di studenti (Wheatley e Greer, 1995).

Secondo Bisciglia e Monk-Turner (2002) un altro vantaggio consiste nel fatto che l'apprendimento a distanza permette di rimanere sempre aggiornati e al corrente dei fatti.

Esistono però anche degli svantaggi relativi a questo tipo di formazione. Ad esempio, gli studenti potrebbero avere problemi a comprendere le informazioni tecniche e/o scientifiche del corso. Inoltre, molto spesso le aspettative dei corsi non sono chiare e, a causa della distanza fisica, risulta difficile risolvere eventuali problemi relativi ai corsi (Baker, 1986). La formazione a distanza non permette agli istruttori di modificare le loro lezioni sulla base di un feedback immediato degli apprendenti e questo potrebbe condizionare il parere degli studenti (Cropley e Kahl, 1983). Infine, la limitata interazione tra studente e insegnante potrebbe avere un impatto negativo sull'esperienza generale di apprendimento, creando una situazione di "isolamento" dell'apprendente, il quale non ha contatti umani né con altri discenti né con l'istruttore/insegnante.

2 Acquisizione e insegnamento della L2

In questo capitolo verranno presentate le principali teorie sull'acquisizione linguistica elaborate dai maggiori linguisti del secolo scorso, con riferimento sia alla lingua L1 che alla L2. Per conferire maggiore completezza a questo lavoro di ricerca, il cui argomento centrale è l'apprendimento (online) dell'italiano da parte di discenti stranieri, è importante e necessario esporre, brevemente, queste teorie che possono fungere da supporto a tutti gli insegnanti di lingua durante le loro lezioni, sia tradizionali che a distanza. A questo proposito, partendo da un'analisi generale su come la lingua madre sia appresa nei bambini, si approfondirà il processo di apprendimento linguistico della lingua L2, mettendo anche in evidenza i vari stili di apprendimento degli studenti e gli approcci di insegnamento, utili per ottenere una migliore comprensione di alcune domande presentate nel questionario (Appendice A).

2.1 Come la lingua viene appresa

Uno degli aspetti più affascinanti e interessanti dello sviluppo umano è sicuramente l'apprendimento della lingua. Molti sono stati gli studi condotti sui bambini per cercare di capire come un individuo possa essere in grado di parlare, ascoltare e quindi comunicare attraverso la lingua. Che cosa permette ai bambini di imparare le parole e di inserirle in frasi di senso compiuto? Che cosa li spinge a sviluppare strutture linguistiche complesse? Lo sviluppo del linguaggio nei bambini è simile in tutto il mondo? (Lightbown e Spada, 2013).

Durante i primi tre anni di vita, i bambini di tutto il mondo sviluppano il linguaggio in maniera simile. Queste caratteristiche simili sono definite "sequenze di sviluppo" (Lightbown e Spada, 2013; 6). Già dalla nascita, i bambini sono in grado di distinguere le differenze di suono della lingua e di riconoscere la voce della madre ancora prima di venire alla luce. Al fine di imparare a distinguere i vari suoni, è necessario però che ci sia interazione con gli umani; semplicemente sentire dei suoni attraverso dispositivi elettronici non è sufficiente (Conboy e Kuhl, 2011). Raggiunto il primo anno di vita, la maggior parte dei bambini è in grado di produrre una o due parole comprensibili. A due anni, riescono ad emettere circa 50 parole diverse fino ad arrivare alla formulazione di frasi semplici. Queste frasi sono chiamate 'telegrafiche' (Lightbown

e Spada, 2013; 7) perché pur non presentando articoli, preposizioni e verbi ausiliari hanno senso poiché riportano il corretto ordine delle parole e sottolineano il fatto che non si tratti semplicemente di una serie di parole prese da una lista. Questo dimostra come i bambini siano in grado di unire parole e creare frasi di senso compiuto. Esistono quindi delle caratteristiche prevedibili nell'apprendimento della lingua L1 che sono state definite come 'stadi' relativi allo sviluppo cognitivo del bambino che avvengono secondo un ordine di acquisizione più o meno uguale in tutti i bambini. Per cercare di capire come i bambini acquisiscono i morfemi grammaticali nella lingua inglese, Brown (1973) ha condotto uno studio analizzandone 14 ed è riuscito a dimostrare che i bambini che padroneggiano i morfemi alla base, sono in grado di utilizzare anche quelli in cima; non è possibile, invece, fare il contrario. Esempi di questi morfemi grammaticali analizzati da Brown sono: la forma *-ing*; i plurali *-s*; i verbi irregolari; il genitivo sassone *'s*; la copula; gli articoli *the* e *a/an*; il passato regolare *-ed*; la terza persona singolare presente *-s*; il verbo ausiliare essere. I bambini apprendono i morfemi i momenti diversi, ma l'ordine di apprendimento è uguale per tutti. Il perché esista un ordine di acquisizione non è ancora del tutto chiaro, però diversi potrebbero essere i fattori che portano ad ottenere questo ordine: "la frequenza con cui i morfemi appaiono nelle frasi dei genitori, la complessità cognitiva dei significati di ciascun morfema e la difficoltà di comprenderli e pronunciarli" (Lightbown e Spada, 2013; 8). Il fatto che i bambini riescano a generalizzare i concetti linguistici con parole che non hanno mai sentito, dimostra che la loro lingua non è costruita sulla base di liste di parole disposte in modo casuale. L'esempio più famoso è il 'wug test' ideato da J. B. Gleason nel 1958 che mostra come i bambini riescano a formare il plurale di una parola pur non avendola mai sentita nominare e non conoscendone l'esistenza.

"L'acquisizione di altre peculiarità linguistiche dimostra anche come il linguaggio dei bambini si sviluppi in maniera sistematica e come questi vadano oltre quello che sentono per creare nuove forme e strutture" (Lightbown e Spada, 2013; 9). Una delle prime funzioni che apprendono è la negazione; quattro sono gli stadi che attraversano prima di arrivare ad usare questa funzione in modo corretto. Oltre alla negazione, i bambini imparano a fare domande abbastanza presto ed è possibile stabilire l'ordine in cui compaiono i pronomi interrogativi. Il primo ad essere scoperto e utilizzato è 'cosa', seguito da 'dove' e 'chi'. 'Perché' subentra alla fine del secondo anno e diventa

una delle parole preferite dai bambini. Infine, una volta che questi ultimi hanno una maggiore concezione del modo e del tempo, iniziano ad utilizzare ‘*come*’ e ‘*quando*’ spesso, però, senza capire le risposte che ricevono dagli adulti perché troppo complesse per le loro conoscenze ancora limitate. Gli stadi per giungere a formulare delle domande corrette, in cui tutti gli elementi della frase siano al posto giusto, sono sei.

All’età di quattro anni, la maggior parte dei bambini è in grado di fare domande, dare ordini, raccontare eventi reali e inventare storie immaginarie disponendo le parole secondo l’ordine corretto. A quest’età continuano ad apprendere lessico nuovo con una media di sette parole al giorno e iniziano ad acquisire strutture linguistiche più complesse e meno frequenti come, ad esempio, il passivo e le frasi relative (Lightbown e Spada, 2013). Prima di iniziare la scuola primaria, i bambini cominciano a sviluppare la consapevolezza metalinguistica che consiste “nell’abilità di considerare la lingua come un oggetto separato dal significato primo che comunica”.² Questa consapevolezza aumenta durante gli anni scolastici grazie alla lettura, attività che aiuta i bambini a capire che la lingua oltre ad avere un significato ha anche una forma. Questa attività permette loro di ampliare il lessico che, in questa fascia d’età, raggiunge più di un migliaio di parole nuove l’anno. Un ulteriore sviluppo linguistico durante gli anni scolastici è la consapevolezza che esistono diversi registri linguistici: la lingua scritta si differenzia da quella orale, il registro linguistico utilizzato per rivolgersi ad una persona adulta, ad esempio un Preside, Dirigente Scolastico, è differente da quello adottato con i compagni di classe (Lightbown e Spada, 2013).

2.1.1 Le teorie di acquisizione linguistica: comportamentista, innatista e interazionista

Come fanno gli esseri umani a sviluppare il linguaggio e in che modo l’ambiente circostante influenza l’acquisizione? A partire dalla metà del XX secolo sono state avanzate tre principali teorie linguistiche al fine di trovare una risposta e fornire una soluzione a questi due quesiti. Queste teorie sono: comportamentista (Skinner), innatista (Chomsky, Krashen) e interazionista (Piaget, Vygotsky, Long).

² “Metalinguistic awareness, the ability to treat language as an object separate from the meaning it conveys.” (Lightbown e Spada, 2013; 13)

La teoria comportamentista risale al decennio tra il 1940 e 1950. Il principale esponente fu Skinner che ipotizzava come l'attività dei bambini di imitare la lingua prodotta nell'ambiente circostante in cui si trovavano provocava un effetto positivo e un rafforzamento delle abilità linguistiche. Il bambino era in grado di imitare e praticare i suoni che sentiva nell'ambiente intorno a lui fino a quando non raggiungeva un corretto uso della lingua. Secondo quanto affermato, la qualità, la quantità e la consistenza dei rinforzi provenienti dalle persone intorno a lui avrebbero condizionato il comportamento linguistico del bambino (Lightbown e Spada, 2013). L'elemento fondamentale alla base di questa teoria è l'ambiente circostante che diventa la fonte primaria di apprendimento.

La teoria innatista, invece, parte dall'ipotesi di Chomsky secondo la quale "tutte le lingue si basano su dei principi universali innati" (Lightbown e Spada, 2013; 20). Chomsky, una delle figure più influenti in ambito linguistico, ha confutato la teoria comportamentista di Skinner riguardante l'acquisizione linguistica. Infatti, Chomsky sostiene che i bambini siano biologicamente programmati per parlare e che lo sviluppo linguistico avvenga nello stesso modo in cui si sviluppano le altre funzioni biologiche come, ad esempio, imparare a camminare. Nessuno insegna al bambino a camminare, ma un adeguato sostentamento lo aiuta a sviluppare questa capacità innata (Lightbown e Spada, 2013). L'ambiente circostante svolge soltanto un ruolo minore perché è la dote innata del bambino a prevalere. Inoltre, la lingua a cui i bambini sono esposti non è sempre corretta, spesso presenta delle false partenze, frasi incomplete e lapsus ma, nonostante ciò, i bambini sono in grado di distinguere tra una frase grammaticalmente giusta e una sbagliata (Lightbown e Spada, 2013). Proprio per questo, Chomsky sostiene che le menti dei bambini non siano "tabule rase" da riempire di parole provenienti dall'ambiente circostante, ma che presentino fin dalla nascita delle abilità innate specifiche che scoprono da soli sulla base dei campioni di lingua a cui sono esposti. Queste doti innate sono principi universali propri di tutti gli esseri umani e prendono il nome di 'grammatica universale', LAD (*Language Acquisition Device*). Questo dispositivo è un sistema linguistico innato che include una serie di regole grammaticali che permettono al bambino di non fare false ipotesi sul funzionamento della lingua e di imparare la grammatica sulla base dell'input che ricevono. La grammatica universale permette già a priori di determinare come sono costruite le

grammatiche, proponendo un inventario di possibili categorie grammaticali quali: sintassi, morfologia, fonologia e semantica (White, 2003). Se i bambini possiedono una buona grammatica universale, allora dovranno solo imparare i modi in cui la lingua che stanno apprendendo utilizza questi principi universali (Lightbown e Spada, 2013). La grammatica universale include anche principi invarianti, ovvero principi che sono validi per tutte le lingue e parametri che permettono variazioni da una lingua all'altra. La grammatica universale parte quindi dall'esigenza di spiegare come gli esseri umani imparino a parlare e vengano a conoscenza, in maniera inconscia, delle proprietà grammaticali che vanno oltre il semplice input. L'idea alla base di tutto ciò è che queste proprietà non debbano essere apprese poiché appartengono a una conoscenza avanzata che verrà attivata dal bambino nel momento dell'acquisizione linguistica. Il bambino acquisisce la conoscenza avanzata in maniera naturale, senza che gli venga insegnata ed esplicitata. La teoria innatista è spesso collegata all'ipotesi del periodo critico che sostiene che sia animali che umani siano geneticamente programmati per acquisire determinate abilità in periodi specifici della loro esistenza. Se si supera, se si va oltre, il periodo critico, diventa difficile o addirittura impossibile acquisire quelle abilità perché i cambiamenti fisiologici provocano al cervello la perdita della plasticità e diventa difficile supporre quali siano le nuove funzioni che l'apprendimento linguistico richiede (Zafar e Meenakshi, 2012). Per queste ragioni, i bambini che non hanno accesso alla lingua durante la loro infanzia e che quindi non sono esposti a input linguistico entro un certo periodo, non acquisiranno mai le abilità di linguaggio.

La teoria interazionista si pone a metà strada fra la teoria comportamentista e quella innatista. I principali esponenti furono Piaget e Vygotsky. Piaget, effettuò numerosi studi sui bambini e giunse ad elaborare la teoria cognitivista in cui sostiene che lo sviluppo del linguaggio dipenda dallo sviluppo cognitivo che si basa, a sua volta, sull'interazione tra il bambino e le cose intorno a lui che è in grado di manipolare. Il linguaggio, per Piaget, è inteso come "un sistema di simboli che sono sviluppati durante l'infanzia. La lingua può essere utilizzata per rappresentare la conoscenza

acquisita attraverso l'interazione fisica con l'ambiente circostante".³ Un altro psicologo che studiò lo sviluppo cognitivo dei bambini ed elaborò la teoria socioculturale fu Vygotsky. Osservando le interazioni dei bambini tra di loro e con gli adulti nelle scuole dell'Unione Sovietica tra gli anni '20 e '30 del XX secolo, concluse come il linguaggio si sviluppi in seguito alle interazioni sociali. Infatti, in un ambiente con alti stimoli interattivi, i bambini sono in grado di migliorare e raggiungere livelli più alti di conoscenza e di prestazione linguistica. Vygotsky denomina questo spazio metaforico, in cui i bambini, grazie all'aiuto di una persona più esperta, possono raggiungere risultati migliori e maggiori rispetto a quello che sarebbero in grado di fare indipendentemente, zona di sviluppo prossimale. Le conversazioni tra bambini e adulti sono essenziali poiché forniscono ai bambini l'impalcatura (*scaffolding*) necessaria al fine di acquisire nuova conoscenza. Questa impalcatura è una sorta di struttura di supporto nei processi di interazione e apprendimento. Vygotsky ritiene che il pensiero corrisponda a un discorso interiorizzato che emerge durante le interazioni sociali (Lightbown e Spada, 2013).

2.1.2 L'acquisizione della L2: la teoria dell'input di Krashen e la prospettiva della psicologia cognitiva

Le teorie appena elencate sono valide anche per quel che concerne gli studi sull'acquisizione della L2. A tal riguardo, molto importante, in questo ambito, è la teoria dell'input di Krashen che parte dalle teorie di Chomsky relative al LAD e sviluppa, di conseguenza, un modello formato da cinque ipotesi. Anche Krashen (1985), come Chomsky, ritiene che esistano dei meccanismi naturali innati che, operando sull'input comprensibile, sarebbero in grado di favorire la competenza linguistica.

2.1.2.1 Acquisizione VS. apprendimento

La prima ipotesi riguarda la differenza tra i termini 'acquisizione' e 'apprendimento' (sempre sulla base Chomskiana del *knowing*: conoscenza conscia e *cognising*:

³ "...language was one of a number of symbol systems that are developed in childhood. Language can be used to represent knowledge that children have acquired through physical interaction with the environment." (Lightbown e Spada, 2013; 25)

conoscenza a livello inconscio). Secondo Krashen, l'acquisizione è un processo inconscio uguale in tutti i bambini che sfrutta sia le strategie globali dell'emisfero destro che quelle analitiche appartenenti all'emisfero sinistro; ciò che viene acquisito risiede nella memoria a lungo termine. L'apprendimento, al contrario, è un processo razionale gestito dall'emisfero sinistro che rientra nella memoria a breve termine e consiste nel "conoscere qualcosa relativo alla lingua" (Krashen, 1985; 1). Secondo quanto elaborato da Krashen, è evidente come sia necessario, per gli insegnanti, favorire maggiormente l'acquisizione rispetto all'apprendimento.

2.1.2.2 L'ordine naturale di acquisizione

La seconda ipotesi riguarda l'ordine naturale di acquisizione - gli esseri umani acquisiscono le leggi che governano il linguaggio seguendo un ordine prevedibile: alcune leggi vengono acquisite prima di altre.

2.1.2.3 Il monitor

La terza ipotesi, quella del monitor, illustra come l'acquisizione e l'apprendimento vengano utilizzati per produrre linguaggio (Krashen, 1985). L'abilità degli esseri umani di formulare delle frasi in una lingua diversa dalla L1 deriva dall'acquisizione che risiede, come già detto sopra, nella memoria a lungo termine e si tratta quindi di conoscenza inconscia. L'apprendimento, invece, è conoscenza conscia e serve solo come monitor per apporre delle correzioni e cambiare l'output del sistema precedentemente acquisito prima di emettere suoni o di scrivere, oppure anche subito dopo aver emesso l'output per correggersi. Affinché si possa utilizzare il monitor, è necessario che si verifichino due condizioni: "il parlante deve dimostrare un interesse conscio per la correttezza grammaticale di quello che dice o scrive; e deve conoscere le regole" (Krashen, 1985; 2). È però molto difficile che queste due condizioni si verifichino. Quando ci si focalizza troppo sulla forma, si impiega più tempo e questo può portare a un'interruzione della conversazione.

2.1.2.4 L'input comprensibile

La quarta ipotesi è quella dell'input: l'apprendente è esposto ad input comprensibile, ma per raggiungere l'acquisizione è necessario che l'input sia leggermente superiore

al livello di competenza linguistica dell'apprendente. La formula che esprime questo concetto è la seguente: $i+1$, dove "i" sta per la parte di compito linguistico o comunicativo che l'apprendente è già in grado di eseguire grazie alla competenza acquisita e "1" per il livello successivo, l'area di sviluppo potenziale (Balboni, 2002). Questa ipotesi rimanda alla nozione di interlingua secondo la quale la lingua viene appresa seguendo un procedimento a spirale: all'inizio si ha un processo caratterizzato da una totale semplificazione della lingua che permette una comunicazione di base, poi sulla base di ciò che già si conosce si incrementa questo procedimento sia in qualità che in quantità (Balboni, 2002). Questa ipotesi ha due conseguenze logiche:

- (a) la produzione orale è il risultato dell'acquisizione e non la sua causa. L'abilità del parlato non può essere insegnata direttamente, ma affiora in modo indipendente come risultato della competenza che si costruisce sulla base dell'input comprensibile;
- (b) se l'input è compreso ed è abbondante, allora la grammatica necessaria è fornita automaticamente. [...] le strutture successive presenti sulla linea dell'ordine naturale verranno fornite in quantità adatte e revisionate automaticamente, se lo studente riceve un'adeguata quantità di input comprensibile.⁴

2.1.2.5 Il filtro affettivo

La quinta, ed ultima ipotesi, è quella del filtro affettivo. Questo filtro è inteso come un blocco mentale che impedisce all'apprendente di acquisire/interiorizzare completamente l'input comprensibile ricevuto. Se il filtro è alto, l'input non raggiunge il LAD. Ciò si verifica qualora l'apprendente non abbia forti motivazioni oppure si senta a disagio in un contesto scolastico. Al contrario, il filtro è basso quando l'apprendente non ha freni inibitori, non percepisce la paura di sbagliare mentre usa la lingua straniera e si considera come un potenziale membro del gruppo che parla la lingua target (Smith 1982, 1983; 1985). Il filtro è, quindi, ai livelli minimi quando l'apprendente, preso dall'attività linguistica, si dimentica per un breve periodo di

⁴ "(a) Speaking is a result of acquisition and not its cause. Speech cannot be taught directly but 'emerges' on its own as a result of building competence via comprehensible input. (b) If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. [...] the next structure along the natural order – it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input". (Krashen, 1985; 2)

tempo che sta effettivamente ascoltando o leggendo in un'altra lingua (Krashen, 1982; 1985).

Durante gli anni '90 del secolo scorso, sono state elaborate numerose teorie in ambito di psicologia cognitiva per cercare di far luce sullo sviluppo della L2. Alcune di queste teorie considerano il cervello umano simile ad un computer perché entrambi funzionano in modo simile: sono in grado di immagazzinare, integrare e recuperare informazioni. Secondo questo punto di vista, la L1 e la L2 seguono gli stessi processi di percezione, memorizzazione, classificazione e semplificazione. L'unica differenza consiste nelle circostanze in cui avviene l'apprendimento, in quello che l'apprendente già conosce della lingua e come la sua conoscenza a priori influenzi la percezione della nuova lingua (Lightbown e Spada, 2013). Innanzitutto, l'apprendente deve fare attenzione agli aspetti della lingua che vuole produrre. Il termine 'fare attenzione' significa "usare le risorse cognitive per elaborare le informazioni" (Lightbown e Spada, 2013; 108). A tal riguardo, nei livelli iniziali di produzione linguistica, gli apprendenti tendono a indirizzare le loro risorse sulla comprensione delle parole principali di un messaggio. In questo senso, potrebbero notare maggiormente i morfemi grammaticali uniti ad alcune parole, soprattutto quelli che non ne modificano il significato. Successivamente, attraverso la pratica e l'esperienza, le informazioni diventano più semplici da immagazzinare e gli apprendenti riescono a ritrarle dal loro cervello velocemente, se non addirittura in modo automatico (Lightbown e Spada, 2013). I parlanti esperti non hanno problemi a scegliere le parole, a pronunciarle e unirle in sequenze corrette dal punto di vista grammaticale. Essi creano le frasi utilizzando delle serie di parole che occorrono spesso insieme e non, invece, selezionando una parola alla volta. L'elaborazione delle informazioni inizia attraverso la conoscenza dichiarativa, cioè ciò che conosciamo, ad esempio una regola grammaticale. Con la pratica e l'esperienza, questa conoscenza può diventare procedurale ovvero che consiste nel sapere come si svolge un'operazione. In italiano è più comunemente conosciuta con il termine *know-how*. Quest'ultima può essere automatizzata a tal punto che l'apprendente dimentica quello che ha imparato all'inizio, inteso come memoria dichiarativa. In questo modo, una volta raggiunto l'automatismo, se si pensa alla memoria dichiarativa durante la produzione di linguaggio ne risulta una performance poco lineare. Per queste ragioni, i parlanti che

hanno raggiunto un livello elevato e fluente della L2 si dimenticano addirittura di aver mai attraversato la fase della conoscenza dichiarativa.

Un'altra area di ricerca di origini più recenti focalizza la sua attenzione sul ruolo che il cervello ha in relazione all'acquisizione sia della L1 che della L2 per cercare di scoprire se entrambe le lingue vengano acquisite nella stessa area del cervello e se quest'ultimo elabori l'input linguistico della L2 in maniera differente, o meno, rispetto all'input della L1. Per molto tempo è stato ritenuto che le due lingue appartenessero all'area sinistra del cervello (analitica, verbale, astratta), però oggi studi recenti dimostrano come durante la produzione di linguaggio avvenga effettivamente un'attivazione di entrambi gli emisferi. Sono state evidenziate alcune differenze in merito all'età degli apprendenti: quando sono gli apprendenti adulti a cimentarsi nell'apprendimento di una lingua nuova, si attivano, oltre alle aree cerebrali utilizzate per la L1, anche altre. Al contrario, gli apprendenti più giovani attivano solo l'area interessata alla L1. Ulteriori ricerche rivolte allo studio dell'attività elettrica del cervello hanno dimostrato come in un apprendente esperto di una L2, l'attività del cervello sia molto simile all'attività compiuta per produrre la L1; i processi semantici sono i primi ad assomigliare alle caratteristiche di produzione della L1, seguiti dai processi sintattici pervenuti in seguito all'aumento della competenza linguistica della L2 (Hahne, 2001).

2.1.3 Il ruolo dell'input comprensibile, dell'interazione, dell'accorgimento (*noticing*) e dell'output

Considerando l'acquisizione della L2, è stato già messo in evidenza come le teorie di acquisizione linguistica studino le modalità in cui gli apprendenti imparano una nuova lingua e gli elementi che sono risultati fondamentali in seguito a queste ricerche sono l'input (Krashen) e l'interazione (Piaget, Vygotsky, Long). Mentre Krashen focalizza tutta la sua attenzione sul ruolo dell'input comprensibile, sostenendo che sia l'elemento principale per poter promuovere l'acquisizione, le teorie interazioniste considerano l'interazione la condizione essenziale per produrre acquisizione di L2. Infatti, la sola presenza di input comprensibile non è sufficiente per portare l'apprendente a sviluppare acquisizione linguistica. È necessario che l'input sia modificato sulla base delle interazioni che avvengono tra parlante nativo e non nativo

per poter così rendere l'input comprensibile. In altre parole, gli apprendenti hanno bisogno di opportunità in cui possano interagire con altri parlanti, lavorarci insieme, con lo scopo di raggiungere una comprensione reciproca attraverso la negoziazione di significato, che consiste nel modificare l'input ricevuto. La negoziazione, secondo Long (1983), "... facilita l'acquisizione perché unisce in maniera produttiva l'input, le capacità interne dell'apprendente, come ad esempio l'attenzione selettiva, e l'output" (Gass, 2002; 174). La negoziazione permette all'input di diventare comprensibile grazie all'attivazione di feedback, e di spostare l'attenzione dell'apprendente su ciò che gli manca per riuscire a collegare coerentemente l'input dell'interlocutore e il suo output. Solo in questo modo viene attivato il processo di acquisizione. Quando il significato viene negoziato, allora la comprensione dell'input aumenta e gli apprendenti tendono a focalizzarsi su aspetti fondamentali della lingua (Ariza e Hancock, 2003) e attraverso il monitoraggio dell'interazione, gli apprendenti possono verificare, praticare e memorizzare le forme corrette e appropriate che emergono durante la conversazione (Carroll, 2000). Attraverso queste interazioni e negoziazioni di significato, i parlanti nativi sono in grado di capire ciò che devono fare per portare avanti la conversazione e rendere l'input comprensibile ai parlanti non nativi. Alcune di queste modifiche che avvengono durante la conversazione non necessariamente coinvolgono semplificazione linguistica, ma possono includere anche rielaborazione, rallentamento del parlato, gesti e aggiunta di ulteriori indizi contestuali. Ecco alcuni esempi:

- Controllo dell'avvenuta comprensione: sforzo da parte dei parlanti madrelingua di assicurarsi che l'interlocutore abbia effettivamente compreso il messaggio ('Hai capito?');
- Richieste di chiarimento: sforzo da parte dell'apprendente di chiedere al nativo un chiarimento su qualcosa che non è stato capito ('Potresti ripetere, per favore?');
- Ripetizione o parafrasi: gli apprendenti più esperti ripetono le frasi parzialmente o interamente.

(Lightbown e Spada, 2013; 114)

Queste modifiche apportate alla lingua sono spesso intese come "conversazione dello straniero" (Shannon, 2011; 21) dove le frasi tendono ad essere più corte, meno complesse dal punto di vista sintattico, più frequenti e ricche di lessico concreto prediletto rispetto all'uso di parole *slang* o idiomi. I parlanti nativi usano spesso

sinonimi per riaffermare informazioni già dette e renderle così più comprensibili. Quali sono gli effetti che la negoziazione di significato ha sull'acquisizione linguistica? Innanzitutto, la negoziazione pone l'attenzione su forme incorrette o inappropriate e crea delle situazioni in cui l'apprendente riceve feedback tramite dimostrazioni dirette o indirette e la conseguenza che ne risulta è una facilitazione dell'apprendimento della L2 (Gass, 1997; 2011).

Un'altra teoria proposta nell'ambito dell'acquisizione della L2 è quella di Schmidt, il quale propone 'l'ipotesi dell'accorgimento' (1990, 2001). L'attività di notare gli elementi linguistici sta alla base di questa ipotesi che sostiene che l'input comprensibile non porti ad ottenere una crescita linguistica a meno che l'apprendente non si renda conto delle caratteristiche della lingua. Gli apprendenti non possono iniziare il processo di acquisizione degli elementi linguistici se prima non li riconoscono all'interno dell'input.

In seguito alle numerose ipotesi sull'input, alcuni ricercatori, sulla base delle teorie interazioniste, hanno provato a sottolineare l'importanza che possiede l'output chiedendosi se l'input comprensibile nelle interazioni sia effettivamente sufficiente all'acquisizione di L2. Dagli studi condotti da Swain (1995) nella sua "Ipotesi dell'output comprensibile", risulta che, così come l'input, anche l'output è rilevante nelle teorie di acquisizione linguistica perché svolge quattro funzioni primarie (Ariza e Sandra, 2003):

1. aumenta la fluidità linguistica;
2. permette all'apprendente di notare i suoi gap linguistici;
3. fornisce opportunità di sperimentare con le forme e le strutture della lingua;
4. permette di ricevere feedback dagli altri interlocutori sulla propria produzione linguistica.

Infatti, durante la produzione linguistica, nel momento in cui emette un output, il parlante può rendersi conto se ha commesso un errore e il fatto di accorgersene lo spinge ad apporre modifiche all'output appena prodotto. Così facendo, l'apprendente è obbligato ad attuare un'elaborazione sintattica che, invece, potrebbe non attivarsi mai durante la singola attività di comprensione dell'input.

La negoziazione di significato e l'output prodotto dal parlante non nativo hanno i seguenti effetti sull'acquisizione di una L2: promuovono la comunicazione, facilitano l'apprendimento perché l'apprendente è incoraggiato a notare la parte mancante di lingua tra l'input che ha ricevuto e l'output che ha prodotto e permettono agli apprendenti di ricevere feedback e di modificare l'output sulla base delle richieste di chiarimento (Shannon, 2011).

Constatato che la negoziazione è, quindi, un elemento importante nell'acquisizione linguistica di una L2 perché attiva le abilità di linguaggio degli apprendenti, è necessario verificare in che modo l'ipotesi interazionista contribuisca alla pratica didattica e se effettivamente possa incrementare e migliorare lo sviluppo della L2 negli studenti. Innanzitutto, il contesto scolastico deve fornire opportunità adeguate a favorire l'acquisizione della lingua target, incoraggiando gli studenti a sviluppare competenza comunicativa e a produrre output comprensibile. Proporre agli studenti esercizi interattivi e negoziazioni di significato, che richiedono di produrre un output comprensibile, li aiuta a sviluppare ulteriormente il loro sistema linguistico (Glew, 1998). È importante che gli insegnanti, nella pianificazione dei loro corsi e delle lezioni, tengano a mente questi fattori e li valorizzino al fine di incrementarne gli sviluppi linguistici e favorire così una maggiore acquisizione della lingua target. Inoltre, come sostiene Long (1997), gli studenti di lingue spesso tendono a focalizzare la loro attenzione sul significato o sulla comunicazione, non rendendosi conto, però, che questo non è sufficiente per raggiungere una competenza simile a quella dei parlanti nativi. A questo proposito, Long ha proposto un principio metodologico definito *focus on form* che consiste nell'aiutare gli studenti a riconoscere gli elementi linguistici, quali, ad esempio, le parole, le collocazioni e le strutture grammaticali con lo scopo di inserirli nella memoria a lungo termine. Questa pratica metodologica è incentrata sull'apprendente perché rispetta il sillabo di ogni studente e, di conseguenza, il ruolo dell'insegnante diventa secondario, la sua funzione consiste nell'incoraggiare gli apprendenti ad imparare a riconoscere in maniera attiva i funzionamenti e le strutture della lingua attraverso attività basate sulla competenza comunicativa.

2.2 Differenze individuali di apprendimento

Oltre a conoscere le diverse teorie di acquisizione linguistica, gli insegnanti, per riuscire a valorizzare le abilità degli studenti, devono essere consapevoli dei diversi tipi di intelligenza e degli stili cognitivi di ognuno di essi, per cercare di proporre attività specifiche e mirate a promuovere lo sviluppo dell'acquisizione della L2 sia nella classe tradizionale sia nelle lezioni a distanza.

Dörnyei definisce le differenze individuali come “tratti specifici che contraddistinguono un individuo come un essere umano unico e diverso” (Dörnyei, 2005; 3). Queste caratteristiche personali, proprie di ogni essere umano, sono applicate a tutti gli individui e li rendono diversi gli uni dagli altri (Dörnyei, 2005).

Molti studi hanno cercato di evidenziare le principali differenze individuali in ambito di apprendimento delle lingue straniere, anche se numerose sono le ricerche ancora da effettuare a causa della complessità dell'argomento. Le differenze individuali includono diversi fattori tra cui: età, sesso, attitudine, motivazione, stili di apprendimento, strategie di apprendimento e personalità (Zafar e Meenakshi; 2012).

2.2.1 Stili di apprendimento

Gli stili di apprendimento sono definiti come “un modo naturale, abituale e preferito dell'individuo di recepire, elaborare e immagazzinare nuove informazioni e abilità” (Reid, 1995; viii). In questo senso, sono delle preferenze con cui i discenti decidono di intraprendere l'apprendimento linguistico (Ehrman, 1996), rappresentano il modo abituale o preferito con cui gli individui si avvicinano allo studio della lingua straniera e come essi stessi interagiscono con l'ambiente di apprendimento. Rispetto alle competenze e alle attitudini, gli stili di apprendimento non rispecchiano un talento innato che si attiva automaticamente e porta al successo, al contrario, sono delle preferenze individuali di ciascun individuo che operano su un continuum che va da un estremo all'altro. Ad esempio, un individuo può essere più globale o più particolare durante il processo di apprendimento (Dörnyei, 2005). In altre parole, non definiscono la competenza o la mancanza di talento di un individuo. Molto spesso il termine ‘stile di apprendimento’ è usato come sinonimo di ‘stile cognitivo’ anche se non è proprio del tutto corretto. Infatti, se si considerano gli stili cognitivi come “il modo abituale e prediletto di un individuo di ricevere, ricordare, organizzare, elaborare e rappresentare

informazioni” (Dörnyei, 2005; 124), allora si capisce come questi si riferiscano a una dimensione interna e stabile dell’individuo, collegata al funzionamento del cervello, del suo modo di pensare e di elaborare le informazioni. Gli stili di apprendimento, invece, appartengono a una dimensione esterna e non hanno delle funzioni invariate ma si riferiscono al continuo modo dell’individuo di adattarsi all’ambiente circostante. Uno dei maggiori sostenitori degli stili cognitivi fu Riding (in Dörnyei, 2005) che ne propose un sistema, partendo da due dimensioni di stili superiori: lo stile olistico-analitico, che determina se un individuo preferisce organizzare le informazioni in modo integrato o solo come parte; lo stile verbale-figurativo, che indica se gli individui sono più inclini a rappresentare le informazioni in maniera verbale oppure attraverso foto o immagini. Gli individui verbali lavorano meglio con informazioni verbali, mentre i secondi preferiscono informazioni visive o spaziali (Dörnyei, 2005).

Tornando ad analizzare più nello specifico gli stili di apprendimento, numerosi sono stati gli studiosi che ne hanno dato la loro interpretazione e hanno fornito anche dei modelli. Ad esempio, il sistema di Kolb (1984) si basa su due dimensioni:

1. pensiero concreto-astratto;
2. elaborazione attiva-riflessiva delle informazioni.

Un apprendente che ha un orientamento verso il pensiero concreto si fa coinvolgere dalle esperienze e cerca di affrontarle in maniera personale, preferendo i sentimenti al pensiero. Un orientamento astratto, invece, si basa sulla logica, sulle idee e i concetti, enfatizzando il pensiero rispetto ai sentimenti. L’elaborazione attiva di informazioni si basa su metodi più pratici, rispetto all’osservazione riflessiva che, invece, si focalizza sul significato delle idee e delle situazioni (Kolb, 1984). Sulla base di queste dimensioni, emergono quattro tipi di apprendenti:

1. divergenti – preferiscono situazioni concrete, ad esempio esercizi di brainstorming per generare idee; apprendono meglio attraverso l’esperienza concreta e non con il pensiero astratto; sono interessati ad interagire con altre persone e hanno interessi culturali ampi;
2. convergenti – astratti e attivi, generano idee e teorie; sono attivamente coinvolti nelle sperimentazioni per cercare di mettere in pratica i loro

schemi; sono bravi a risolvere problemi specifici, soprattutto se le attività sono tecniche e pratiche;

3. assimilatori – astratti e riflessivi, preferiscono assimilare diverse osservazioni in maniera riflessiva, unendo tutte le informazioni; sono poco interessati ad interagire con altre persone e preferiscono la teoria alla pratica;
4. accomodanti – concreti e attivi, preferiscono le esperienze concrete e le sperimentazioni attive; accettano in maniera positiva le sfide; prediligono il loro istinto ad analisi logiche e sono favorevoli ai progetti di gruppo.

Oxford (2003) elenca nove dimensioni di stili pertinenti all'apprendimento delle lingue L2, dividendoli in preferenze sensoriali, tipi di personalità, grado di generalità e differenze biologiche.

2.2.1.1 Le preferenze sensoriali

Le preferenze sensoriali possono essere suddivise in quattro aree principali: visivo, uditivo, cinestetico e tattile. Gli studenti visivi provano piacere nel leggere e ottengono molte informazioni dallo stimolo visivo, per cui è importante che alle conversazioni orali vengano allegate immagini e supporti visivi per evitare di non confonderli. Gli apprendenti uditivi prediligono l'input orale, come ad esempio registrazioni e conferenze, traggono benefici da attività quali i giochi di ruolo e discussioni di gruppo, possono incontrare difficoltà con gli esercizi scritti. Le categorie di studenti cinestetici e tattili vengono spesso considerate insieme. I cinestetici prediligono molto il movimento, i secondari provano piacere nel lavorare con materiali concreti, collage e *flashcards*. Obbligarli a stare seduti al banco per troppo tempo non ha nessun vantaggio, infatti, preferiscono fare frequenti pause e muoversi.

2.2.1.2 I tipi di personalità

I tipi di personalità consistono in: “estroverso-introverso; intuitivo-casuale vs. sensoriale-sequenziale; riflessivo vs. emotivo; chiuso-ricettivo” (Oxford, 2003; 4). I discenti estroversi assorbono le loro energie dal mondo esterno, vogliono interagire con altre persone e hanno molte amicizie. Di contro, gli introversi accumulano energie

dal loro mondo interno, prediligono la solitudine e hanno meno amicizie, ma più profonde. La relazione tra estroverso e introverso fu analizzata da Eysenck (Zafar e Meenakshi, 2012), il quale sosteneva che il fatto di essere estroverso era controproducente all'apprendimento a causa di fenomeni neuro chimici che avvengono nel cervello. Per questo, considerava i discenti introversi migliori apprendenti delle lingue. Però, molti teorici di *Second Language Acquisition* (SLA) non sono d'accordo con quanto sostenuto da Eysenck, poiché ritengono che gli apprendenti estroversi abbiano più possibilità di ricevere input e il fatto di preferire gli approcci comunicativi permette loro di avere più probabilità di comunicare nella lingua target e aumentare il loro output linguistico. I discenti intuitivi-casuali pensano in modo astratto e non sequenziale; preferiscono creare teorie ed essere le guide del loro apprendimento. Gli apprendenti sensoriali-sequenziali, invece, vogliono essere guidati e ricevere istruzioni specifiche dall'insegnante, cercano consistenza. I discenti riflessivi chiedono di essere considerati come competenti e sono sempre alla ricerca della verità di base, spesso apparendo distaccati. Gli apprendenti emotivi, invece, dimostrano empatia e compassione, cercano di risolvere situazioni difficili attraverso le parole; chiedono di essere rispettati per le loro contribuzioni e il duro lavoro. Infine, gli studenti chiusi sono seri, lavorano sodo e preferiscono ricevere informazioni scritte e attività con scadenze precise. Al contrario, gli apprendenti aperti sono spesso definiti ricettivi perché sono favorevoli a nuove esperienze, considerano l'attività di apprendimento della L2 come un gioco piuttosto che una serie di esercizi da completare; non amano le scadenze e cercano di acquisire le informazioni per osmosi e non attraverso il duro lavoro. Spesso sono migliori nel parlato, sviluppando una fluidità maggiore, ma hanno difficoltà a lavorare nell'ambiente della classe tradizionale.

2.2.1.3 Il grado di generalità

Con il grado di generalità, Oxford (2003) considera i discenti che si focalizzano sul quadro in generale e quelli che invece si concentrano sui dettagli. I primi, sono definiti globali od olistici e preferiscono l'interazione e la comunicazione attraverso cui possono enfatizzare le loro idee, senza dover analizzare la grammatica della lingua (Oxford, 2003); si sentono a loro agio anche se non possiedono tutte le informazioni e

spesso cercano di indovinare sulla base del contesto. Al contrario, gli studenti analitici si focalizzano sui dettagli ed evitano attività più comunicative; non rischiano e non traggono conclusioni dal contesto.

2.2.1.4 Le differenze biologiche

Infine, con le differenze biologiche vengono indicati i fattori biologici che caratterizzano i discenti: bioritmi, nutrimento e ambiente di apprendimento. I bioritmi rivelano i momenti della giornata in cui gli studenti preferiscono studiare e riescono a dare il massimo; il nutrimento riguarda la necessità di bere o mangiare mentre si studia e la location consiste nelle caratteristiche del luogo in cui si studia: la temperatura, la luce, i suoni e i rumori esterni.

2.2.2 Strategie di apprendimento

Le strategie di apprendimento sono comportamenti specifici che l'apprendente seleziona in modo consapevole per migliorare l'apprendimento della L2 (Oxford, 2003). Si tratta di azioni e pensieri adottati per facilitare il processo di apprendimento. Secondo Oxford (2003) una strategia non è né buona né cattiva: è neutrale fino al momento in cui si prende in considerazione il contesto in cui essa viene utilizzata. Una strategia è utile all'apprendente se presenta le seguenti caratteristiche:

- a) la strategia è legata all'attività della L2 in modo coerente;
- b) la strategia è adatta alle preferenze dello stile di apprendimento dello studente;
- c) lo studente utilizza la strategia in modo effettivo e la collega ad altre strategie di rilievo.⁵

(Oxford, 2003; 8)

“Le strategie che soddisfano queste condizioni rendono l'apprendimento più facile, più veloce, più divertente, più autonomo e più trasferibile a nuove situazioni”.⁶

Secondo Allwright (1990) e Little (1991), le strategie possono anche aiutare gli studenti a diventare più indipendenti e autonomi. Anche se le strategie sono

⁵ “(a) the strategy relates well to the L2 task at hand, (b) the strategy fits the particular student’s learning style preferences to one degree or another, and (c) the student employs the strategy effectively and links it with other relevant strategies.” (Oxford, 2003; 8)

⁶ “Strategies that fulfill these conditions make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.” (Oxford, 1990; 2003; 8-9)

comportamenti e pensieri consci, molto spesso gli apprendenti non si rendono conto dell'effetto positivo che possono produrre sull'apprendimento, rendendolo più veloce e più effettivo. Per questo motivo, un buon insegnante deve aiutare gli studenti a sviluppare maggiore consapevolezza e consentire loro di usare una gamma più ampia di strategie appropriate all'attività (Oxford, 2003). Succede spesso che gli studenti utilizzino le strategie che riflettono maggiormente i loro stili di apprendimento. Coloro che utilizzano le strategie di apprendimento hanno alti livelli di fiducia in sé stessi perché percepiscono il fatto di essere apprendenti efficaci. Inoltre, coloro che vengono definiti "buoni apprendenti di lingue" (Oxford, 2003; 10) utilizzano spesso alcune di queste strategie come, ad esempio, indovinare una parola o un concetto dal contesto. È risultato, dai numerosi studi, che gli apprendenti non utilizzano mai un'unica serie di strategie; infatti, i buoni apprendenti orchestrano in maniera più dettagliata le loro strategie e dimostrano di avere maggiore abilità di riflessione e di articolare maggiormente il processo linguistico, mentre gli studenti meno bravi adottano le strategie in maniera casuale e incontrollata (Oxford, 2003).

O'Malley e Chamot (1990) hanno identificato le seguenti strategie: cognitive, metacognitive, sociali e affettive. Oxford (2003) a questa lista aggiunge le strategie relative alla memoria e quelle compensative.

2.2.2.1 Strategie cognitive

Queste strategie operano direttamente sulle informazioni, cercando di manipolarle, al fine di incrementare l'apprendimento. Alcuni esempi sono: ripetizione, traduzione, prendere appunti, dedurre, rappresentazioni uditive, parole chiave, contestualizzazione, domande per chiedere chiarimenti e pratica di suono e strutture in modo formale.

2.2.2.2 Strategie metacognitive

Sono competenze utilizzate per identificare gli stili di apprendimento, pianificare un'attività di L2, monitorare gli errori e valutare il successo sia dell'attività che di qualsiasi altra strategia (Oxford, 2003).

2.2.2.3 Strategie affettive e sociali

Le prime consistono nell'identificare l'umore e i livelli di ansia per riuscire a ridurli al minimo, parlare delle emozioni che si provano, riconoscere una buona performance, respirare profondamente e pensare sempre positivo. Le seconde includono richieste di chiarimenti, di aiuto nell'eseguire un'attività linguistica ed esplorarne le norme culturali e sociali.

2.2.2.4 Strategie legate alla memoria

Queste aiutano gli apprendenti a collegare un elemento, o concetto, della L2. Alcune di queste tecniche, che permettono di recuperare le informazioni, sono: acronimi, rime, immagini mentali delle parole o del loro significato, parole chiave, movimento del corpo, uso di *flashcards*.

2.2.2.5 Strategie compensatorie

Le strategie compensatorie includono: indovinare dal contesto durante le attività di ascolto e lettura, utilizzare sinonimi per ovviare alle parole che non si conoscono ancora.

2.2.3 L'attitudine, la motivazione e l'ansia

Come accennato in precedenza, fanno parte delle differenze individuali anche altri fattori quali: l'attitudine, la motivazione e l'ansia. Di seguito elencherò, brevemente, le principali caratteristiche di ciascun fattore (sempre in riferimento all'acquisizione della L2).

2.2.3.1 Attitudine linguistica

L'attitudine viene considerata come l'abilità innata di apprendere una lingua che varia in modo significativo da un individuo all'altro (Dörnyei, 2005). Numerose sono state le ricerche in questo ambito e sono stati anche creati dei test per cercare di predire il successo o meno dell'apprendimento di una lingua straniera. Ad esempio, Carroll e Sapon (1959) hanno ideato il *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), all'interno del quale presentano quattro tipi di abilità che costituiscono l'attitudine:

1. l'abilità di codifica dei fonemi: identificare i suoni della lingua, creare associazioni tra questi e i simboli che li rappresentano, e immagazzinarli nella memoria;
2. la sensibilità grammaticale: riconoscere le funzioni grammaticali delle parole all'interno delle frasi. L'apprendente acquisisce la consapevolezza delle strutture sintattiche delle frasi che incontra;
3. la ripetizione meccanica: imparare le associazioni tra i suoni e il significato in modo rapido ed efficace e saperle conservare nella memoria. È la capacità di ricordare una grande quantità di materiale linguistico;
4. l'abilità di apprendere una lingua: dedurre o indurre le regole che governano la lingua partendo da dei campioni linguistici.

Pimsleur (1966) considerava l'attitudine linguistica composta da tre fattori: l'intelligenza verbale, che consiste nella conoscenza delle parole e nell'abilità di ragionare in modo analitico attraverso materiale verbale; la motivazione; l'abilità uditiva, che consiste nel ricevere ed elaborare le informazioni attraverso l'organo uditivo.

Durante gli anni '80 del secolo scorso, Skehan (1986, 1989) ha cercato di fare luce su quanto affermato precedentemente da Carroll (1973, 1981) e ha concluso sostenendo che fosse più appropriato considerare l'attitudine secondo tre componenti: l'abilità uditiva, che è simile all'abilità di codifica di Carroll; l'abilità linguistica, che racchiude la sensibilità grammaticale e l'abilità induttiva di Carroll e, infine, la memoria, che equivale alla ripetizione meccanica (Dörnyei, 2005).

Il problema dell'attitudine in sé consiste nel fatto che essa non è in grado di stabilire se, effettivamente, un individuo riesca o meno ad imparare una nuova lingua, ma cerca di valutare il progresso che lo studente raggiunge durante la fase dell'apprendimento qualora si verificano le giuste condizioni di motivazione, di opportunità di imparare e di qualità dell'istruzione (Carroll, 1973). Per determinare le abilità linguistiche di un individuo non è, quindi, sufficiente considerare esclusivamente l'attitudine, ma è bene tenere presente anche altri fattori, quali la personalità, gli stili di apprendimento e la motivazione.

2.2.3.2 Motivazione

La motivazione è il secondo fattore principale per predire l'acquisizione della L2 ed è una delle ragioni fondamentali che determinano il successo linguistico. Secondo Gardner (1985) la motivazione consiste in tre elementi: l'impegno, il desiderio di raggiungere un obiettivo e le attitudini. Esistono due tipi di motivazione, quella integrativa e quella strumentale. La prima risiede negli individui che sono interessati ad apprendere la L2 per diventare parte integrante della comunità, per cui l'apprendente vuole somigliare in tutto e per tutto agli individui della comunità. Il secondo tipo di motivazione lo si trova nelle persone che imparano una nuova lingua con l'obiettivo di ottenere dei benefici da quest'ultima. Esempi di questi benefici sono: il raggiungimento di una posizione migliore a livello lavorativo e maggiori possibilità di ottenere ottimi risultati scolastici ed educativi.

Secondo il modello elaborato da Balboni (2002), tre sono i fattori che caratterizzano la motivazione negli individui e che portano all'acquisizione della lingua: dovere, bisogno e piacere. Se la motivazione è mossa dal dovere, allora non c'è acquisizione, perché il filtro affettivo si alza e le informazioni ricevute rimangono solo nella memoria a breve termine, non vengono, quindi, acquisite. Se alla base della motivazione c'è il bisogno, allora il processo di acquisizione avviene, però ci sono due limiti: il bisogno deve essere percepito dagli apprendenti e la motivazione funziona solo fino a quando lo studente sente di aver soddisfatto il suo bisogno. Il terzo elemento è il piacere, legato all'emisfero destro. Questo è il fattore più potente perché, coinvolgendo anche l'emisfero sinistro, mantiene la motivazione a livelli elevati e costanti.

Dörnyei (1994) presenta una lista di strategie utili per motivare gli apprendenti di una L2, dividendoli secondo tre livelli:

- livello della lingua: condividere delle esperienze positive collegate all'apprendimento della L2; focalizzarsi sulle somiglianze culturali, piuttosto che evidenziarne le differenze, per sviluppare la consapevolezza culturale degli apprendenti; promuovere il contatto degli studenti con parlanti madrelingua e sviluppare la motivazione strumentale, evidenziando il ruolo che la L2 studiata ha nel mondo e le sue possibili potenzialità;

- livello dell'apprendente: dimostrare agli apprendenti che riusciranno a raggiungere i loro obiettivi; eliminare le insicurezze che potrebbero dimostrare nei confronti delle loro abilità e competenze linguistiche, cercando di fornire esempi concreti di traguardi raggiunti; ridurre i livelli di ansia;
- livello del corso: redigere un sillabo, che sia adeguato ai requisiti del corso, coinvolgendo anche gli studenti durante la programmazione; utilizzare materiali autentici per aumentare l'attrattiva del corso; stimolare l'attenzione e la curiosità; incrementare l'interesse degli studenti durante lo svolgimento delle attività.

2.2.3.3 Ansia

L'ansia è considerata il fattore affettivo che maggiormente impedisce il processo di apprendimento (Arnold e Brown, 1999). È spesso legata all'autostima, all'inibizione e alle paure di commettere errori. Nonostante essa sia uno dei sentimenti più comuni appartenente a tutti gli individui, non è facile da definire e si manifesta spesso insieme alla frustrazione, alla preoccupazione e all'agitazione. Nell'ambito dell'acquisizione della L2, il parlante può provare ansia nel momento in cui cerca di comunicare qualcosa nella lingua target in base a quante persone sono intorno a lui e alla difficoltà dell'argomento della conversazione. L'ansia è considerata come un sistema costituito da più componenti ciascuna con le sue caratteristiche. Le distinzioni principali che vengono fatte sono due:

- ansia facilitatrice e inibitrice: la prima facilita e promuove la performance linguistica, mentre la seconda rallenta e ha un effetto negativo;
- ansia di tratto e di stato: la prima è più stabile e si riferisce alla predisposizione a diventare ansiosi in determinate situazioni e non favorisce il successo linguistico; la seconda, invece, è transitoria e affiora soltanto in alcuni momenti.

Brown (2000) ha elencato tre ulteriori fattori relativi all'ansia:

1. timore di comunicare, che affiora quando il parlante non riesce ad esprimere i suoi pensieri e le sue idee;

2. paura di una valutazione sociale negativa, che si sviluppa nel parlante quando sente la necessità di lasciare una buona impressione sugli altri;
3. ansia da prestazione, derivante dalle valutazioni accademiche.

2.3 Stili e metodi di insegnamento

Considerando l'insegnamento, due sono le prospettive che possono definire lo scopo educativo. La prima, più ristretta, vede l'insegnamento soltanto come un esercizio che permette di raggiungere dei titoli e cerca di preparare i bambini ai loro futuri ruoli lavorativi, assicurandosi che i ragazzi siano competenti e riescano a soddisfare gli interessi degli insegnanti. La seconda, più ampia, percepisce l'educazione come una preparazione alla vita che aumenta le potenzialità dell'individuo e si prefigge lo scopo di creare una società più equa (Entwistle, 2012). Questa seconda prospettiva dovrebbe essere tenuta a mente e promossa dagli insegnanti.

Bennett (1978) vede l'insegnante come un gestore dell'apprendimento, che deve pianificare attentamente le lezioni, attraverso una sequenza e una struttura ben precise; deve essere sempre presente e supportare gli studenti senza lasciarli mai soli. Altri psicologi pensano che l'insegnante debba essere meno didattico e debba ricoprire il ruolo di facilitatore. Bruner (1960, 1966) ha messo in evidenza i benefici dell'apprendimento della scoperta, un metodo che incoraggia gli studenti a porsi domande e trovare delle risposte provvisorie, in cui l'insegnante riconosce e rispetta il potere di pensiero degli allievi, incoraggiandoli a generare domande adeguate, pensare a ipotesi interessanti al fine rendere lo studio più razionale, preferendo l'attivazione della mente alla semplice attività di memorizzazione (Bruner, 1960, 1966). Questo metodo richiede un minore controllo da parte dell'insegnante poiché sono gli studenti a decidere quando, come e cosa apprendere; di conseguenza, l'insegnante non spiega loro le lezioni, sono loro stessi che ne scoprono i contenuti e i principi. Secondo Bruner (1960, 1966), l'insegnante svolge il ruolo di guida, seleziona i materiali e i metodi di insegnamento più appropriati, lasciando gli studenti liberi di esplorare le idee e i concetti per favorirne una crescita intellettuale.

Rogers (1969) è molto critico nei confronti dell'insegnamento tradizionale, che promuove solo competizione ed è fonte di fallimenti per la maggior parte degli studenti. Egli considera l'insegnamento come "un'attività poco importante e

sopravvalutata che ha senso soltanto in un mondo immutabile [...] Ma in un ambiente che è in continua evoluzione lo scopo dell'insegnamento è facilitare i cambiamenti e l'apprendimento. L'unico uomo istruito è colui che ha imparato a insegnare; l'uomo che ha imparato ad adattarsi e a cambiare; l'uomo che ha realizzato che non esiste una conoscenza certa, che il solo processo di cercare la conoscenza pone le basi per la sicurezza. Il cambiamento [...] è l'unico scopo dell'insegnamento nel mondo moderno" (Rogers, 1969; 103-104). In questo senso, Rogers (1969) sottolinea il fatto che la conoscenza è presto superata ed è un peso inutile nella memoria (Entwistle, 2012) e vuole che faccia da ausilio al processo di imparare ad apprendere; per questo, l'apprendente deve essere liberato da tutte le possibili esperienze che potrebbero limitarne la sua curiosità e sicurezza. Le emozioni sono una parte essenziale dell'apprendimento e questo deve essere riconosciuto sia dagli studenti che dagli insegnanti. Rogers (1969) vuole costituire una comunità di apprendenti liberi di realizzare le idee che, per loro, hanno un significato personale profondo e soprattutto vuole che venga liberata la curiosità. Affinché questo insegnamento sia avviato, devono esistere delle qualità attitudinali nella relazione personale tra il facilitatore e gli studenti. Queste caratteristiche si basano sul concetto conosciuto come *l'insegnante è sé stesso*: si mostra per quello che è realmente, premia gli studenti, si fida di loro e si mostra empatico nei loro confronti, cercando di capire come percepiscono l'apprendimento.

Due tentativi di descrivere gli stili di apprendimento sono stati condotti da Bennett (1976) e da Solomon e Kendall (1979) che hanno effettuato delle ricerche sul campo per identificare le caratteristiche dell'organizzazione all'interno della classe. I risultati sono stati riportati in una tabella (Entwistle, 2012; 232). Solomon e Kendall (1979) hanno disposto gli stili di insegnamento dal più informale (l'insegnante è permissivo, lascia molta autonomia agli studenti) a quello più formale (l'insegnante è ostile, arbitrario e disciplinato), concludendo che i risultati migliori sono stati riscontrati nei tipi di classe classificati come controllate e disciplinate, mentre le "performance" più scarse sono state registrate nelle classi più permissive e non controllate. Dove il controllo era elevato, i livelli di creatività, di sicurezza in sé stessi e di qualità nella scrittura erano alti. I risultati maggiori di creatività e curiosità si riscontrano nella classe in cui l'insegnante aveva guidato gli alunni al compimento dell'attività

attraverso un controllo moderato, lasciandoli lavorare in modo autonomo. Nell'analisi di Bennett (1976), che analizza le "performance" degli studenti secondo tre categorie – formale, mista e informale –, si notano dei miglioramenti nelle abilità di base negli studenti che ricevono un insegnamento formale. Anche gli apprendenti nelle classi informali hanno dimostrato un miglioramento dei livelli di motivazione, congiunto, però, ad un aumento dell'ansia. Nonostante queste ricerche, è difficile dire con sicurezza e certezza che le differenze di insegnamento siano state la causa dei diversi livelli delle "performance" degli allievi (Entwistle, 2012).

Secondo Margiotta (2001; citato in Balboni, 2002), l'insegnante di qualità deve saper lavorare in "team" con gli altri docenti presenti nella scuola; deve imparare a cambiare ed evolversi; stare al passo con l'evoluzione della comunità di cui fa parte; saper proporre ai suoi allievi metodi innovativi per risolvere nuovi problemi; essere in grado di andare oltre il semplice insegnamento in aula; garantire il collegamento tra l'istituzione dove lavora e il paese della lingua che insegna.

Dopo aver fatto luce sul concetto di insegnamento, proposto da alcuni studiosi, e dopo aver elencato le principali caratteristiche che un buon insegnante deve avere al fine di promuovere l'acquisizione, vengono presentati di seguito i metodi di insegnamento. "Un metodo è un insieme di principi metodologico-didattici che traducono un approccio in modelli operativi, in materiali didattici in modalità d'uso delle tecnologie didattiche" (Balboni, 2002; 27). Un metodo può essere adeguato/inadeguato e coerente/incoerente.

2.3.1.1 Metodo grammatico-traduttivo

Si tratta di un metodo usato dagli insegnanti già da molti anni, soprattutto nelle classi di latino e greco. Durante i primi anni del XX secolo era utilizzato per aiutare gli studenti a leggere e ad apprezzare la letteratura straniera (Larsen-Freeman e Anderson, 2011). Inoltre, gli insegnanti che adottavano questo metodo speravano che gli studenti acquisissero maggiore consapevolezza delle strutture grammaticali della loro lingua madre e che questo, di conseguenza, migliorasse le loro esposizioni sia nell'orale che nello scritto. Infine, si credeva che gli studenti, attraverso l'applicazione di questo metodo, potessero crescere dal punto di vista intellettuale grazie all'esercizio mentale che si produceva. Lo scopo principale di questo metodo è quello di essere in grado di

leggere la letteratura della lingua target, e per fare ciò, gli studenti devono conoscere bene le regole grammaticali e il lessico. L'insegnante è l'autorità all'interno della classe e gli studenti eseguono le attività sulla base di ciò che gli viene chiesto. Le caratteristiche principali sono: lettura di brani nella lingua target e traduzione. La grammatica è insegnata in modo deduttivo: vengono espone le regole grammaticali con gli esempi e gli alunni devono impararle a memoria per poi applicarle durante la traduzione. Imparano anche i paradigmi verbali e il lessico. L'interazione tra insegnante e studente è minima, poiché è soprattutto l'insegnante a gestire la classe e le attività. L'attenzione è posta sulla lingua scritta, in particolare la lingua letteraria, considerata superiore. Le attività principali sono di lettura e di scrittura. La valutazione è eseguita attraverso le traduzioni dalla lingua target alla lingua madre o viceversa. Se gli studenti commettono degli errori o non sanno rispondere è l'insegnante che dà le risposte corrette.

2.3.1.2 Metodo diretto

Dopo il metodo grammaticale-traduttivo, che non ebbe molto successo, gli insegnanti iniziarono ad adottare il metodo diretto, il cui obiettivo era quello di imparare a usare un'altra lingua per comunicare e la regola principale consisteva nel divieto di traduzione. Il significato delle parole, delle frasi era appreso direttamente dalla lingua target, attraverso dimostrazioni e aiuti visivi, senza ricorrere alla lingua madre degli studenti. Un esempio pratico è riportato da Larsen-Freeman e Anderson (2001) dopo aver assistito ad una lezione, in cui il docente utilizzava questo metodo. Quando gli alunni fanno delle domande per chiedere il significato delle parole, l'insegnante invece di tradurre nella loro lingua madre, utilizza strumenti alternativi: disegna sulla lavagna l'oggetto in questione, elabora una frase sulla base di un esempio pratico e vicino all'esperienza degli allievi. L'insegnante conduce le attività, ma il ruolo degli studenti è meno passivo rispetto al metodo sopra esposto. Le caratteristiche principali di questo metodo sono: impiego di strumenti/modelli presi dalla vita di tutti i giorni, immagini o imitazioni, non si traduce mai nella lingua madre e gli studenti utilizzano la lingua target durante tutta la lezione, comunicando come se si trovassero in situazioni reali e quotidiane. La grammatica è insegnata in modo induttivo: vengono presentati degli esempi e gli studenti devono risalire alla regola, quest'ultima non è mai fornita

esplicitamente. Inoltre, il lessico nuovo si impara inserendolo in frasi come completamento delle stesse. Si utilizza la lingua in modo orale e poco scritto e gli studenti imparano frasi della vita quotidiana. La pronuncia assume un ruolo importante. L'insegnante, nel momento della correzione degli errori, cerca, se possibile, di portare gli studenti ad auto-correggersi.

2.3.1.3 Metodo audio-orale/strutturalistico

È un approccio orale che incorpora anche dei principi provenienti dalla psicologia comportamentista. Si credeva che per acquisire le strutture della frase nella lingua target fosse necessario il condizionamento, cioè aiutare gli studenti a fornire delle risposte esatte e corrette in seguito a degli stimoli di rinforzo. Gli insegnanti che utilizzano questo metodo vogliono che gli studenti imparino ad usare la lingua target in modo automatico, senza fermarsi a pensare. Il ruolo dell'insegnante è quello di dirigere e controllare il comportamento linguistico dei suoi allievi, fornendo buoni esempi da imitare. La caratteristica principale consiste nell'uso di dialoghi che vengono imparati attraverso l'imitazione e la ripetizione. Le risposte corrette degli studenti ricevono un rinforzo dall'insegnante e la grammatica è induttiva: le regole grammaticali non vengono fornite in modo esplicito. L'interazione è principalmente gestita dall'insegnante, ma gli allievi hanno modo di interagire tra di loro durante le attività di dialogo.

Il problema principale di questo metodo consiste nell'incapacità degli studenti di trasferire le abitudini linguistiche nella lingua target per poter comunicare.

2.3.1.4 Metodo silenzioso

Questo metodo, elaborato da Gattegno nel 1963, parte dal presupposto che l'insegnamento debba essere subordinato all'apprendimento e che, quindi, debba porsi al servizio dell'apprendimento e non dominarlo. Gli studenti devono riuscire a esprimere i loro pensieri e i loro sentimenti in maniera autonoma. L'insegnante fornisce soltanto ciò che è assolutamente necessario ai fini di promuovere l'apprendimento. Questo metodo consiste nell'utilizzo di una tabella dei suoni con i rispettivi simboli di colori diversi. Partendo dalle conoscenze pregresse degli studenti, l'insegnante, indicando i vari simboli, conduce i suoi allievi ad associare i suoni della

lingua target ai rispettivi colori. Successivamente, questi colori sono utilizzati per aiutare gli studenti ad imparare a fare lo “spelling” che corrisponde ai suoni, a leggere e pronunciare le parole in maniera corretta. L’insegnante utilizza gli errori per mettere in evidenza ciò che è sbagliato e va, quindi, corretto, e non parla per la maggior parte della lezione, quando lo fa è per dare degli indizi e non il modello linguistico esatto. L’interazione tra studenti è incoraggiata e l’insegnante la promuove sempre rimanendo in silenzio. La pronuncia è presente sin dall’inizio mentre il lessico è più ristretto. Non c’è un sillabo preciso poiché l’insegnante comincia le sue lezioni partendo da ciò che gli allievi conoscono e su questa base costruisce le lezioni successive.

2.3.1.5 Desuggestopedia

Questo metodo prende avvio dalla credenza di Lozanov (1978) che l’apprendimento di una lingua avvenga in maniera più veloce di quanto sembri e la ragione della nostra inefficienza risieda nel fatto che ci poniamo delle barriere mentali: la paura di sbagliare, di non essere in grado di compiere un’attività, di fallire. In questo senso, secondo Lozanov (1978), gli individui utilizzano solo il 5% delle capacità mentali. Per incrementare l’attività mentale e ridurre i limiti che ci poniamo, è necessario che intraprendiamo un percorso di “desuggestionamento”, eliminare cioè tutti i pensieri negativi che ostacolano il raggiungimento del successo. Le lezioni condotte seguendo questo metodo avvengono in classi luminose con molti manifesti appesi alle pareti, questi vengono cambiati a settimane alterne. Gli studenti prima di iniziare scelgono un nome fittizio e si creano una nuova personalità; si ritiene che questo possa farli sentire più sicuri e quindi più aperti all’apprendimento. L’insegnante parte da un dialogo, letto due volte. La prima volta lo legge seguendo il ritmo e il tono della canzone suonata in sottofondo. In questo modo si attivano entrambi gli emisferi del cervello e gli studenti seguono il dialogo leggendolo sui fogli, dove è presente anche la traduzione nella lingua madre. Durante la seconda fase di lettura, gli studenti ascoltano il dialogo letto dall’insegnante ad una velocità normale. Il loro compito è leggere nuovamente il dialogo sia prima di andare a dormire che appena svegli. Questa prima attività è identificata con la fase ricettiva. Nella fase successiva, denominata attiva, gli studenti prendono parte alle attività ideate, ciò per aiutarli ad acquisire dimestichezza con i materiali del corso. Questi includono giochi, canzoni, esercizi domanda-risposta. In

questo metodo è l'insegnante che avvia l'interazione e gli studenti, una volta che acquisiscono maggiore controllo della lingua target, possono rispondere in maniera più adeguata e, addirittura, avviare loro stessi l'interazione. Molta attenzione è posta sui sentimenti degli studenti: devono sentirsi rilassati e acquisire sicurezza in loro stessi per meglio apprendere la lingua. Il lessico assume grande importanza, la grammatica è trattata in maniera esplicita, ma in modo molto ridotto. Si preferisce che gli studenti si concentrino sull'utilizzo della lingua piuttosto che sulla forma. La valutazione non avviene attraverso verifiche e test formali ma analizzando le performance di tutti i giorni. Gli errori sono corretti in tranquillità, dal punto di vista emotivo, e l'insegnante adotta un tono di voce pacato e gentile per mettere gli allievi a loro agio.

2.3.1.6 Il metodo della comunità di apprendimento

Questo metodo considera gli studenti come entità intere, totali, per cui non li esamina solo dal punto di vista dell'intelletto ma anche in base ai loro sentimenti, alle reazioni fisiche e istintive e al loro desiderio di apprendere. Gli insegnanti che adottano questo metodo vogliono che gli allievi imparino ad usare la lingua target in maniera comunicativa e il loro primo ruolo è quello di un consigliere che capisce le difficoltà di apprendere una nuova lingua e, per questo, supporta gli studenti e li aiuta a superare gli ostacoli e le difficoltà che incontrano. All'inizio, gli studenti dipendono molto dall'insegnante, ma una volta che acquisiscono maggiore sicurezza e conoscenza della lingua target, diventano più indipendenti.

2.3.1.7 *Total Physical Response* (TPR)

È un metodo adottato con lo scopo di ridurre lo stress che gli individui provano quando studiano un'altra lingua. L'insegnante è al centro della lezione e gli studenti, durante le fasi iniziali di apprendimento, imitano le azioni non verbali che produce l'insegnante. La lezione è divisa in fasi differenti: la prima consiste nel fornire un esempio da riprodurre, la seconda è caratterizzata dalla dimostrazione di questa attività da parte degli studenti. In seguito, gli studenti imparano a leggere e scrivere i comandi che prima erano solo orali. Quando gli allievi raggiungono ottimi livelli linguistici, possono dare loro i comandi. L'insegnante, attraverso le parole, interagisce con tutta

la classe e anche singolarmente con gli studenti, i quali rispondono attraverso azioni, non verbalmente. In questo metodo, è importante ricordare che non bisogna obbligare gli studenti a parlare prima del previsto, ovvero devono essere loro a sentirsi pronti a fare questo passo. La modalità primaria utilizzata è quella orale e raramente viene usata la lingua madre. Il significato linguistico è spiegato attraverso il movimento del corpo e la valutazione avviene con l'analisi delle azioni degli studenti. All'inizio è previsto che facciano errori mentre parlano e gli insegnanti correggono quelli più importanti, ma nel momento in cui gli studenti raggiungono livelli più avanzati, è necessario correggere anche gli errori di minore entità.

2.3.1.8 Metodo comunicativo

Questo metodo nasce in seguito alle osservazioni che riportavano l'incapacità degli studenti di usare la lingua al di fuori della classe, seppur conoscessero bene le forme e le strutture grammaticali della lingua target. A tal riguardo, è risultato essenziale e fondamentale sviluppare la competenza comunicativa che consiste nel sapere quando e come dire qualcosa a qualcuno. Questo ha provocato uno spostamento da un approccio linguistico a uno più comunicativo. Lo scopo principale di questo metodo è quindi aiutare e consentire agli studenti di comunicare nella lingua target al di fuori della classe. Per fare ciò, gli studenti devono conoscere le forme linguistiche, i significati e le funzioni, oltre alle diverse forme adottate per esprimere una determinata funzione. Le sole conoscenze grammaticali e linguistiche non sono sufficienti, devono anche saper negoziare il significato. Il ruolo dell'insegnante è meno dominante rispetto agli altri metodi e gli studenti sono responsabili di ciò che apprendono; praticano la lingua attraverso giochi di ruolo e attività di *problem-solving*: adottando materiali autentici. Le caratteristiche che queste attività hanno in comune sono: *information gap*, la scelta e il feedback (Larsen-Freeman e Anderson, 2011). Con *gap* si indica il momento in cui una persona, durante uno scambio comunicativo, conosce qualcosa che l'interlocutore non sa. Un parlante è libero di scegliere in che modo enunciare il suo messaggio e se ha l'opportunità di ricevere feedback adeguato, allora lo scambio linguistico può considerarsi comunicativo. L'insegnante è un facilitatore, che non interagisce spesso con i suoi studenti, aiuta a creare situazioni che attivino la comunicazione tra gli studenti, i quali interagiscono molto tra di loro. Imparare a

comunicare gli permette di avere più motivazione nello studiare una lingua nuova, poiché ne percepiscono l'utilità, e hanno l'opportunità di condividere le loro idee e opinioni con gli altri compagni di classe. Si rendono conto che la lingua target non è solo l'oggetto dei loro studi, ma lo strumento di comunicazione. La valutazione avviene considerando sia l'accuratezza linguistica che la fluidità, attraverso l'osservazione delle performance informali e l'uso di test formali che verifichino le abilità, ad esempio di scrittura. Gli errori di forma sono tollerati durante le attività di fluidità poiché sono considerati naturali e l'insegnante li corregge soltanto alla fine.

3 Apprendere le lingue online

Nel capitolo 1 è stata introdotta, in termini generali, la storia dell'apprendimento a distanza e delle sue evoluzioni, partendo dalla nascita dell'educazione per corrispondenza fino ad arrivare ai tempi più recenti, caratterizzati da un elevato sviluppo degli strumenti tecnologici. In questo capitolo, invece, si amplia il discorso sull'insegnamento a distanza delle lingue attraverso Skype, con particolare riferimento alla lingua italiana. Si analizzeranno, in maniera più approfondita, le principali funzioni dell'insegnamento online e i quattro ambienti di apprendimento. Prima di affrontare questi temi, saranno illustrate le funzioni di Skype e delle piattaforme linguistiche online, ai fini di comprendere al meglio lo studio di caso che verrà esposto nel capitolo successivo.

3.1 Skype™

Skype è il più famoso programma di telefonia via Internet e, grazie alle sue funzioni, ha rivoluzionato la Rete, offrendo nuove opportunità a molte persone, sia per quanto riguarda la sfera personale che per quella lavorativa. I due ideatori, Niklas Zennstrom e Janus Friis, hanno ideato questo programma di chiamate intercontinentali, in seguito ad un aumento dei viaggi di lavoro, in modo da poter facilitare i contatti e ridurre le distanze geografiche. Dal lancio di questo prodotto virtuale, nel 2003, si è arrivati oggi a contare una comunità il cui numero di utenti cresce ogni giorno di più. Come è stato accennato, le prime funzioni che offriva Skype erano semplici chiamate senza l'utilizzo della telecamera; oggi, invece, si possono fare anche videochiamate e chiamate di gruppo. Molte aziende utilizzano questo programma per avviare dei colloqui a distanza, permettendo ai candidati di fare domanda per una determinata posizione di lavoro anche in un paese straniero.

Grazie a Skype le distanze si sono accorciate ed è più facile rimanere in contatto con amici/conoscenti che abitano lontano, anche perché le chiamate Skype-Skype sono gratis. Se, invece, si vuole chiamare un numero fisso o mobile è necessario inserire credito. In ogni caso, si tratta di una delle migliori invenzioni degli ultimi tempi.

Negli ultimi decenni, con l'incremento della tendenza di insegnare e apprendere le lingue online, sono nati molti siti Internet che si appoggiano a Skype, ovvero

permettono ai loro utenti di svolgere le lezioni di lingua, e non solo, avviando la videochiamata di Skype. Riguardo quest'ultimo punto, è necessario sottolineare un aspetto fondamentale: si possono dare e prendere lezioni direttamente attraverso il programma Skype, questo però comporta il pagamento di un abbonamento annuale di iscrizione. Al contrario, è possibile usufruire dei numerosi siti che si appoggiano alla chat di Skype dove non è richiesto il pagamento di una tassa.

3.2 Preply, Italki e Verbling

Esempi di piattaforme per l'apprendimento delle lingue sono Preply, Italki e Verbling. Come funzionano esattamente? In realtà, sono molto simili tra loro per quel che concerne le funzioni e le caratteristiche, vediamo, però, nel dettaglio, in cosa consistono esattamente.

3.2.1 Preply

Preply, avviato nel 2012, è una piattaforma che offre lezioni di qualsiasi materia, non solo lingue ma anche, ad esempio, matematica, fisica, biologia e molte altre. Dal punto di vista dell'apprendente, che vuole imparare qualcosa o che ha bisogno di aiuto nello studio, Preply prevede che, in seguito alla creazione di un account personale, lo studente sia in grado di ricercare il tutor che più gli aggrada in base ai video-presentazione, alle competenze specifiche e alle recensioni degli altri utenti. L'apprendente può, inoltre, filtrare la sua ricerca in base a preferenze personali, quali ad esempio la tariffa oraria, la lingua madre, la specializzazione e la disponibilità. Il secondo passaggio è quello di scegliere un orario e prenotare la lezione. È possibile fare ciò grazie al calendario che ogni tutor pubblica sulla sua pagina, in cui viene mostrata la disponibilità in tempo reale. Dopo la prima lezione, lo studente può acquistare un pacchetto di ore e fissare così le lezioni in modo facile e veloce. Nel caso di insoddisfazione, Preply offre una lezione sostitutiva gratuita con un altro tutor oppure il rimborso spese. Dal punto di vista del tutor, invece, è necessario creare un account-tutor, essere dotati di un computer, di una connessione ad Internet veloce, di cuffiette e Skype (o altri software di chat video). A questo punto, se il profilo viene accettato, si può iniziare l'avventura. Nella fase di registrazione è obbligatorio caricare un video di presentazione che verrà analizzato dai gestori di questa piattaforma. Se

questi ritengono che il candidato possieda tutti requisiti richiesti – ottima presentazione, esperienza pregressa nell’ambito dell’insegnamento e certificazioni e/o attestati il tutor verrà inserito nella bacheca dove sarà visibile a tutti gli utenti. Se si tratta di un tutor di lingue, è preferibile che il video sia realizzato sia in lingua madre che nelle altre lingue che si vogliono insegnare. Ad oggi, la piattaforma conta oltre 25.000 tutor che offrono lezioni in 27 lingue.

3.2.2 Italki

Italki è una piattaforma online, costituita da più di un milione di apprendenti e migliaia di insegnanti che offrono unicamente lezioni di lingua in più di 100 lingue differenti. Il processo di registrazione degli utenti e di ricerca del tutor è lo stesso di Preply e Verbling. L’unica differenza consiste nell’ulteriore differenziazione tra “insegnanti professionisti” e “tutor della comunità”. I primi, come viene precisato sulla pagina Web di questa piattaforma, sono esperti linguistici che hanno frequentato corsi e ottenuto diplomi di qualificazione oppure hanno già molti anni di esperienza nel campo dell’insegnamento; i secondi, invece, devono essere amichevoli, disponibili e dedicare il loro tempo ad organizzare sessioni di tutoring informale o proporre attività di conversazione con gli studenti.

3.2.3 Verbling

Verbling è un’azienda tecnologica, avviata nel 2011, la cui comunità conta, ad oggi, oltre 500.000 membri. Si tratta di una piattaforma online che offre, come Italki, solo lezioni di lingua e sono disponibili 52 lingue diverse. Le sue funzioni principali e le modalità di iscrizione per diventare un membro della comunità sono simili a quelle delle altre piattaforme linguistiche sopra citate. La più grande differenza rispetto a Preply e Italki risiede nel fatto che Verbling utilizza un sistema integrato di video e messaggistica, quindi, la lezione avviene direttamente tramite la videochat integrata senza dover installare ulteriori software. Il programma è fornito già di strumenti specifici per l’insegnamento delle lingue, come ad esempio uno spazio di lavoro in cui è possibile condividere il materiale e una lavagna su cui l’insegnante può scrivere e segnare gli errori in tempo reale. Inoltre, è possibile insegnare soltanto la propria lingua madre. L’obiettivo principale di questa piattaforma, così come quello delle altre

due, è quello di permettere alle persone di tutto il mondo di diventare fluenti in una lingua straniera.

Per poter lavorare su queste piattaforme linguistiche è necessario seguire le normative previste, ad esempio non è permesso ricevere pagamenti al di fuori delle piattaforme, non si possono condividere sul proprio profilo dati personali, recapito o indirizzo e-mail oppure inviarli privatamente allo studente prima della lezione online. I pagamenti avvengono alla fine delle singole lezioni e, nel caso di acquisto di un pacchetto di più lezioni, non è possibile ricevere in una sola volta la somma versata dallo studente. La prima lezione prevede costi di commissione pari al 100% mentre per le successive al 17%. I tutor, dopo la prima lezione sono obbligati a consigliare agli studenti l'acquisto del pacchetto lezioni che può variare da 5, 10, 15, o 20 lezioni.

3.2.4 Vantaggi economici e linguistici

Se si leggono i commenti degli apprendenti su tutti e tre i siti Internet, si può notare come le innovazioni tecnologiche degli ultimi decenni, che hanno portato all'ideazione di queste piattaforme di insegnamento, abbiano ottenuto recensioni favorevoli e positive dagli utenti, i quali si ritengono entusiasti e soddisfatti di aver intrapreso lo studio di lingue straniere attraverso il web. Infatti, questo metodo offre numerosi vantaggi, sia per gli apprendenti che per i tutor/insegnanti.

Innanzitutto, si tratta di vantaggi economici: i tutor possono guadagnare mettendo a disposizione le loro conoscenze e competenze linguistiche; gli apprendenti sono liberi di scegliere il tutor anche in base al prezzo delle lezioni, e molti di loro hanno prezzi davvero accessibili. Sicuramente è un risparmio rispetto ai corsi di lingue offerti dalle scuole o dai centri privati. Inoltre, non ci sono costi di trasporto perché le lezioni avvengono da casa, nella più totale calma e comodità.

Dal punto di vista dell'apprendimento, gli studenti che scelgono queste piattaforme linguistiche online seguono lezioni individuali e sono liberi di decidere quando prenotare una lezione senza avere degli orari imposti da terzi. In secondo luogo, avendo a disposizione tutor/insegnanti madrelingua, hanno maggiori possibilità di migliorare la loro pronuncia e l'ascolto. Infine, per gli studenti più introversi, che hanno difficoltà a partecipare attivamente alle lezioni in presenza, perché magari troppo timidi oppure intimoriti dalla prestazione davanti ad altri coetanei, queste

piattaforme sono utili per acquisire confidenza e dimestichezza con l'esposizione linguistica.

Un ultimo vantaggio che riguarda le figure dei tutor/insegnanti è che possono fare esperienza sul campo, verificare le loro abilità e competenze e acquisirne di nuove.

Un dubbio che può sorgere spontaneo a tutti gli interessati a imparare o approfondire una lingua riguarda proprio la competenza e la professionalità dei tutor/insegnanti e l'efficienza di questo metodo innovativo. È possibile che ci siano scettici, convinti che i tutor non abbiano le competenze necessarie per offrire lezioni. A questo proposito, grazie al video-presentazione che viene caricato in fase di iscrizione, lo staff del sito Internet provvede a esaminare tutte le candidature, valutando le capacità e le competenze dei tutor. Questi, se ritenuti idonei, possono entrare a far parte della comunità. Infatti, vengono accettati solo insegnanti e tutor che corrispondano a determinati standard al fine di assicurare un'elevata qualità di istruzione per gli studenti. Questi ultimi sono liberi di scegliere il tutor che preferiscono in base al video, ai prezzi e ai commenti positivi.

È proprio in seguito alla nascita di queste perplessità e dubbi che è stato deciso di avviare un'indagine (vedere capitolo 4) con lo scopo di analizzare gli aspetti positivi e negativi dell'insegnamento online e valutarne la soddisfazione da parte degli utenti.

3.3 Il ruolo dell'insegnante di lingue nelle lezioni online: abilità e competenze

Il ruolo dell'insegnante nelle lezioni online è fondamentale e per questo è necessario che possieda ottime conoscenze e competenze sia in ambito pedagogico che informatico. Molto spesso si pensa che per poter tenere un corso online bastino le esperienze pregresse nell'insegnamento e, proprio per questo motivo, molti insegnanti tendono a "trasferire" le loro esperienze e conoscenze direttamente nella lezione online. A questo riguardo, sono state condotte numerose ricerche per cercare di mettere in evidenza il fatto che le sole conoscenze pedagogiche non sono sufficienti quando si vogliono dare lezioni online. Come sottolineano Bennett e Marsh (2002), "per essere un tutor online efficiente, non è sufficiente sapere quali tasti premere per inviare una e-mail o quale codice HTML è richiesto per inserire un'immagine su una pagina web" (Bennett e Marsh, 2002; 14). Per questo, le due studiose evidenziano due tipi di conoscenza che vanno oltre il livello tecnico-informatico: "identificare le differenze e

le similitudini tra l'apprendimento tradizionale e quello online e i contesti di insegnamento” e “identificare le strategie e le tecniche per facilitare l'apprendimento online e aiutare gli studenti a sfruttare i vantaggi sia relativi all'apprendimento indipendente che collaborativo” (Bennett e Marsh, 2002; 16). Anche Hampel e Stickler (2015) hanno elencato le abilità fondamentali che tutti gli insegnanti online dovrebbero possedere e, inoltre, hanno fornito esempi pratici di possibili attività relative, nello specifico, all'insegnamento delle lingue straniere. Questi esempi possono aiutare sia gli insegnanti con molti anni di esperienza in questo ambito sia coloro che hanno intenzione di avvicinarsi al mondo della didattica e dell'insegnamento.

3.3.1 La piramide delle abilità

Nonostante negli ultimi anni ci sia una sempre maggiore e più approfondita conoscenza dei sistemi informatici e tecnologici da parte degli insegnanti, Hampel e Stickler (2015), insieme al Centro Europeo per le Lingue Moderne, hanno notato come sia ancora indispensabile fare formazione informatica agli insegnanti. A tal riguardo, hanno ideato un modello piramidale che unisce abilità per insegnare online, conoscenze pedagogiche e competenze informatiche. Questo modello può essere utilizzato dagli insegnanti per analizzare le proprie abilità e capire quanto e come svilupparle ulteriormente. La piramide è formata da sette livelli di abilità: competenze informatiche di base, conoscenze tecniche specifiche, capacità di usare la pedagogia insieme alla tecnologia, socializzazione e implemento della competenza comunicativa, creatività e stile di insegnamento (Hampel e Stickler, 2015). Tutti i livelli sono collegati tra loro, quindi devono essere acquisiti in maniera solida e in sequenza, per poter raggiungere quelli al vertice. Non è possibile avere consolidate capacità creative e di insegnamento se, prima, non sono state interiorizzate le abilità precedenti. La piramide ha anche la funzione di ricordare agli insegnanti di non dare per scontato le conoscenze informatiche, ma di rafforzarle costantemente e di tenersi sempre aggiornati con le continue evoluzioni che avvengono in questo campo.

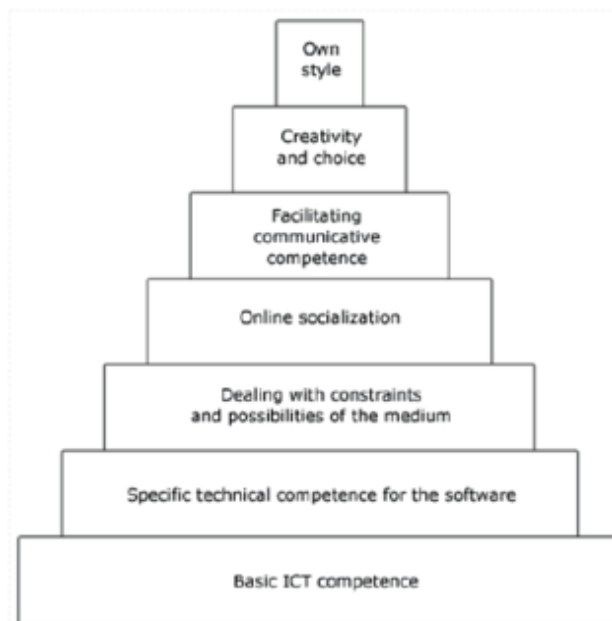


Figura 1 Skills pyramid (Hampel & Stickler, 2005, p. 317)

Il primo livello racchiude le abilità e le conoscenze informatiche di base come ad esempio l'uso della tastiera, del mouse e dei comandi principali quali Internet, i programmi di scrittura e di audio (Hampel e Stickler, 2005).

Il secondo livello è formato dalle conoscenze necessarie per poter utilizzare i software specifici. Questi includono, ad esempio, webCT, Wimba o Elluminate, oppure software gratis e *open source* quali Yahoo, Messenger, Skype, Moodle (Compton, 2009). I tutor devono imparare ad usarli prima delle lezioni online al fine di favorire la competenza comunicativa degli apprendenti attraverso le tecnologie informatiche per quel che concerne l'area di apprendimento delle lingue straniere (Chapelle e Hegelheimer, 2004; 308).

Il terzo livello raggruppa le abilità del tutor, il quale deve essere in grado di imparare a riconoscere e a gestire i limiti e le risorse degli strumenti e dei software utilizzati, infatti saper utilizzare questi software non è sufficiente; il tutor deve anche saper valutare i lati positivi e negativi di questi programmi e, di conseguenza, adattare i materiali e i contenuti delle lezioni per permettere agli studenti di adeguarsi alle premesse del corso (Hampel e Stickler, 2005).

Molto spesso i primi tre livelli della piramide non vengono presi in considerazione dai tutor, perché questi ultimi danno per scontato il fatto di possedere già ottime competenze in questo ambito, anche se non sempre è così. È fondamentale che queste abilità e conoscenze vengano integrate all'aspetto educativo e pedagogico. In questo

senso, Hubbard e Levy (2006; 10), elaborano una tabella che racchiude le conoscenze e le abilità sia tecniche che pedagogiche, sottolineandone le funzioni principali:

le conoscenze e le abilità tecniche sono necessarie per operare in maniera competente con il computer e tutti i suoi strumenti, le conoscenze e le abilità pedagogiche, invece, riguardano l'impatto che la tecnologia ha sull'ambiente di apprendimento e la sua appropriata integrazione nel processo di insegnamento e di apprendimento.⁷

Il quarto livello consiste nell'abilità del tutor di favorire la socializzazione online, ovvero creare una comunità di apprendimento in grado di far nascere e sviluppare la socializzazione e l'interazione tra i partecipanti. Porre le basi per un rapporto didattico-educativo basato sulla fiducia è molto importante soprattutto nei corsi di lingua per principianti in cui questi ultimi si sentono spesso insicuri e incapaci di esprimersi adeguatamente (Compton, 2009). Come sottolineano Hampel e Stickler (2005) queste abilità e competenze sono molto diverse da quelle che caratterizzano la classe tradizionale per cui non è certo che anche il più entusiasta e socievole insegnante diventi automaticamente un insegnante apprezzato nell'ambiente online. La caratteristica fondamentale che un insegnante deve possedere è l'abilità comunicativa per evitare incomprensione tra gli apprendenti perché potrebbe causare tensioni fra i partecipanti (Davis e Rose, 2007). La premessa per la creazione e la promozione della socializzazione consiste nel seguire le norme stabilite dal tutor e avere un comportamento adeguato all'ambiente di apprendimento. In termini tecnici queste norme vengono definite "netiquette", ciò che si può e non si può fare online. Questi sono i requisiti fondamentali per favorire la creazione di un ambiente di apprendimento sereno e per instaurare un forte senso di comunità. Affinché la comunicazione linguistica venga favorita e incoraggiata, il tutor può scegliere di utilizzare qualsiasi tipo di esercizio di interazione (giochi di ruolo, dialoghi, simulazioni) purché si basi su un contesto reale e autentico, riguardante la vita di tutti i giorni. Il concetto di socializzazione e collaborazione viene sottolineato da Jones e Young (2006) i quali mettono in evidenza tre elementi chiave che possono promuovere in maniera positiva

⁷ "technical knowledge and skills that are necessary for the competent operation of the computer technology, and pedagogical knowledge and skills involving the computer technology's impact on a learning environment and its appropriate and effective integration into the teaching and learning process." (Hubbard e Levy, 2006; 10).

l'insegnamento e l'apprendimento online. Il primo è, appunto, la socializzazione che serve a costruire rapporti solidi tra insegnante e studenti, il secondo è lo stimolo che favorisce la partecipazione e, infine, vi è la collaborazione. Lo sviluppo di questi concetti chiave è una delle principali abilità che l'insegnante deve sempre tenere a mente se vuole creare le condizioni ideali per l'apprendimento. Come sottolineato anche da altri studiosi (Mercer, 1995), l'interazione e la comunicazione contribuiscono a uno sviluppo positivo della lingua studiata poiché permettono agli studenti di costruire insieme la conoscenza linguistica. "È più facile raggiungere una comunicazione di successo quando gli studenti condividono gli stessi obiettivi" (Hampel e Stickler, 2015; 71).

Il quinto livello, strettamente correlato con quello precedente, riguarda la facilitazione della competenza comunicativa che può avere effetti positivi solo se esiste già una solida socializzazione tra i partecipanti del corso. Il compito dell'insegnante è quello di promuoverla. La competenza comunicativa e la socializzazione online permettono agli studenti di apprendere e di sviluppare in maniera positiva le abilità linguistiche.

Il sesto livello include la creatività del tutor e la scelta dei materiali da adottare. Per ottenere ottimi risultati nella competenza comunicativa è necessario che il tutor, nella scelta dei materiali e nella preparazione degli esercizi, tenga sempre presente il fattore comunicativo.

Il settimo e più alto livello della piramide, raggiunto qualora il tutor abbia consolidato tutte le abilità precedenti, riguarda lo stile personale, l'abilità di saper sfruttare al massimo le potenzialità dei materiali linguistici e la capacità di stabilire un rapporto costruttivo con gli studenti anche e soprattutto attraverso la promozione di attività comunicative e interattive.

Il tutor deve, quindi, essere in grado di avere la padronanza in tutti i requisiti della piramide, che non vengono acquisiti in maniera naturale, ma che richiedono esercizio e pratica. Per questi motivi, gli insegnanti con esperienza in classi tradizionali, spesso, riconsiderano le loro competenze e tendono a modificarle sulla base di quanto richiesto dall'ambiente di apprendimento online. Inoltre, è possibile che insegnanti con anni di esperienza in una classe tradizionale, nel momento in cui si trovano a lavorare in un corso online considerino restrittiva l'assenza del linguaggio del corpo. Questa,

tuttavia, può essere bilanciata da un'adeguata conoscenza e familiarità dei livelli più bassi della piramide. Infine, molti problemi possono essere simili a quelli delle classi tradizionali ma avere risoluzioni diverse (Hampel e Stickler, 2005).

In riferimento ai primi livelli della piramide, di aspetto strettamente tecnologico e informatico, il tutor deve saper selezionare lo strumento informatico in base agli obiettivi di apprendimento che vuole raggiungere, personalizzare gli strumenti secondo le caratteristiche dei singoli studenti, adattare i materiali esistenti e creare attività in grado di sfruttare al massimo l'ambiente online utilizzato (Hampel e Stickler, 2015). La sezione centrale della piramide, che riguarda le competenze comunicative, richiede che il tutor sviluppi determinate abilità, sia linguistiche sia sociali e interattive, per poter incoraggiare la comunicazione e la coesione tra i partecipanti. Queste competenze delineate da Ernest *et al.* (2013) in *Developing Language Online Teaching* (Hampel e Stickler, 2015) sono:

- attenta pianificazione e gestione delle attività e della lezione;
- fase di "training" per esplorare i materiali da utilizzare;
- creare attività appropriate (esercizi di riscaldamento e con un focus sull'uso di particolari modi di comunicazione);
- stabilire delle regole di base (netiquette);
- monitorare l'interazione;
- moderare la comunicazione online;
- fornire feedback regolare per incoraggiare gli apprendenti a riflettere sulle loro esperienze.

(Ernest et al, 2013; 72)

Infine, considerando i livelli più alti della piramide che riguardano la creatività e lo stile personale del tutor, quest'ultimo deve essere in grado di creare esercizi differenti e interessanti al fine di non annoiare gli studenti. Tutto ciò è fondamentale poiché l'apprendimento di una lingua straniera richiede, non solo le abilità di pratica linguistica, ma anche la conoscenza culturale della lingua studiata. Per ottenere ottimi risultati, l'insegnante deve sviluppare le seguenti abilità:

- selezionare strumenti online che incrementino la creatività;
- introdurre e favorire l'utilizzo di questi strumenti senza soffermarsi troppo sull'aspetto informatico;
- sottolineare l'importanza della creatività per implementare l'apprendimento;
- fornire un'adeguata valutazione e un feedback positivo;
- sottolineare la differenza tra rielaborazione e plagio;

- incoraggiare gli studenti ad una valutazione autocritica delle loro abilità.

(Hampel e Stickler, 2015; 73)

3.3.2 Critica alla piramide e proposta di un nuovo modello delle abilità

Qualche anno dopo la pubblicazione della piramide delle abilità di Hampel e Stickler (2005), Compton (2009) ha condotto uno studio in cui mette in evidenza i limiti di questa piramide e presenta un nuovo modello delle abilità.

Il primo punto a sfavore della piramide riguarda la struttura, ovvero Compton (2009) sostiene che le abilità non debbano essere sviluppate, obbligatoriamente, in sequenza, come affermato da Hampel e Stickler (2005), ma possano essere sviluppate anche contemporaneamente. Ad esempio, un tutor online di lingue che sta imparando ad utilizzare un nuovo software, può, allo stesso tempo, capire come funziona e imparare a gestirne i benefici e i limiti (Compton, 2009; 80). Per quel che concerne le abilità e le competenze educative, ovvero la promozione della socializzazione ai fini dello sviluppo della competenza comunicativa, il tutor può sviluppare queste abilità contemporaneamente o in qualsiasi ordine, dal momento che sono collegate alle strategie di insegnamento. Il tutor dovrebbe imparare le strategie per facilitare la socializzazione (livello 4) e promuovere, allo stesso tempo, l'interazione e la comunicazione (livello 5), così che gli studenti possano sviluppare al meglio la loro competenza comunicativa. Dato che l'apprendimento di una L2 non per forza richiede la socializzazione online, il tutor di lingue straniere deve, soprattutto, cercare di facilitare l'acquisizione della L2 piuttosto che soffermarsi sul singolo aspetto della socializzazione online. È importante che si focalizzi sul curriculum, sulle attività e sul metodo piuttosto che sulla comunità online (Compton, 2009).

Oltre alle limitazioni relative alla struttura della piramide, quest'ultima non fornisce nessuna indicazione sul momento in cui un tutor è pronto ad insegnare online, non ci sono linee guida che mostrino quando l'attività del tutor dovrebbe iniziare (Compton, 2009). Inoltre, nonostante la piramide si riferisca a molteplici abilità richieste per insegnare le lingue in un ambiente online, analizza soltanto una singola abilità che è quella della promozione della competenza comunicativa. Infatti, nella piramide non sono inserite altre abilità e competenze, che sarebbe necessario conoscere ai fini di insegnare le lingue straniere. Esempi di ulteriori abilità sono l'applicazione delle teorie

di apprendimento linguistico e la valutazione del livello linguistico e degli esercizi proposti. Per queste ragioni, Compton (2009) ha ritenuto opportuno creare un nuovo modello più completo che comprenda più di una abilità di insegnamento e che sia anche di supporto ai programmi di formazione degli insegnanti online di lingue.

Lo schema riporta unicamente le abilità che deve possedere un insegnante di lingue online e propone tre livelli di abilità:

- a) tecnologica – riferita alle conoscenze informatiche e alle competenze di saper gestire i possibili problemi derivanti dal software e dall'hardware;
- b) pedagogica – conoscenza e capacità di insegnare una lingua straniera e promuovere le attività di apprendimento;
- c) valutativa – abilità analitiche di valutare le attività e il corso in generale, apportando modifiche dove necessario al fine di assicurare il raggiungimento degli obiettivi linguistici prefissati.

(Compton, 2009; 81)

A loro volta, queste serie di abilità vengono suddivise in tre ulteriori livelli di competenza, che non sono assoluti ma risultano un continuum, e sono i seguenti: principiante, esperto e specialista. Le abilità possono essere sviluppate separatamente oppure contemporaneamente e tutte sono necessarie per poter passare ai livelli di competenza successivi. La tabella in Figura 2 mette in evidenza soltanto una gamma di abilità ritenute primarie ma, come sottolinea l'autrice stessa, ulteriori abilità possono essere aggiunte e inserite nel modello (Compton, 2009).

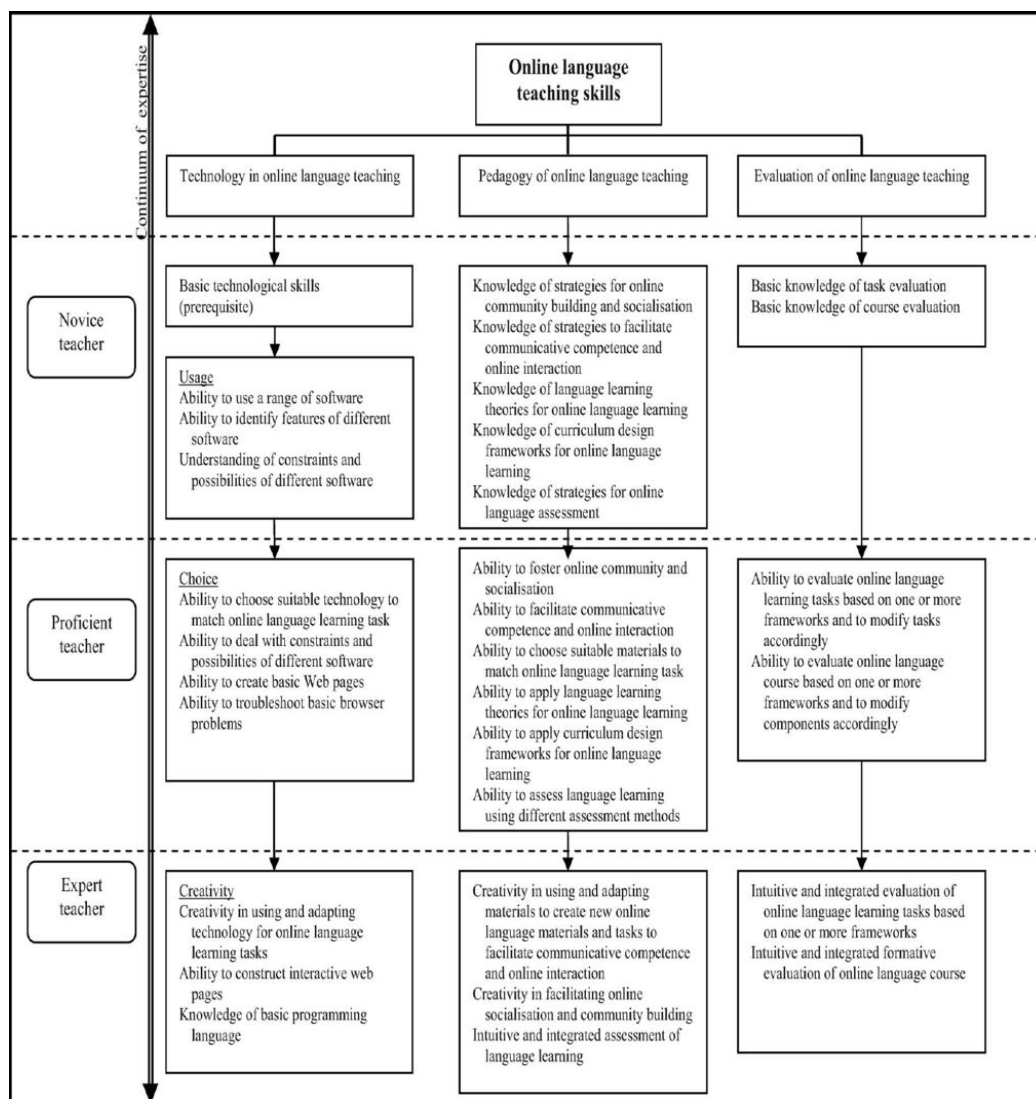


Figura 2 Modello delle abilità di un insegnante di lingue online proposto da Compton (2009; 82).

In tutti e tre i livelli di competenza per quel che concerne le abilità informatiche c'è un' enfasi diversa. Al livello di principiante l' enfasi è posta sul fatto che l' insegnante impari ad usare gli strumenti tecnologici per diventare un esperto. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una certa familiarità con il mondo dell' informatica e l' acquisizione di una solida padronanza nell' impiego di questi strumenti. Nel livello successivo di insegnante esperto, il focus riguarda la capacità di diventare un giudice efficace delle diverse tecnologie in modo da saper scegliere lo strumento informatico adatto a qualsiasi situazione. Questo è simile al sesto livello della piramide di Hampel e Stickler (2005), ma non include il fattore creativo che, invece, rientra nel livello di insegnante specialista, il quale deve essere in grado di usare, scegliere e modificare la tecnologia per i diversi scopi di apprendimento linguistico (Compton, 2009).

Considerando nello specifico i tre livelli di abilità (informatico, pedagogico e valutativo), un insegnante principiante deve avere come requisito iniziale le competenze informatiche di base, deve conoscere la differenza tra ambiente sincrono e asincrono e deve saper usare le tecnologie *Computer Mediated Communication* (CMC), che includono audio, testo e video conferenze, e navigare da un sistema all'altro. Inoltre, deve essere in grado di riconoscere e confrontare le caratteristiche nei software simili tra loro (Compton, 2009).

Un insegnante esperto deve saper fare delle scelte coerenti sulla base delle sue conoscenze informatiche. Queste scelte riguardano la familiarità con i diversi software e l'accurata selezione della tecnologia più adatta alle attività linguistiche online. Deve compiere queste decisioni anche sulla base dei vantaggi e svantaggi dei software e gestire i possibili limiti proponendo delle soluzioni valide ed efficaci. Inoltre, deve essere in grado di risolvere i problemi di base dei software. Questa abilità, come sottolineano Chapelle e Hegelheimer (2004), dovrebbe essere una caratteristica primaria di tutti gli insegnanti di oggi, i quali dovrebbero anche possedere una certa dimestichezza nel creare pagine Web e programmare un intero corso online.

Un insegnante specialista deve saper usare la creatività per adattare le tecnologie alle attività di lingua online, creare pagine Web interattive e applicazioni di base, sfruttando la conoscenza della programmazione (Compton, 2009).

Anche per quanto riguarda le abilità pedagogiche, viene posta un'enfasi su tutte e tre le competenze. Per l'insegnante principiante, in ambito pedagogico, l'enfasi consiste nel saper acquisire informazioni e conoscenze adeguate riguardo le strategie per creare una comunità online e promuovere l'interazione, facilitare la competenza comunicativa, conoscere le teorie di apprendimento linguistico e le strategie per la valutazione delle lezioni online. Al livello esperto, l'insegnante deve saper applicare queste conoscenze, acquisite precedentemente, per promuovere la socializzazione e il senso di comunità, scegliere i materiali più adatti, applicare le teorie linguistiche e valutare l'apprendimento linguistico utilizzando diversi metodi valutativi. Al livello più alto l'insegnante specialista, supportato dalla creatività, deve saper adattare i materiali in modo da produrre nuove attività online, il cui scopo è sempre quello di promuovere e facilitare la competenza comunicativa e l'interazione online. Infine, deve saper riconoscere e identificare il progresso degli studenti, sulla base del loro

output linguistico e integrare diverse modalità di valutazione linguistica attraverso metodi didattici e formativi.

Considerando l'ultima abilità, ovvero la valutazione, l'insegnante deve saper valutare i diversi software e corsi linguistici al fine di poter apportare modifiche laddove necessario e promuovere l'apprendimento linguistico. Chapelle (2001) ha identificato tre livelli di analisi: uso del software, compiti e "performance" dell'apprendente. L'uso del software riguarda l'impatto che questo ha sul controllo, sull'interazione e sul feedback. I compiti dovrebbero essere valutati sulla base dell'effetto che hanno sulle interazioni online dei partecipanti e la possibilità di negoziare il significato. Infine, la prestazione dell'apprendente può essere utilizzata per valutare se gli obiettivi desiderati sono stati raggiunti attraverso le attività online. L'insegnante principiante deve avere conoscenze di base di valutazione delle attività e del corso. Al livello successivo deve essere in grado di valutare l'apprendimento linguistico sulla base di uno o più livelli di analisi e modificare le attività in base alle esigenze del corso. L'insegnante specialista ha sviluppato un'ottima conoscenza valutativa a tal punto che quest'ultima, in molti casi, diventa un automatismo a livello subconscio.

3.3.3 Risorse online di supporto all'attività dei tutor/insegnanti

Come già esposto precedentemente, un buon tutor/insegnante online oltre alle competenze didattiche deve possedere anche buone, se non ottime, abilità informatiche. A questo proposito, Joseph Hopkins (2015) nel suo saggio "Free Online Training Spaces for Language Teachers" contenuto in *Developing Online Language Teaching* (2015), ha elencato alcuni spazi virtuali utili ai tutor/insegnanti, ai formatori di insegnanti online e a chi, per la prima volta, si sta avvicinando al mondo dell'insegnamento via Web. È importante riportare alcuni esempi per due ragioni: conferire a questa tesi un aspetto anche pratico e non solo teorico e aiutare tutti coloro che sono interessati a intraprendere la carriera di tutor online. In particolar modo, Hopkins (2015) si rivolge agli insegnanti di lingue straniere, anche se molti dei siti Internet includono esempi e materiali pratici per qualsiasi materia scolastica. Nella sua scelta riguardo a quali esempi riportare, Hopkins ha considerato diversi aspetti ritenuti fondamentali tra cui il contenuto degli argomenti presentati, la didattica (gli approcci

migliori, indicazioni chiare e concrete di esempi su come determinati materiali possano essere utilizzati per l'insegnamento e la possibilità di interagire con i colleghi attraverso forum online) e, infine, la fruibilità che consiste nell'indicare agli utenti principianti da dove incominciare, come ricercare gli strumenti più adatti e come attuare un aggiornamento frequente (Hopkins, 2015). Dalla sua analisi, sono risultate cinque tipologie differenti di risorse per la formazione di tutor online, la maggior parte gratuite e accessibili a tutti. Prima di procedere, dal momento che il mondo di Internet è in continua evoluzione, risulta necessario sottolineare il fatto che alcuni di questi siti potrebbero aver subito delle modifiche durante gli anni. Di seguito le tipologie di risorse elencate da Hopkins (2015):

1. moduli di auto-formazione e workshop online (rivolti ai tutor principianti per aiutarli a combinare la didattica alla tecnologia);
2. *massive open online courses* (MOOCs), sempre rivolti a tutor principianti;
3. elenchi di strumenti online per l'identificazione di strumenti adeguati e idonei all'insegnamento;
4. formazione svolta da formatori per imparare a scegliere gli strumenti migliori (simili al n. 3);
5. comunità online per praticare e condividere con i colleghi consigli utili sulla base delle proprie esperienze.

Per quanto riguarda il primo punto, esempi di risorse di questo genere sono *Developing Online Teaching Skills* (DOTS) e *CARLA Technology Integration Modules* che offrono workshops su aspetti didattici uniti all'uso delle tecnologie nell'ambito dell'insegnamento online e sono particolarmente utili per gli insegnanti principianti che hanno poca esperienza con l'informatica.

I MOOCs sono degli *open courses* aperti ad un numero illimitato di partecipanti e includono testi, video e materiali multimediali insieme a forum dove è possibile interagire con gli altri utenti e con gli istruttori. Questi corsi sono spesso tenuti su piattaforme online (ad esempio edX, Coursera, Udacity) e propongono argomenti di studio di tutti i generi. Un esempio di corso MOOCs rivolto alla formazione degli insegnanti è il *Task-based Language Teaching with Digital Tools*, tenuto dal professore Brian Hutchinson, il quale, partendo un'introduzione sull'apprendimento

task-based, passa ad analizzare la tecnologia *Web-based*, aiutando a scegliere il materiale didattico digitale. Per quanto riguarda il quarto punto, esempi di spazi virtuali dove poter capire quali siano gli strumenti più adatti per avviare un corso online sono *Directory of Learning & Performance Tools* e *Online Tools for Language Learning*. Alcuni degli strumenti utili agli insegnanti presentati da questi siti sono i sistemi di gestione dei contenuti di apprendimento, analisi del mondo virtuale e reale, blog, condivisione del materiale e creazione di esercizi e siti Web. I tutor/insegnanti che desiderino avere maggiori informazioni su come programmare e gestire le lezioni online possono consultare il blog *Nik Peachey's Learning Technology Blog* in cui, attraverso blog quotidiani, vengono presentati esempi di strumenti online utili e idee creative da poter adottare durante la creazione dei corsi via Web. Un altro esempio in questo ambito è *Russell Stannard's Teacher Training Videos* in cui l'ideatore, Russel Stannard, con l'ausilio di video tutorial, organizzati secondo categorie, fornisce indicazioni sull'uso degli strumenti online ai fini dell'insegnamento. Infine, considerando le comunità online dove condividere le proprie esperienze con altri colleghi, vengono riportati da Hopkins (2015) le seguenti: *Dave ESL Café's Discussion Forum on Computer-Assisted Language Learning* e *Classroom 2.0*.

Concludendo questa parte su alcuni dei principali siti Internet utili allo sviluppo delle competenze dei tutor/insegnanti, si possono riassumere ulteriori consigli pratici rivolti agli insegnanti. Infatti, questi ultimi, per praticare e acquisire maggiori competenze, sia didattiche che tecnologiche, dovrebbero impiegare qualche ora ogni settimana per fare formazione individuale, riflettere sull'insegnamento al fine di identificare possibili problemi di apprendimento o di insegnamento, trovare i materiali e gli strumenti migliori, definire gli obiettivi di apprendimento e progettare delle attività utilizzando gli strumenti più idonei, tenendo a mente il fattore tecnologico: non sempre tutto fila liscio. Infine, dovrebbero valutare le loro lezioni, come gli studenti svolgono i compiti e chiedere loro un feedback.

3.3.4 La relazione tra insegnante e studente

Che cosa si aspettano gli studenti dai loro insegnanti/tutor online? Quali sono le caratteristiche e le competenze fondamentali che un tutor online deve possedere affinché gli studenti siano soddisfatti dei risultati e degli obiettivi del corso? Come

definiscono gli apprendenti l'efficacia dell'insegnamento online? Nonostante siano state condotte numerose ricerche sulle abilità e sulle competenze che gli insegnanti online devono possedere, poche sono state le indagini che hanno analizzato queste caratteristiche dal punto di vista degli apprendenti, focalizzando l'attenzione su ciò che questi ultimi chiedono e si aspettano dai loro tutor online di lingue.

Come appare evidente dai risultati ottenuti da Murphy *et al.* (2011) nella loro ricerca, molti rispondenti hanno fornito risposte simili riguardo le caratteristiche che ritengono necessarie per un tutor efficace. Innanzitutto, il tutor deve avere una consolidata competenza nell'insegnamento, oltre ad essere madrelingua o a possedere un alto livello di conoscenza della lingua che insegna; è essenziale che conosca e capisca come gli apprendenti acquisiscono la grammatica e aiuti questi ultimi a risolvere possibili dubbi grammaticali offrendo esercizi appropriati ed esempi chiari, supporto per migliorare la pronuncia, tenendo sempre in considerazione i diversi stili di apprendimento degli studenti. Attraverso i dati ottenuti dall'indagine è risultato che le conoscenze informatiche non sono ritenute di grande importanza; gli studenti chiedono che i tutor posseggano le conoscenze informatiche di base e nulla di più. Per quanto riguarda la sfera delle qualità umane, è emerso come gli studenti si aspettino che il tutor sia disponibile, di supporto, fidato, entusiasta e confortante. Queste caratteristiche sono ritenute fondamentali proprio perché nelle lezioni online non c'è contatto, perciò i livelli di motivazione devono sempre essere mantenuti alti per evitare cali di attenzione e quindi di apprendimento. A tal riguardo, è molto importante che il tutor riesca a stabilire una relazione di armonia ed empatia con i suoi allievi, che comprenda le difficoltà che i singoli studenti potrebbero incontrare durante il corso, che valorizzi i punti di forza e si focalizzi sulle necessità di ogni singolo allievo, adattandosi ai diversi livelli linguistici e ponendo lo studente al centro di tutto. Tutte queste qualità sono utili per attenuare lo stress e la tensione che colpiscono alcuni studenti di lingua e che potrebbero risultare ulteriormente implementate in un contesto di apprendimento online. Per evitare il sorgere di tali difficoltà, come dimostrano i dati raccolti, gli studenti sono tutti d'accordo sull'importanza di ottenere feedback immediati, chiari e personalizzati riguardo i loro compiti e le loro performance.

In riferimento alle capacità organizzative del tutor, gli studenti si aspettano che quest'ultimo conosca bene i materiali del corso e gli obiettivi da raggiungere. Inoltre,

deve preparare le lezioni e i relativi materiali ed esercizi in anticipo e, una volta che il corso è iniziato, deve rivolgere parte della sua attenzione a facilitare le lezioni comunicando, inviando e-mail e favorendo le conversazioni via chat. Secondo gli studenti, un tutor efficiente è in grado di coinvolgere tutti gli apprendenti, essere flessibile, avere buone capacità comunicative, fornire dei collegamenti tra la teoria e la pratica ed essere sempre impegnato in quello che fa per rendere il corso il più efficace possibile (Young, 2006). Inoltre, deve saper gestire e organizzare le lezioni ed essere sempre pronto a rispondere a tutti i quesiti degli apprendenti. Se il tutor è efficiente e coinvolto attivamente nel corso, l'apprendimento sarà efficace e gli studenti riusciranno a trarne i migliori benefici.

Uno degli aspetti fondamentali che è indice di ottimi risultati per quel che concerne l'insegnamento online, sia sincrono che asincrono, è il senso di comunità ovvero, la capacità del tutor di creare un senso di comunità con gli studenti. Infatti, dalle ricerche condotte, sembrerebbe che la promozione di interazione tra i membri del corso favorirebbe la buona riuscita del corso, incoraggiando gli apprendenti a dialogare e ridurre le distanze fisiche. Soprattutto nei corsi universitari asincroni, è stato notato che laddove vi era un forte senso di comunità, di appartenenza e di coinvolgimento, la percentuale di studenti che abbandonavano prima della fine era minore rispetto ai corsi dove non si era creato un senso di integrazione e comunità (Tinto, 1993). Il senso di comunità, oltre ad incrementare la partecipazione ai corsi online, aumenta anche lo scambio di informazioni tra tutti i partecipanti e la cooperazione tra i vari membri (Rovai, 2002). Russell (1999) ha inoltre affermato che il mezzo, ad esempio il computer, attraverso cui avvengono le lezioni non è il fattore principale che ne determina la buona riuscita; ciò che ne influenza maggiormente la buona riuscita sono sia la struttura che la didattica adottate. Il ruolo del tutor è quindi indispensabile in un contesto di apprendimento a distanza: deve presentare i contenuti del corso in maniera adeguata e mantenere i livelli di motivazione ed interesse sempre alti. La sua funzione è di facilitatore, di guida e di supporto. Per questo sono necessarie molte verifiche di comprensione e altri metodi utili a sviluppare la negoziazione di significato tra studenti e tutor, sempre facendo attenzione a lasciare spazio al dialogo e alla promozione della comunicazione con gli studenti.

Come è possibile creare e mantenere un senso di comunità nei corsi a distanza? Molti sono i fattori che influenzano la qualità dell'interazione e di conseguenza il senso di comunità all'interno dell'ambiente online di apprendimento. Questi sono: la distanza transazionale (Moore, 1993), ovvero gli spazi psicologici e comunicativi tra gli apprendenti e il tutor; la presenza e l'uguaglianza sociale; attività in piccoli gruppi; la promozione del gruppo; stili di insegnamento e livelli di apprendimento; grandezza della comunità. Tutti questi fattori, se tenuti in considerazione, contribuiscono a favorire un maggiore senso di comunità tra gli apprendenti, incoraggiandoli nel loro percorso di formazione.

Uno dei compiti principali al fine di promuovere l'interazione è l'adozione, da parte del tutor/insegnante, di contenuti adeguati sia al contesto ma anche al livello linguistico degli apprendenti. In questo caso si parla di *learner-content interaction* (Ariza, 2003) che non può esistere se gli apprendenti non comprendono completamente i contenuti proposti. Al fine di aiutare gli studenti a praticare le nuove forme, funzioni e strutture linguistiche, i tutor devono creare dei corsi che stimolino l'uso della lingua target.

3.4 L'ambiente di apprendimento

L'espressione "ambiente di apprendimento" indica un luogo fisico o virtuale, ma anche mentale, culturale, affettivo e organizzativo, in cui gli studenti apprendono. Per le sue caratteristiche si fa spesso riferimento all'aula e ai suoi contenuti quali: file di banchi, lavagne e altro materiale scolastico. Questo termine è molto utilizzato oggi nell'ambito delle scienze dell'educazione in seguito allo spostamento del focus dalla sfera dell'insegnamento a quella dell'apprendimento che pone lo studente al centro di questo processo e si propone di guidarlo, facilitarlo e accompagnarlo nell'acquisizione del sapere e delle conoscenze.

In riferimento all'ambiente di apprendimento online, questo può essere diviso in tre parti: sincrono, asincrono e ibrido. Meskill e Anthony (2015), per quel che riguarda l'insegnamento delle lingue, separano ulteriormente gli ambienti sincrono e asincrono rispettivamente in scritto e orale. Prima di presentare, nello specifico, le caratteristiche principali dei quattro ambienti riportati da Meskill e Anthony (2015), verranno chiariti in generale questi due termini.

Nei sistemi di apprendimento sincrono l'interazione avviene in tempo reale attraverso uno strumento elettronico e richiede la presenza sia degli studenti che dell'istruttore. L'ambiente sincrono ricorda quello della classe tradizionale perché la lezione avviene "in diretta" e l'unica differenza consiste nella distanza geografica tra il tutor e i partecipanti. Si ha un feedback istantaneo che può aiutare gli studenti a risolvere e chiarire qualsiasi problema che gli stessi possono incontrare durante il percorso di apprendimento. Le uniche difficoltà di questo contesto riguardano la necessità degli studenti di connettersi in un determinato orario e la disponibilità di una connessione internet efficiente. Con l'apprendimento sincrono si fa riferimento allo scambio di informazioni tra il tutor e i discenti nello stesso periodo di tempo. Un esempio sono le conversazioni che avvengono tramite Skype, dove tutti i partecipanti sono online, lavorano e collaborano in tempo reale. Come riporta Chauhan (2017) nella sua attività di ricerca, l'apprendimento sincrono promuove la consapevolezza degli strumenti online e sviluppa le abilità di scrittura di molti studenti. Alcune ricerche, Mc Brien, Cheng e Jones (2009), hanno dimostrato come le sessioni sincrone di apprendimento abbiano un impatto positivo sugli studenti, i quali le considerano un buon metodo di insegnamento per ridurre le distanze nell'educazione a distanza.

Il sistema asincrono è invece la forma prevalente di insegnamento online per la sua flessibilità di utilizzo. Gli studenti ricevono i materiali del corso, testi, articoli e presentazioni Power Point, e possono accedervi in qualsiasi momento attraverso i sistemi LMS. Proprio per le sue caratteristiche flessibili, è il sistema di apprendimento più utilizzato, perché gli studenti non sono vincolati da orari prefissati. Questo aspetto permette loro di avere più tempo a disposizione per riflettere e, di conseguenza, dare una risposta adeguata e corretta; viene meno la spontaneità nella risposta. L'apprendimento è indipendente ed è incentrato sullo studente (Murphy et al., 2011) e i fattori emotivi diminuiscono grazie alla distanza, che riduce la paura e il timore nei confronti degli insegnanti. I livelli di stress sono minori e permettono così al filtro affettivo di rimanere basso, incoraggiando lo studente a partecipare con interesse al processo di apprendimento. Trattandosi di un sistema che pone lo studente al centro dell'attività didattica, è necessario che quest'ultimo sia disciplinato, attivo ed

interattivo, in modo tale da rimanere al passo con le attività. Nelle tabelle⁸ che seguono vengono presentati i principali vantaggi e svantaggi dei due ambienti di apprendimento appena descritti.

VANTAGGI AMBIENTE SINCRONO	SVANTAGGI AMBIENTE SINCRONO
Economici – non ci sono costi di trasporto e di sistemazione.	Fortemente legato alle competenze tecnologiche – la mancanza di conoscenza in questo campo e le scarse abilità informatiche potrebbero risultare frustranti e portare ad un abbandono del corso online.
Comodità – possibilità di accedere alle discussioni online da qualsiasi posizione geografica. Non ci sono barriere fisiche.	Richiede una connessione internet ultraveloce.
Feedback istantaneo – permette agli apprendenti di essere sempre attivi nel processo di apprendimento, di correggersi e rafforzare ciò che hanno appreso. Fondamentale per attività quali, ad esempio, il brainstorming.	Le barriere del fuso orario – i diversi fusi orari possono creare difficoltà nella comunicazione, poiché i partecipanti devono essere connessi alla stessa ora.
Altamente motivante – la motivazione e l’obbligo degli studenti a prendere parte attiva alle attività aumentano. Migliori risultati di apprendimento.	Attenta pianificazione del corso e delle lezioni – la coordinazione delle attività è necessaria per assicurare la partecipazione dei discenti.
Favorisce una sensazione di comunità – l’interazione e la collaborazione sono alla base dell’apprendimento sincrono.	Richiede molto impegno da parte di coloro che hanno scarse abilità sociali – è necessaria la partecipazione e la collaborazione durante le lezioni.

Tabella 2 Vantaggi e Svantaggi Ambiente Sincrono

⁸ Create sulla base del lavoro di ricerca condotto da V. Chauhan, “Synchronous and Asynchronous Learning”, *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, pp. 1346-1348.

VANTAGGI AMBIENTE ASINCRONO	SVANTAGGI AMBIENTE ASINCRONO
Completo controllo dell'apprendimento – gli studenti sono liberi di scegliere quando, come e dove apprendere.	Mancanza di feedback immediato – il corso non è online e i partecipanti non possono ricevere un feedback istantaneo. Gli apprendenti potrebbero perdere tempo nell'attesa del feedback.
Comodità – studenti e tutor non hanno orari prestabiliti per accedere alle lezioni online.	Mancanza di interazione interpersonale – apprendere in isolamento potrebbe favorire alcuni studenti, ma scoraggiare coloro che hanno bisogno di interazione umana.
Rispetta le tempistiche di apprendimento di ciascun allievo – gli studenti hanno tempo di riflettere prima di partecipare a un intervento, questo favorisce anche gli studenti che hanno difficoltà nell'esposizione orale, perché possono prepararsi in anticipo, seguendo il proprio ritmo.	Mancanza di attività in tempo reale – la motivazione e l'impegno potrebbero diminuire.
Minori barriere sociali – favorisce gli apprendenti più introversi, diminuendo i livelli di ansia, poiché l'apprendimento individuale, nel comfort della propria casa, li fa sentire più sicuri e tranquilli.	Mancanza di motivazione – gli studenti potrebbero aver bisogno di essere motivati e incoraggiati nello svolgimento delle attività. Una conseguenza diretta è la procrastinazione.
Interattivo – nonostante i discenti apprendano secondo il proprio ritmo, possono interagire con gli altri studenti e il tutor, quando ne sentono la necessità, senza tener conto del fuso orario. Questo perché le piattaforme di discussione, i blog e le e-mail sono sempre disponibili e vi si può accedere con facilità.	Richiede disciplina – i partecipanti devono essere focalizzati sull'obiettivo del corso e possedere buone capacità organizzative.

Tabella 3 Vantaggi e Svantaggi Ambiente Asincrono

In una ricerca condotta da Stefan Hrastinski (2008) vengono messi in evidenza, oltre ai vantaggi e agli svantaggi dell'ambiente sincrono e asincrono, anche il quando, il come e il perché utilizzare i due ambienti di apprendimento.

When, Why, and How to Use Asynchronous vs. Synchronous E-Learning		
	Asynchronous E-Learning	Synchronous E-Learning
When?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Reflecting on complex issues ■ When synchronous meetings cannot be scheduled because of work, family, and other commitments 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Discussing less complex issues ■ Getting acquainted ■ Planning tasks
Why?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Students have more time to reflect because the sender does not expect an immediate answer. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Students become more committed and motivated because a quick response is expected.
How?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Use asynchronous means such as e-mail, discussion boards, and blogs. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Use synchronous means such as videoconferencing, instant messaging and chat, and complement with face-to-face meetings.
Examples	<ul style="list-style-type: none"> ■ Students expected to reflect individually on course topics may be asked to maintain a blog. ■ Students expected to share reflections regarding course topics and critically assess their peers' ideas may be asked to participate in online discussions on a discussion board. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Students expected to work in groups may be advised to use instant messaging as support for getting to know each other, exchanging ideas, and planning tasks. ■ A teacher who wants to present concepts from the literature in a simplified way might give an online lecture by videoconferencing.

Tabella 4 When, Why and How to Use Asynchronous vs. Synchronous E-learning (Hrastinski, 2008; 54).

Come riporta l'autore nella tabella 4 (Hrastinski, 2008; 4), l'apprendimento asincrono dovrebbe essere utilizzato quando i discenti devono riflettere su argomenti complessi e quando non è possibile programmare l'apprendimento sincrono a causa di impegni lavorativi o familiari. Si può avviare l'apprendimento asincrono attraverso e-mail, bacheche di discussione e blog. In questo modo gli apprendenti hanno più tempo per riflettere dato che il tutor non si aspetta una risposta immediata. Ad esempio, agli studenti viene chiesto di riflettere individualmente sugli argomenti del corso e di mantenere un blog personale; come conseguenza, gli studenti condivideranno le loro idee con il resto dei partecipanti al corso su un forum di discussione.

Al contrario, l'apprendimento sincrono dovrebbe essere utilizzato per discutere di argomenti più semplici, per permettere la conoscenza reciproca del tutor e degli studenti, in particolare nel caso di lezioni di gruppo e per programmare le attività del corso. Seguendo queste direttive, gli studenti hanno maggiori probabilità di essere motivati e invogliati a svolgere i lavori proposti perché è richiesta una risposta immediata, che, a sua volta, avrà un feedback immediato contribuendo così a mantenere alto il livello di attenzione e di interesse. È possibile partecipare alle attività sincrone attraverso caselle di messaggistica istantanea, videoconferenze e incontri in persona (che includono esclusivamente una persona), soprattutto nel caso dei corsi online tenuti dalle Università. In tal modo, gli studenti che devono lavorare in gruppo potranno usare la messaggistica istantanea per conoscere gli altri partecipanti,

scambiarsi idee e pianificare le attività richieste, invece, gli insegnanti che vogliono presentare una lezione in maniera semplificata possono farlo attraverso la modalità della videoconferenza in tempo reale.

Pertanto, l'apprendimento in un ambiente sincrono aumenta la motivazione e l'interesse, mentre quello asincrono implementa le abilità ad analizzare le informazioni inducendo, quindi, ad una maggiore riflessione (Robert and Dennis, 2005).

Secondo una ricerca condotta da Chen et al. (2005), in riferimento all'ambiente sincrono di apprendimento, possono essere identificate cinque dimensioni che sono rispettivamente: il ruolo, i partecipanti, il luogo, l'interazione e l'erogazione della lezione. Con *ruolo* si intende l'insegnante e lo/gli studente/i, i quali possono decidere quando più gli conviene accedere all'ambiente di apprendimento con l'unico requisito di utilizzarlo contemporaneamente. Le lezioni possono essere sia individuali che di gruppo e il luogo può variare a seconda di dove si trovino i partecipanti. Ogni luogo ha le sue distrazioni: rumori di sottofondo, cellulari che suonano e persone che potrebbero interrompere l'apprendimento bussando alla porta o urlando. L'interazione tra tutti i membri può avvenire in maniera unidirezionale, ad esempio le lezioni in cui il professore spiega, o bidirezionale dove l'insegnante e gli studenti possono interagire. La modalità di erogazione delle lezioni riguarda il metodo real-time, VOD (video registrati) e ibrido, ovvero una combinazione dei primi due.

Considerando nel dettaglio lo studio delle lingue online, Meskill e Anthony (2015) hanno approfondito ulteriormente la ricerca per quel che concerne i due ambienti sopra descritti, dividendoli a loro volta in orale e scritto.

- 1) **Ambiente scritto asincrono** (e-mail: il messaggio viene scritto, letto e compreso non in tempo reale). Gli studenti leggono e rispondono ai messaggi dei loro istruttori e dei compagni di classe quando più gli conviene. Si tratta dell'ambiente più popolare dei quattro perché è il più semplice e facile da usare ed è quello utilizzato da più tempo: già negli anni '80, gli istruttori usavano questo spazio virtuale per pubblicare i materiali del corso, condurre le attività di apprendimento, condividere gli esercizi e comunicare con i loro studenti. Nel decennio successivo, le proprietà di questo ambiente di apprendimento divennero così sofisticate a tal punto che gli istruttori iniziarono a utilizzare solo questo spazio, pubblicandovi tutti i materiali del corso.

È possibile accedere ai materiali e ai contenuti quando si vuole e da qualsiasi luogo geografico e postazione Internet. Proprio per queste ragioni esso è molto utilizzato dagli istruttori di tutto il mondo e la maggior parte dei software di apprendimento sono ideati appunto per questo genere di contesto.

- 2) **Ambiente scritto sincrono** (messaggi in tempo reale: gli interlocutori compongono e leggono i messaggi di testo sul momento). I testi scritti di questo contesto sono più corti, composti più velocemente e simili a una conversazione orale sia nella forma che nei contenuti. Si tratta di spazi dove gli scambi a livello scritto avvengono in concomitanza: chat o messaggistica istantanea. I messaggi appaiono in tempo reale sullo schermo del ricevente, compresi gli errori tipografici. Per chi desidera imparare una lingua, questo contesto ha dei benefici in quanto è necessaria la negoziazione reciproca del significato del messaggio. Quando non avviene la comprensione, è necessario trovare dei rimedi, proprio come nelle conversazioni faccia a faccia dove gli interlocutori devono rimanere concentrati al fine di comprendere al meglio il messaggio. Le numerose ricerche condotte in questo ambito hanno dimostrato come gli apprendenti prestino più attenzione alla produzione lessicale e alla comprensione nel contesto sincrono scritto rispetto alle chiacchierate in tempo reale. Un aspetto positivo consiste nel fatto che questo genere di ambiente permette all'apprendente di riflettere ulteriormente sull'output comunicativo, portandolo ad ottenere una maggiore accuratezza nella produzione (Smith, 2004).

Le sequenze di conversazione nell'ambiente scritto sincrono non sono così lineari come in quelli asincroni dove si ha più tempo a disposizione per comporre il messaggio. Proprio per questa ragione, gli istruttori devono essere consapevoli del fatto che i loro messaggi istantanei non necessariamente appaiono sempre conseguenti l'uno all'altro, al contrario ci sono più probabilità che siano visualizzati in ordine casuale. L'aspetto positivo è che i nativi digitali sono in grado di leggere e comprendere più messaggi, non per forza in sequenza ma ricevuti anche contemporaneamente. Quest'ultimo fatto può essere visto di supporto e di aiuto allo sviluppo delle abilità linguistiche e di apprendimento degli studenti.

3) **Ambiente orale sincrono** (registrazioni audio, lezioni via Skype). Si tratta di spazi molto promettenti per l'educazione linguistica online, infatti, i contenuti e le caratteristiche hanno dei vantaggi che permettono all'apprendente di sviluppare le abilità comunicative nella lingua target (Levy & Kennedy, 2004; Wang, 2004, 2006). La comunicazione che avviene attraverso il video o solamente audio, è molto simile a quella faccia a faccia delle classi tradizionali perché permette agli studenti di parlare, comunicare e discutere tra di loro e con i loro istruttori attraverso l'utilizzo di cuffiette, casse acustiche e microfoni. La maggior parte degli spazi orali sincroni offre le seguenti funzioni:

- liste di partecipanti;
- lavagne per esporre e gestire i vari documenti;
- caselle di chat;
- connessione video;
- applicazioni che permettono la condivisione degli schermi dei PC.

Tutte queste funzioni, non disponibili in una classe tradizionale, sono molto utili per la gestione della lezione. Ad esempio, le aree di "archivio" permettono ai tutor di conservare tutte le attività svolte.

Esempi di spazi virtuali di apprendimento online sono: *Second Life*, *The Sims*, *Active Worlds*, *Kaneva*, *Onverse* e molti altri (Meskill e Anthony, 2015). Le realtà 3D permettono agli studenti di lingue straniere di essere sempre circondati da oggetti che hanno un alto valore linguistico e che possono manipolare come e quando vogliono. Inoltre, essendo molto simili a situazioni e circostanze autentiche, sono in grado di favorire un miglior apprendimento degli studenti.

Per utilizzare questi mondi virtuali, gli studenti possono selezionare un avatar attraverso il quale comunicano con la loro voce, messaggi di chat, emoticon e linguaggio del corpo. Attraverso le realtà virtuali si possono svolgere le seguenti attività: giochi di ruolo, giochi, canti, organizzazione di progetti di coppia o di gruppo, doppiaggi.

La qualità che contraddistingue questo ambiente di apprendimento rispetto agli altri tre è la possibilità degli studenti di comunicare in tempo reale e

dell'insegnante di inserire, contemporaneamente, le informazioni visive sullo schermo. Il ruolo centrale dell'insegnante è quello di rendere comprensibile l'input ai suoi studenti, spiegando e insegnando il significato delle parole e le costruzioni linguistiche, questo approccio è realizzabile grazie alle numerose risorse online offerte dal Web, come ad esempio, video, testi e canzoni.

- 4) **Ambiente orale asincrono** (messaggi vocali). Si tratta di spazi di apprendimento in cui gli studenti possono postare messaggi audio registrati, accompagnandoli a informazioni testuali scritte. Gli spazi dove è possibile inserire questi messaggi multimodali sono diversi: e-mail, blog, bacheche di messaggistica. Numerosi sono i siti pubblici di apprendimento orale asincrono dove chi desidera imparare una lingua può cercare e trovare tutor o partner con cui scambiare messaggi multimodali, per esempio: Dimdim, Moodle, Nicenet e CourseSites (Meskill e Anthony, 2015).

La differenza principale tra l'ambiente orale asincrono e sincrono è appunto la sincronia, caratteristica fondamentale quando si parla di insegnamento delle lingue: il tempo per pensare, assimilare e comporre una frase è considerevole nella buona riuscita dell'output. In questo ambiente di apprendimento, gli studenti hanno a disposizione tempo sufficiente per riascoltare i messaggi registrati, comprenderli e fornire una risposta adeguata. A loro volta, anche gli istruttori possono sfruttare il tempo che hanno a disposizione per fornire delle risposte efficienti e complete ai loro studenti. A differenza degli spazi di apprendimento sincroni, un intero corso basato solo sull'ambiente asincrono sarebbe difficile da gestire nel tempo, per questo viene sovente utilizzato in combinazione con gli altri tre spazi, in particolare nei corsi *blended*: 50% in presenza e 50% online.

4 Indagine sull'apprendimento dell'italiano online

La seguente ricerca nasce da una curiosità personale per quel che concerne l'istruzione a distanza, in particolar modo l'apprendimento dell'italiano via Skype. Vivendo in un mondo all'avanguardia e ogni giorno sempre più tecnologizzato, l'istruzione online mi è sembrata, fin da subito, un argomento di grande attualità e molto interessante da approfondire. Inoltre, ho avuto l'occasione di utilizzare in prima persona gli strumenti tecnologici, quali il computer e Internet, per insegnare italiano a studenti stranieri. Per queste ragioni, ho deciso di trattare l'argomento, cercando, tramite un sondaggio online, di raccogliere un parere da parte degli studenti che quotidianamente utilizzano questo metodo innovativo di apprendimento per cercare, così, di analizzare i loro punti di vista e le loro opinioni al riguardo.

4.1 Scopo della ricerca

L'indagine è stata condotta nel 2018 con lo scopo, come già preannunciato sopra, di ricercare i possibili vantaggi e svantaggi dell'apprendimento dell'italiano online e i benefici linguistici derivanti da questo metodo, che negli ultimi anni è sempre più adottato, sia da insegnanti/tutor sia da coloro che desiderano imparare una lingua straniera.

Per queste ragioni, sono state create delle domande specifiche, per cercare di trovare una risposta a queste mie curiosità, rivolte a tutti coloro che almeno una volta nella vita hanno provato questo metodo o che ancora ne stanno usufruendo.

In generale, la ricerca tende a indagare le motivazioni che hanno spinto gli studenti, e non solo, a usufruire della tecnologia di Skype per imparare l'italiano, ad analizzarne gli aspetti positivi e negativi e a cercare di comprendere l'efficacia di questo metodo.

4.2 Metodologia

Per poter valutare l'efficacia dell'apprendimento linguistico via Skype, è stata condotta un'indagine il cui studio di caso è quello di scoprire i benefici derivati dall'imparare le lingue online, nello specifico la lingua italiana. Per fare ciò, è stato

creato un questionario⁹ da sottoporre, in formato elettronico, a tutti coloro che imparano l'italiano via Skype: non solo studenti, ma anche lavoratori. I materiali utilizzati per portare avanti questa ricerca sono stati: un computer con connessione a Internet, il programma Google Forms, il pacchetto Office (in particolare Excel per l'analisi dei dati) e riferimenti bibliografici utili per la creazione del questionario.

4.3 Lo strumento di raccolta dei dati

Lo strumento di raccolta dei dati è stato il questionario che è stato creato con la piattaforma multimediale Drive, un servizio di memorizzazione e sincronizzazione introdotto da Google. I motivi per la scelta di un formato elettronico sono i seguenti:

- a. *accessibilità*: il questionario è stato condiviso sui social network, sui blog di italiano online e, in alcuni casi, inviato per mail a tutor di italiano, affinché lo inoltrassero ai loro studenti. In questo modo, i diretti interessati erano liberi di accedere al questionario liberamente, decidendo loro stessi quando compilarlo, in base ai loro impegni giornalieri;
- b. *impatto visivo*: rispetto al questionario cartaceo, che richiede l'uso di una penna e lo spreco di carta, il questionario online si presenta molto più efficace e compatto: le domande appaiono in sequenza, solo dopo che si dà la risposta e in questo modo non ci si rende conto della lunghezza totale. Questo riduce la demotivazione iniziale di non voler compilare il questionario perché magari troppo lungo e ricco di domande;
- c. *riconsegna*: una volta terminato, le risposte del questionario vengono inviate direttamente a chi svolge l'indagine e salvate in automatico sul PC;
- d. *analisi dei dati*: grazie al salvataggio automatico delle risposte, i dati vengono successivamente raccolti su fogli Excel dove sono analizzati, convertiti in percentuale e inseriti in grafici.

Il questionario è stato scritto sia in lingua italiana che in lingua inglese, questo perché, essendo rivolto a tutti gli apprendenti di italiano LS nel mondo, si è pensato che i livelli linguistici di ciascuno non fossero così alti da permettere una facile e veloce

⁹ Per visionare il questionario per intero, si veda l'appendice A.

comprensione delle domande in lingua italiana; perciò, la versione del questionario che è stata condivisa sui Social Media era in inglese così da permettere a tutti di compilarlo con facilità. Le domande che prevedevano una risposta aperta, hanno dato l'opportunità di poter rispondere in italiano, anche se alcuni hanno optato per la loro lingua madre.

Il questionario è costituito da 31 domande ed è diviso in tre sezioni:

- 1) background dello studente: vengono raccolti i dati relativi alle conoscenze linguistiche degli apprendenti, si cerca di capire quali siano le motivazioni che li hanno spinti a scegliere di imparare l'italiano e quanto tempo dedichino allo studio e all'approfondimento di questa lingua;
- 2) apprendimento online: indaga come l'apprendente usa questa modalità per imparare l'italiano, le sue motivazioni e impressioni;
- 3) insegnamento online: valuta come l'apprendente percepisce l'attività svolta dal tutor/insegnante, i metodi e gli approcci adottati, le opinioni personali e le possibili modifiche.

4.3.1 Definizione del contesto

Prima di procedere alla somministrazione del questionario, sono state fatte delle prove di verifica per accertarsi che le domande funzionassero, ovvero che fossero coerenti con l'indagine, in modo da poter ottenere dati analizzabili e raggiungere il nostro obiettivo. Dopo averne verificato la funzionalità, il questionario è stato inviato elettronicamente. Prima di poter procedere alla compilazione, vengono brevemente presentate le motivazioni e gli scopi della ricerca, in modo da condividere con gli interessati il valore dell'indagine e motivarli maggiormente alla compilazione del questionario. Inoltre, per ragioni di privacy, è stato sottolineato il totale anonimato del questionario e la non divulgazione dei dati raccolti. Tutte le domande inserite nel test sono obbligatorie, pertanto, se non si compila la prima parte, non è possibile accedere alle parti successive.

Come già annunciato nel paragrafo precedente, le prime quattro domande introduttive riguardano il contesto personale. Si precisa che non è stato richiesto il nome e cognome degli apprendenti, poiché di scarsa rilevanza ai fini dell'indagine. Di

maggior interesse, invece, sono il sesso, l'età, che ha lo scopo di indagare se si tratti solo di giovani o anche di adulti che utilizzano questo metodo, la professione, per capire se siano solo studenti o anche lavoratori, e la lingua madre, per studiare/analizzare le difficoltà di apprendimento anche a seconda della L1.

Le successive sei domande riguardano l'ambito della conoscenza della lingua italiana e la gestione dello studio di quest'ultima da parte dei discenti. Le domande 5 e 6 sono necessarie per verificare, alla fine del questionario, se ci sono stati miglioramenti linguistici grazie all'insegnamento online; per una maggiore chiarezza e precisione, sono stati inseriti i livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento, in modo da poter avere delle linee guida uguali in tutto il mondo. A fianco di ciascun livello, tra parentesi, è stata aggiunta la definizione a parole per facilitare tutti, anche chi non ha ben chiaro a cosa corrispondano i vari livelli. Per questo si è evitato di scrivere semplicemente "principiante", "intermedio" e "avanzato", diciture che potevano apparire troppo generali, più vaghe e, di conseguenza, meno precise.

5) Da quanto tempo studi italiano?

- a. Meno di 6 mesi
- b. 1 anno
- c. 2 anni
- d. 3 anni
- e. più di 4 anni

6) In riferimento al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento), qual è il tuo livello di italiano?

- a. A1 (principiante)
- b. A2 (elementare)
- c. B1 (intermedio)
- d. B2 (intermedio superiore)
- e. C1 (avanzato)
- f. C2 (ottima padronanza)

Nel caso delle due domande su riportare, è stato utilizzato il metodo del menù a tendina per la scelta della risposta appropriata, in modo tale da circoscrivere in grandi blocchi di tempo il periodo da cui si studia la lingua italiana (5) e per ottenere uniformità e chiarezza nella selezione del livello raggiunto (6).

La domanda 7, di tipo qualitativo, chiede al discente una riflessione e un'analisi personale delle proprie esperienze, portandolo a porsi domande per guardarsi dentro.

Le possibilità che vengono fornite si rifanno al modello di motivazione elaborato da Paolo Balboni in *Le Sfide di Babele* (2002).

- 7) In riferimento alla LINGUA ITALIANA, quale elemento ha determinato l'inizio dello studio:
- a. Il bisogno di imparare
 - b. Il dovere di imparare
 - c. Il piacere di imparare

La domanda 8 è di rapida risposta perché chiede quante ore vengano dedicate allo studio dell'italiano, mentre la domanda 9 intende approfondire se il discente studi italiano solo online o se segua anche dei corsi in istituzioni private o pubbliche, quali ad esempio le Università o i centri di cultura italiana. Nel caso di risposta affermativa, è stato richiesto di indicare l'istituzione presso la quale si segue il corso di italiano. L'obiettivo di questa domanda è quello di verificare se i risultati linguistici ottenuti siano dovuti solo allo studio online o se siano rinforzati da un corso in presenza.

- 8) Quante ore a settimana dedichi allo studio dell'italiano?
- a. 1 ora
 - b. 2 ore
 - c. 3 ore
 - d. più di 4 ore

- 9) Oltre alle lezioni online, segui un corso di italiano f2f?

Le risposte alle domande (7) e (8) vengono date mediante la modalità della risposta multipla, invece, per la domanda (9) è richiesta una risposta aperta e breve. Infine, per quanto riguarda l'ultima domanda della prima sezione, la numero 10, è stato chiesto quali fossero gli esercizi individuali svolti a casa per tenere allenato l'apprendimento. Delle risposte elencate, era possibile scegliere solo un'opzione.

- 10) Quali esercizi individuali fai per tenerti allenato?
- a. solo i compiti a casa
 - b. esercizi di grammatica
 - c. ascolto e visione di film/video
 - d. lettura di testi/libri

Nella seconda sezione, domande dalla 11 alla 21, si analizza l'apprendimento online e le impressioni degli apprendenti. Per prima cosa si è chiesto come gli studenti fossero venuti a conoscenza di questo metodo, indicando due possibili risposte: internet o

amici/conoscenti. La domanda successiva indaga le ragioni e le motivazioni, dal punto di vista linguistico, che hanno spinto lo studente a scegliere di imparare l'italiano online. Anche in questo caso la domanda era obbligatoria e si poteva scegliere solo una risposta multipla.

- 11) Come sei venuto a conoscenza dell'online learning?
- a. tramite ricerche su internet
 - b. tramite amici/conoscenti che usufruiscono già di questo metodo
- 12) Perché usi l'online tutoring?
- a. Per migliorare il mio parlato
 - b. Per migliorare la grammatica
 - c. Per ottenere la certificazione di italiano
 - d. Per ridurre i miei livelli di ansia da prestazione in un ambiente f2f

Nelle successive domande si cerca di indagare da quanto tempo si seguono lezioni di italiano via Skype, quante ore alla settimana e se sono individuali o di gruppo. Le risposte alle domande (13) e (14) sono strutturate a risposta multipla, in modo tale da circoscrivere i periodi di tempo e avere delle risposte uguali per tutti. La domanda (15) prevede una risposta aperta guidata e nel caso di una risposta "di gruppo" è richiesto che venga indicato il numero di partecipanti.

- 13) Da quanto tempo segui lezioni con un tutor online?
- a. Da 1 mese
 - b. Dai 2 ai 6 mesi
 - c. Da più di un anno
- 14) Quante ore di online learning segui alla settimana?
- a. 1 ora
 - b. 2 ore
 - c. più di 2 ore
- 15) Segui lezioni online individuali o di gruppo? (se la risposta è "di gruppo" per piacere indica il numero dei partecipanti)

Le successive domande della sezione 2 sono prevalentemente a carattere valutativo, in quanto, con la domanda (16), sotto forma di domanda aperta, si chiede un parere sul metodo dell'insegnamento online e con la domanda (17), sotto forma di risposta multipla, si indagano i progressi ottenuti seguendo lezioni via Skype. Se effettivamente ci sono stati dei miglioramenti, è richiesto, tramite risposta aperta guidata, di specificare in quale dei quattro ambiti linguistici ci sia stato un progresso (18). Infine, si chiede quale livello del QCER sia stato raggiunto, ancora una volta selezionabile dal menù a tendina (19). Con le domande (20)

e (21), si vuole capire se gli studenti si sentano più sicuri e se consiglierebbero questa forma di apprendimento ad altri.

- 16) Pensi che l'online learning sia un metodo efficace? (motiva)
- 17) Sei soddisfatto/a dei progressi compiuti?
- 18) Pensi che il tuo livello di italiano sia migliorato? (Se "sì", indica in quale area: produzione orale, ascolto, produzione scritta, lettura)
- 19) Quale livello del QCER sei riuscito a raggiungere in italiano?
 - a. A1
 - b. A2
 - c. B1
 - d. B2
 - e. C1
 - f. C2
- 20) Ti senti più sicuro delle tue competenze linguistiche?
 - a. Sì
 - b. No
- 21) Consigliaresti l'online learning ai tuoi amici/ conoscenti?
 - a. Sì
 - b. No

La terza e ultima sezione, che va dalla domanda 22 alla 31, riguarda l'insegnamento online e si propone di indagare l'attività del tutor/insegnante sempre dal punto di vista dell'apprendente. Le domande hanno un carattere più didattico perché vogliono analizzare nel dettaglio i metodi e gli approcci usati dai tutor per cercare di capire se ci siano differenze sostanziali con le lezioni tradizionali (face-to-face).

La domanda 22 di quest'ultima sezione chiede quale sia l'attività principale adottata dal tutor/insegnante. La parola "principale" è scritta in maiuscolo per attirare l'attenzione di chi risponde al questionario e per semplificare la comprensione della domanda. Tramite la risposta multipla, ho deciso di accettare una sola risposta per ridurre il campo di investigazione e semplificare l'analisi dei dati. Anche la domanda successiva, 23, chiede di indicare la tecnica "principale", quindi, anche in questo caso, sotto forma di menù a tendina, è possibile dare solo una risposta.

22) Quale modalità didattica viene utilizzata MAGGIORMENTE dal tuo tutor?

- a. Lettura e analisi di testi
- b. Spiegazione grammaticale delle regole
- c. Attività comunicative

23) Quale tecnica di apprendimento il tuo tutor predilige MAGGIORMENTE?

- a. Esercizi strutturali
- b. Dettato
- c. *Cloze*
- d. Riassunto
- e. Scelta multipla
- f. Lista di parole/verbi da memorizzare
- g. Cruciverba e giochi
- h. Domanda
- i. *Roleplay*
- j. Dialoghi
- k. Canzoni e film
- l. Monologhi

La domanda 24 indaga il modo in cui viene condiviso il materiale, riducendo il campo a tre specifiche modalità.

24) Come viene condiviso il materiale?

- a. Mail
- b. Software specifici
- c. Direttamente tramite la chat di Skype

Le domande successive analizzano l'attività didattica svolta dal tutor/insegnante e il rapporto che si è instaurato con gli apprendenti. La domanda 25 chiede al rispondente di soffermarsi a pensare per definire in maniera precisa la comunicazione che ha con il tutor/insegnante. Ho utilizzato la modalità del menù a tendina, per fornire la risposta, poiché ho considerato che il livello di italiano degli studenti potesse anche non essere sufficientemente elevato da poter fornire una risposta aperta. La domanda numero 26 chiede un parere personale sul metodo adottato dal tutor. I criteri di valutazione per questa domanda vanno da 'pienamente soddisfatto' a 'per nulla soddisfatto'.

25) La comunicazione con il tutor è generalmente:

- a. Essenziale
- b. Costruttiva
- c. Difficoltosa
- d. Amichevole
- e. Reciproca

26) In generale, sei soddisfatto del metodo adottato dal tuo tutor?

- a. Pienamente soddisfatto
- b. Soddisfatto
- c. Non pienamente soddisfatto
- d. Per nulla soddisfatto

La domanda numero 27 si discosta per un attimo da quella che è stata sin qui la valutazione dell'attività del tutor per andare ad indagare, secondo l'opinione personale degli apprendenti, l'approccio più efficace per imparare l'italiano online. Potrebbe risultare una domanda più "tecnica" agli occhi dei rispondenti, poiché i termini sono didattici ed è possibile che non tutti abbiano ben chiaro il significato delle quattro opzioni. Il rispondente è obbligato a ragionare e analizzare le lezioni che ha svolto in precedenza per dare una risposta adeguata.

27) Secondo la tua esperienza personale, quale approccio è più efficace per l'apprendimento dell'italiano online?

- a. Grammatico-traduttivo
- b. Diretto
- c. Audio-orale
- d. Comunicativo

La domanda successiva, 28, chiede di valutare alcuni aspetti del tutor dando un giudizio che va da 'molto buono a 'inadeguato.

28) Del tuo tutor, come valuti: (molto buono, buono, sufficiente, inadeguato)

- a. Puntualità
- b. Cortesia
- c. Modo in cui motiva a studiare
- d. Competenza
- e. Chiarezza espositiva
- f. Chiarezza nella spiegazione di regole grammaticali, significato di parole, ecc.
- g. Modalità di lavoro
- h. Rapidità di consegna dei feedback

Le ultime tre domande chiedono un parere personale dei rispondenti sull'attività di apprendimento in generale. Partendo dalla domanda numero 29, si chiede loro, tramite risposta aperta guidata, se vogliono cambiare qualcosa dal punto di vista della didattica e dei metodi adottati. In caso di risposta affermativa, sono invitati a specificare quale aspetto vorrebbero modificare. La domanda 30 prevede una risposta molto soggettiva in base ai compiti che vengono assegnati per casa. Si vuole indagare se i rispondenti li

considerino utili oppure no. Infine, la domanda 31 prevede una risposta aperta e ci si aspetta che i rispondenti indichino brevemente le loro impressioni generali sull'apprendimento. È stato usato il termine "brevemente" per non demotivare i rispondenti a rispondere alla domanda, sempre considerando che i livelli di lingua scritta possano essere piuttosto differenti. È risaputo che le domande a paragrafo lungo non siano molto gradite e demotivino alla risposta, poiché richiedono maggiore sforzo mentale. Inoltre, è stato deciso di inserire questa domanda come conclusione del questionario, affinché i rispondenti potessero dare una risposta completa anche sulla base delle domande precedenti.

29) C'è qualcosa che vorresti cambiare?

30) Cosa pensi dei compiti che il tutor assegna a fine lezione?

- a. sono molto utili
- b. non sono utili
- c. preferirei non averne

31) Indica, brevemente, le tue impressioni generali sull'apprendimento delle lingue online.

4.4 Analisi dei dati

In questa sezione si analizzano i dati ottenuti dal questionario da me creato e condiviso tramite Social Media e siti internet specifici, dedicati all'insegnamento dell'italiano online. Le risposte ottenute sono state 125 ma, a causa di alcune non idonee ai fini della ricerca, se ne analizzeranno 119. I rispondenti di queste 6 risposte eliminate non hanno preso seriamente la compilazione del questionario fornendo risposte irrazionali e prive di senso.

Nel grafico 1, le prime due domande (età e sesso) sono state unite. L'età è stata suddivisa in cinque fasce che corrispondono a:

1. adolescenti: dai 17 ai 21 anni;
2. prima età adulta: dai 23 ai 39 anni;
3. seconda età adulta: dai 40 ai 59;
4. terza età: dai 60 ai 75;
5. quarta età: dai 76 agli 89 anni.

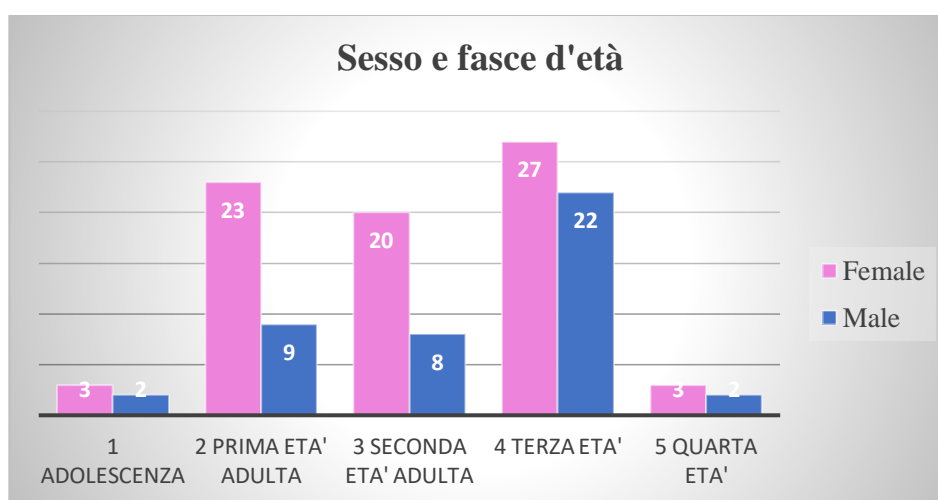


Grafico 1 – Sesso e età

Come si può notare dal grafico soprastante, la maggior parte dei rispondenti sono femmine con il 63,9%, mentre i maschi costituiscono il 36,1%. Dal punto di vista dell'età, si può evincere che la fascia d'età che maggiormente utilizza le risorse online per studiare italiano sia quella della terza età, con un totale di 49 rispondenti, tra maschi e femmine. Le disuguaglianze maggiori si riscontrano nella prima e nella seconda età adulta, con una differenza rispettivamente di 14 e di 12 rispondenti. Tuttavia, in tutte

e cinque le fasce, le femmine superano sempre i maschi. È interessante da prendere in considerazione la risposta di uno dei partecipanti al questionario che ha dichiarato di avere 89 anni e studiare italiano online per piacere.

Ceppi linguistici di provenienza

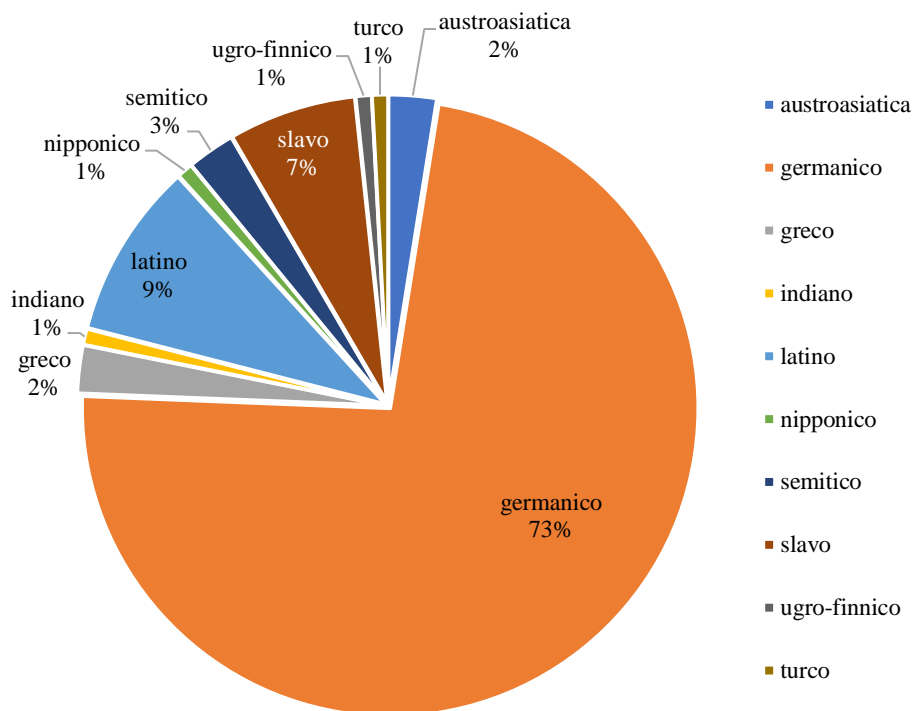


Grafico 2 - Ceppi linguistici di provenienza

Il grafico 2 rappresenta la lingua madre dei 119 rispondenti. Si è deciso di raggruppare le lingue secondo il ceppo linguistico per evitare di ottenere un grafico con numerosi 1%, dal momento che ci sono molte lingue parlate solo da un singolo rispondente. In questo modo, è possibile notare come la maggior parte degli apprendenti di italiano online appartengano al ceppo germanico (73%), con una maggioranza di parlanti inglesi, sia americano che britannico (82 totali), olandesi (4) e tedeschi (1). Il secondo ceppo linguistico più numeroso è quello latino (9%), in cui spiccano i parlanti spagnoli (8), seguiti da francesi (1), rumeni (1) e portoghesi (1). Tra le lingue slave (7 %) sono inclusi apprendenti madrelingua russa (4), bielorusca (1), polacca (1), ceca (1) e croata (1). Le percentuali più basse, 1%, 2% e 3% sono rappresentate dai ceppi linguistici, rispettivamente: indiano (telugu), nipponico (coreano), ugro-finnico (ungherese),

turco (azeri), greco, austroasiatico (vietnamita) e semitico (arabo e maltese). Sarebbe opportuno analizzare nel dettaglio queste minoranze, soprattutto i ceppi linguistici non appartenenti alla famiglia indoeuropea, per vedere se ci sono maggiori difficoltà dal punto di vista linguistico.

Occupazione

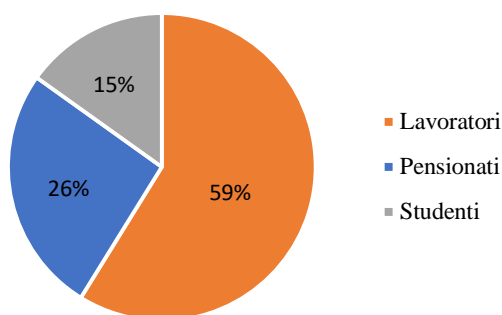


Grafico 3 – Occupazione

Il grafico 3 riporta i dati ottenuti dalla domanda 4 relativi alla professione. I rispondenti sono stati raggruppati in tre macro aree: studenti, lavoratori e pensionati. Come è evidente dal diagramma a torta, la maggior parte degli apprendenti di italiano online risulta essere quella dei lavoratori con un 59%, seguiti dai pensionati (26%) e, infine, dagli studenti (15%). I lavoratori includono professioni diverse tra cui, ad esempio: insegnanti (19), consulenti (6), impiegati (4), medici (3), avvocati (2) e casalinghe (2).

Da quanto tempo studi italiano?

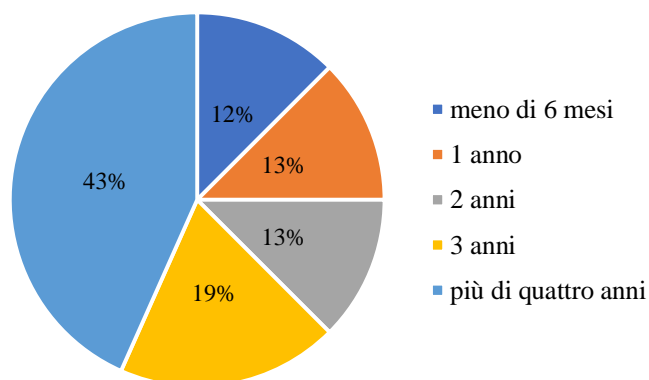


Grafico 4 - Anni/mesi di studio

Dal grafico 4 si evince che la fetta più grande (43%) include rispondenti che studiano italiano da più di quattro anni. Il 19% studia italiano da 3 anni, il 13%, a pari merito, sono coloro che lo studiano sia da 2 che da 1 anno, seguiti dal 12% da quelli che hanno iniziato a studiarlo da meno di 6 mesi. Si nota, quindi, un netto distacco tra coloro che studiano italiano da più di 4 anni e il resto degli apprendenti.

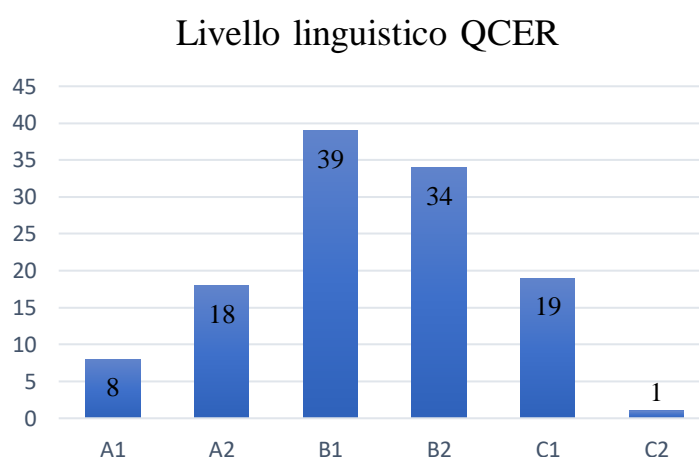


Grafico 5 - Livello linguistico QCER

La domanda 6, come già chiarito in precedenza, vuole indagare il livello linguistico di italiano degli apprendenti. Come riporta l'istogramma, si deduce che la maggior parte degli apprendenti abbiano un livello B1 (39 risposte), seguiti dal livello B2 (34). Solo un rispondente ha dichiarato di avere un livello di italiano pari a C2. Questa domanda è collegata alla n. 19. Purtroppo, però, si è rivelata ambigua poiché soltanto una parte dei rispondenti, 10 per l'esattezza, hanno dichiarato di avere avuto un miglioramento linguistico cliccando il livello del QCER successivo. In ogni caso, si può dedurre, grazie ai commenti positivi a fine questionario, che anche la maggior parte dei restanti rispondenti abbia avuto miglioramenti linguistici.

Procedendo con la domanda successiva, numero 7, si è analizzata la motivazione principale che ha spinto i rispondenti a studiare italiano.

Motivazione

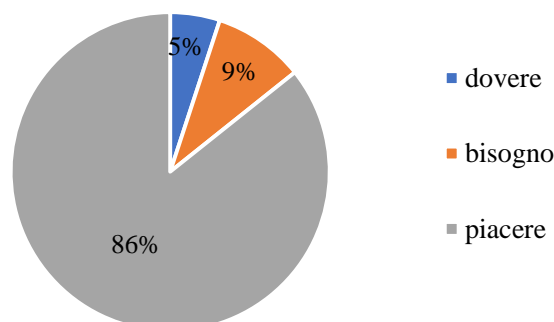


Grafico 6 - Tipo di motivazione

Dal diagramma a torta, risulta evidente che la maggior parte dei rispondenti (86%) studia italiano per piacere. Solo il 9% studia italiano spinto dal bisogno e il 5% dal dovere. È possibile, quindi, dedurre che la maggior parte dei rispondenti abbia deciso di studiare italiano per il semplice piacere di apprendere una lingua nuova e che, di conseguenza, abbia livelli motivazionali più elevati che lo incoraggiano nello studio anche indipendente. Ritengo che questo dato sia molto importante proprio perché per seguire lezioni di italiano online è necessaria una forte motivazione per riuscire a raggiungere risultati positivi ed evitare di “perdersi” durante il percorso linguistico. Come è stato messo in evidenza dalle numerose ricerche condotte nell’ambito dell’apprendimento delle lingue online (presentate nel capitolo 2), la motivazione gioca un ruolo fondamentale proprio perché spetta all’apprendente gestirsi e organizzarsi la maggior parte del suo studio individuale.

La domanda successiva, numero 8, analizza il tempo che i rispondenti dedicano allo studio dell’italiano alla settimana.

Ore alla settimana dedicate allo studio dell'italiano

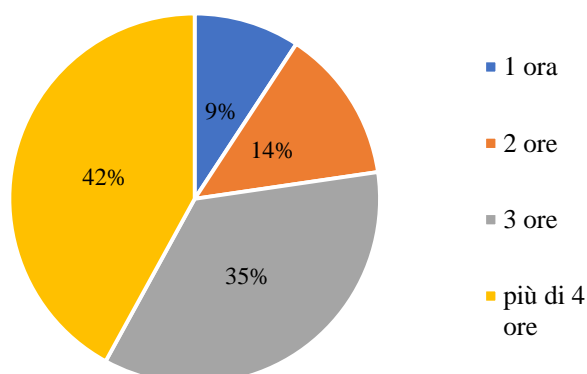


Grafico 7 - Tempo dedicato allo studio

Risulta evidente che la maggior parte dei rispondenti dedichino molte ore allo studio dell'italiano a settimana: il 42% più di 4 ore e il 35% 3 ore. Una percentuale più bassa, rispettivamente del 14% e del 9%, impiega solo 1 o 2 ore nello studio di questa lingua. Si potrebbe dedurre che i miglioramenti linguistici dei singoli apprendenti siano influenzati dallo studio individuale settimanale, oltre che dalle lezioni nei centri linguistici/università, nel caso dei rispondenti che seguono anche corsi f2f, e dalle lezioni online.

Nella domanda successiva, si chiede ai rispondenti se frequentino dei corsi tradizionali in presenza, oltre alle lezioni online. In questo modo, si è cercato di valutare se le singole lezioni online, senza integrarle a dei corsi f2f, siano efficaci e utili allo stesso modo. Per questa domanda si è deciso di non riportare nessun tipo di grafico. 59 rispondenti hanno dichiarato di non seguire corsi f2f oltre a quello online; 54 di essi, invece, seguono anche un corso tradizionale presso le Università, altri nei Centri Linguistici o tramite l'ufficio dove lavorano, o prendono lezioni private direttamente a casa. La restante parte dei rispondenti (6 persone) non ha risposto correttamente alla seguente domanda per cui non sono stati inclusi nell'analisi di questa risposta.

Con la domanda numero 10 si sono analizzati quali sono gli esercizi che gli apprendenti di italiano svolgono individualmente per migliorare le loro competenze e abilità.

Esercizi svolti individualmente

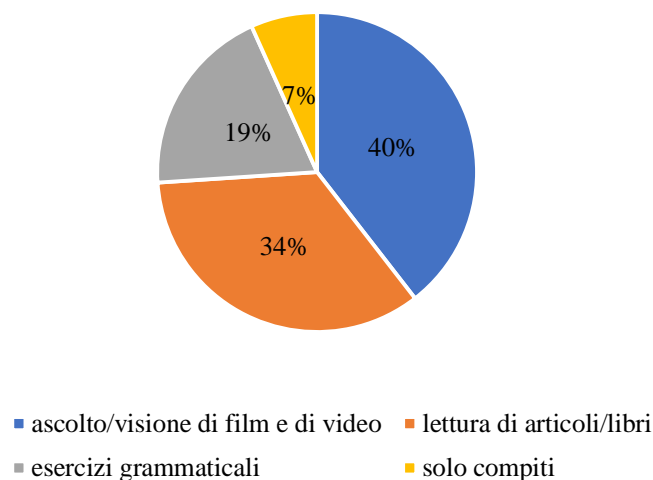


Grafico 8 - Tipi di esercizi svolti

Come riportato nel diagramma a torta, il 40% dei rispondenti dichiara di svolgere delle attività di ascolto e di visione di film/video per migliorare le abilità recettive orali. Un altro vasto gruppo (34%) predilige la lettura di articoli e testi. Il 19% preferisce svolgere esercizi grammaticali, invece una piccola minoranza, il 7%, fa solo i compiti assegnati senza nessuna ulteriore integrazione. La scelta degli esercizi individuali varia a seconda delle esigenze dei singoli studenti. Tuttavia, dal momento che i due spicchi più grandi si riferiscono alle attività di ascolto/visione di film e di lettura di libri/articoli, è possibile dedurre che queste attività siano predilette in quanto di facile accesso anche da casa, di maggiore interesse rispetto agli esercizi grammaticali che vengono spesso proposti nelle classi di italiano e che implementino lo sviluppo delle competenze ricettive orali (difficili da praticare in un contesto di f2f, poiché il tempo è sempre poco e il professore deve essere di supporto, contemporaneamente, a tutta la classe). Lo spicchio più piccolo, 7%, era prevedibile in quanto nelle domande aperte, la maggior parte dei rispondenti ha dichiarato di voler ricevere i compiti a casa e alcuni hanno sottolineato questa esigenza personale chiedendo di poter dedicare una parte della lezione online alla correzione dei compiti. Ritengo che il momento di revisione dei compiti sia molto importante in quanto permette agli studenti di capire dove hanno sbagliato, perché e come correggersi. Questa attività metalinguistica, di riflessione sulla lingua, se eseguita correttamente, favorisce l'acquisizione linguistica.

Procedendo all'analisi della seconda sezione, relativa soprattutto all'apprendimento online e alle relative impressioni degli apprendenti, la domanda numero 11 vuole indagare come i rispondenti siano venuti a conoscenza delle lezioni online, per capire se sia un metodo abbastanza conosciuto oppure no.

Come sei venuto a conoscenza dell'apprendimento online?

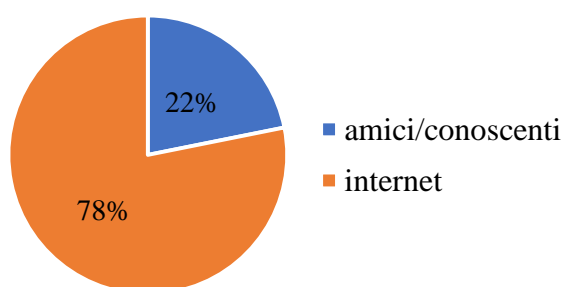


Grafico 9 - Informazioni

Il diagramma mostra che il 78% dei rispondenti è venuto a conoscenza delle lezioni online attraverso il Web e solo il 22% in seguito al passaparola tra amici/conoscenti. In effetti, su Internet ci sono molti siti internet e piattaforme, per cui è molto semplice trovare insegnanti e tutor che si propongono per insegnare l'italiano. Inoltre, ci sono anche molte recensioni e blog che permettono, a chi non ne conosce bene le modalità e le funzioni, di farsi un'idea su questo metodo di insegnamento innovativo.

La domanda 12 vuole indagare il motivo per cui i rispondenti abbiano deciso di prendere lezioni online.

Perché usi l'online tutoring?

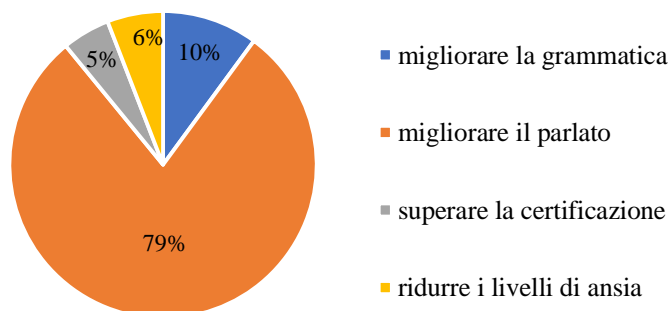


Grafico 10 - Motivazione scelta online tutoring

Il 79% dei rispondenti dichiara di usare l'online tutoring per migliorare le capacità di produzione orale. Un motivo potrebbe essere che, molto spesso, durante le lezioni tradizionali, a causa di un numero elevato di partecipanti, le abilità orali vengano sempre sviluppate meno rispetto alle altre. I rispondenti sentono quindi la necessità di praticare la lingua dal punto di vista orale. Il 10%, invece, vuole migliorare la grammatica, il 6% ridurre i livelli di ansia e il 5% superare la certificazione di italiano. Dei 6 rispondenti che hanno indicato di dover superare la certificazione linguistica, nella domanda sulla motivazione solo 2 hanno indicato di essere spinti dal dovere di imparare, i restanti 4 studiano italiano per piacere. Si noti la grande differenza tra lo spicchio arancione, che occupa quasi tutto il diagramma a torta, e gli altri tre.

La domanda successiva, n. 13, indaga da quanto tempo i rispondenti seguono lezioni di italiano online.

Da quanto tempo segui lezioni online?

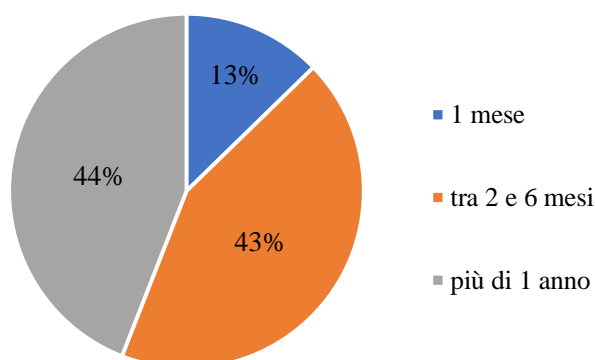


Grafico 11 - Anni/mesi lezioni online

La maggior parte dei rispondenti segue lezioni online da più di un anno (44%) e da almeno 2-6 mesi (43%). Solo il 13% ha appena iniziato ad usufruire di questo metodo. Si può notare, quindi, che i rispondenti con maggiore esperienza nelle lezioni online siano soddisfatti in quanto è da più tempo che prendono lezioni online e stanno ancora continuando.

La domanda 14 cerca di verificare quante ore a settimana i rispondenti usufruiscano delle lezioni online.

Quante ore a settimana segui lezioni online?

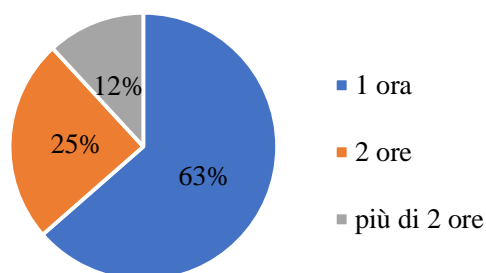


Grafico 12 - Ore settimanali dedicate alle lezioni online

Il 63% dichiara di prendere lezioni online solo 1 ora a settimana. Questo potrebbe essere motivato dal fatto che non hanno le possibilità economiche di pagare più di una lezione per volta (soprattutto se si tratta di studenti) o dal fatto che la maggior parte dei rispondenti risultano essere lavoratori, e, quindi, già abbastanza impegnati. Il 25% svolge due ore di lezione a settimana e solo il 12% più di due ore.

Per le due domande successive non si presenta nessun grafico, poiché sono domande a risposta aperta; per questo è più semplice riportare a parole i risultati ottenuti. La domanda numero 15 chiede se le lezioni siano individuali oppure di gruppo: 91 rispondenti hanno dichiarato di seguire lezioni individuali, mentre 23 di gruppo. Facendo una media dei partecipanti alle lezioni di gruppo è risultato che i gruppi siano formati soprattutto da circa 8 persone. È evidente che i rispondenti preferiscano le lezioni individuali, perché questo permette anche di sviluppare più velocemente le abilità linguistiche secondo il proprio ritmo e le preferenze di apprendimento.

La domanda numero 16, collegata a quella precedente, chiede se l'apprendimento delle lingue online sia un metodo efficace¹⁰. Questa domanda prevedeva anche che i rispondenti motivassero la loro risposta. Ovviamente, non tutti lo hanno fatto. 102 rispondenti si sono schierati a favore dell'apprendimento online indicando che è un metodo efficace. Tra le motivazioni principali ci sono: l'efficacia e l'eccellenza del metodo, il feedback immediato, un migliore accesso alla lingua tramite il tutor madrelingua, i miglioramenti linguistici, una maggiore sicurezza, soprattutto dal punto

¹⁰ Il quesito può essere integrato alle domande 29 e 31 in quanto molto simili tra di loro.

di vista delle abilità orali, e la riduzione dei livelli di stress. Una decina di rispondenti hanno espresso la loro titubanza, riguardo questo metodo, fornendo delle risposte ambigue e vaghe. Alcuni hanno sottolineato l'efficacia del metodo, ma hanno ribadito che preferiscono le lezioni tradizionali f2f all'università con il professore presente fisicamente. Solo 7 persone ritengono che non sia un metodo efficace; essi, però, non hanno fornito motivazioni ulteriori. È risultato evidente che, alla base di tutto, ciò che fa davvero la differenza è il tutor con le sue competenze comunicative e didattiche. Infatti, alcuni apprendenti hanno dichiarato di aver cambiato numerosi tutor prima di trovare quello adatto alle loro esigenze.

La domanda 17, strettamente collegata a quella precedente, chiede se i rispondenti siano soddisfatti dei loro miglioramenti.

Sei soddisfatto dei miglioramenti?

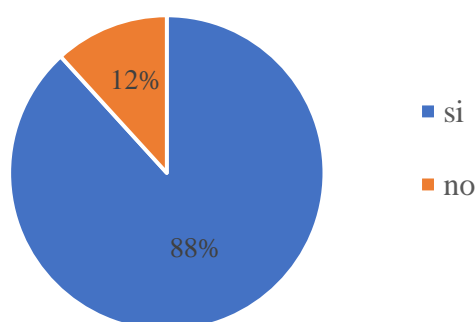


Grafico 13 – Soddisfazione

Era atteso, dopo aver analizzato le risposte della domanda 17, che la maggior parte dei rispondenti (88%) dichiarasse di essere soddisfatto. Solo il 12% ha risposto negativamente. Le ragioni, per cui questa minoranza ha dichiarato di non essere soddisfatta con i miglioramenti linguistici, possono essere verificate andando ad analizzare le domande successive. Infatti, alcuni di essi non ritengono il metodo di apprendimento online il più adatto e idoneo alle loro esigenze: non sono abituati ad usare Skype e a stare davanti allo schermo del computer, hanno problemi con la tecnologia e lo considerano troppo caro e una perdita di tempo. Altri di loro non sono soddisfatti perché non sentono di aver acquisito maggiore sicurezza nelle loro abilità linguistiche, nonostante i commenti al lavoro del tutor risultino positivi e

soddisfacenti. In generale, la maggioranza di questi rispondenti preferisce le lezioni tradizionali in cui ha la possibilità di comunicare in tempo reale e nello stesso luogo con il professore. Altri, pur avendo fornito una risposta negativa a questa domanda, hanno indicato, nella successiva, le aree linguistiche in cui hanno visto dei miglioramenti. È, quindi, difficile trarre delle conclusioni definitive.

La domanda seguente, numero 18, chiede una risposta aperta in cui i rispondenti possano esprimere la loro opinione secondo i miglioramenti riscontrati e, più nello specifico, in quale dei quattro ambiti linguistici (parlato, ascolto, scritto, lettura): 28 persone hanno risposto di essere migliorate in tutti e quattro gli ambiti, 20 nel parlato, 11 nell'ascolto, 10 nella lettura e 6 nello scritto. Siccome molti dei rispondenti hanno specificato più di un ambito, si è deciso di analizzare la frequenza con cui questi quattro termini si sono ripetuti nelle risposte con più di un'abilità. Questi sono i risultati ottenuti: al primo posto rientra l'ambito del parlato con 44 ripetizioni; al secondo posto, con 43, l'ascolto; al terzo posto la lettura con 22 e, infine, la scrittura con 7. È evidente, quindi, che il parlato e l'ascolto siano le abilità in cui gli apprendenti riscontrano maggiori miglioramenti. Una piccola minoranza ha sottolineato il fatto di essere migliorato anche a livello di sicurezza e fiducia in sé stessi. Questo potrebbe derivare dai miglioramenti raggiunti nelle abilità produttive e ricettive orali, come conseguenza di un filtro affettivo basso, grazie ad un rapporto tutor-apprendente, per la maggior parte, tra pari. Solo due rispondenti hanno detto di non aver raggiunto miglioramenti in nessun campo. Essi sono stati coerenti con quanto affermato nella risposta precedente dichiarando di non essere soddisfatti con i loro miglioramenti linguistici.

La domanda 19, è collegata alla domanda numero 6, anche se come già specificato prima, è risultata un po' ambigua. In ogni caso, viene riportato il grafico con i dati ottenuti perché, i pochi rispondenti che hanno compreso il messaggio, hanno indicato il loro miglioramento cliccando sul livello del QCER successivo (ad es. da B1 sono passati a B2).

Livello linguistico raggiunto

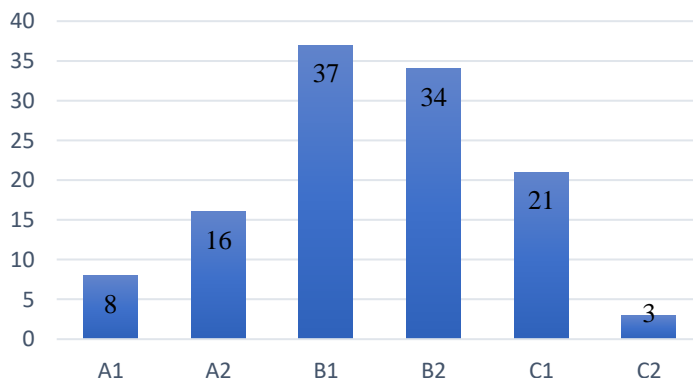


Grafico 14 - Livello linguistico raggiunto

Se si confronta questo istogramma con quello della domanda numero 6, per comodità riportato qui sotto, si può notare che non ci siano sostanziali differenze tra le barre blu di ciascun livello poiché i rispondenti hanno dato la stessa risposta.

Livello linguistico QCER

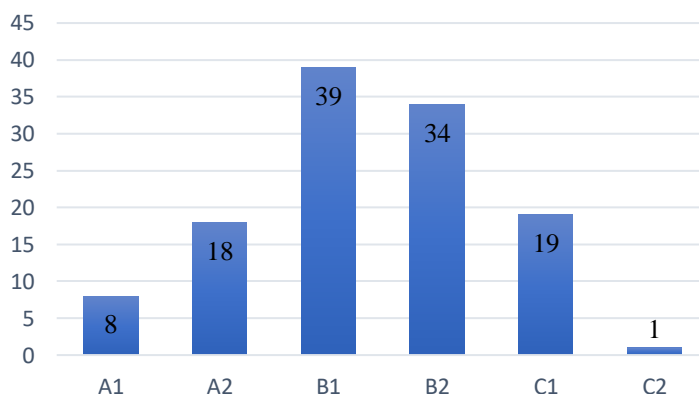


Grafico 15 - Livello linguistico QCER

Ad ogni modo, 10 di loro hanno evidenziato i miglioramenti linguistici e nella maggior parte dei casi il livello è aumentato di un gradino. Soltanto in due casi si è passati dai livelli A1 e A2 al C2. Questo mi ha lasciato perplessa, per questo ho ritenuto importante verificare le risposte individuali di questi due rispondenti. Nel caso del rispondente che ha indicato di essere passato dal livello A2 a C2, ha dichiarato di studiare italiano 4 ore alla settimana e di seguire anche un corso presso l'Università. In generale, i suoi commenti relativi all'attività di apprendimento online sono positivi e soddisfacenti. Per quanto riguarda il rispondente che ha indicato di essere passato da

un livello A1 a C2 ha dichiarato di studiare italiano solo 1 ora a settimana e di non frequentare nessun corso presso Università o Istituti Privati, di seguire lezioni online da un mese e di non essere soddisfatta dei risultati ottenuti. Si può, quindi, concludere che le sue risposte risultano essere ambigue e che il rispondente potrebbe non aver bene compreso il senso della domanda riguardante il livello linguistico.

Il livello A1 è rimasto invariato, il livello A2, invece, da 18 è sceso a 16 poiché alcuni rispondenti hanno indicato di essere passati al livello successivo; infatti, il B1 da 37 ha raggiunto le 39 risposte. Il livello B2 è rimasto invariato a 34, anche se quattro rispondenti hanno indicato il loro miglioramento dal B1 al B2. Siccome altri, non avendo compreso a pieno la domanda, hanno segnato il livello minore rispetto a quello indicato nella domanda 6, è risultato che il livello B2 sia rimasto invariato. Il C1 da 19 è passato a 21, mentre il C2 ha ottenuto due risposte per cui è salito a 3.

Nonostante la difficoltà della domanda, è possibile confermare, dopo aver letto anche le altre risposte, che ci siano dei miglioramenti linguistici anche se non sono stati indicati nelle domande riferite al QCER. Infatti, dal grafico successivo si può notare come la maggior parte degli apprendenti abbia fornito una risposta positiva in riferimento all'aumento della sicurezza in sé stessi quando si utilizza la lingua italiana.

Ti senti più sicuro delle tue abilità linguistiche?

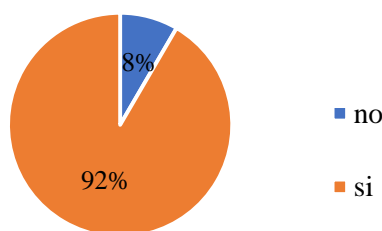


Grafico 16 - Sicurezza abilità linguistiche

La maggioranza (92%) si sente più sicuro delle abilità linguistiche, mentre solo l'8% ha detto di no. Una parte di quel 8% è la stessa che ha affermato di non ritenersi soddisfatto con i miglioramenti linguistici.

Consigliaresti le lezioni online ai tuoi amici/conoscenti?

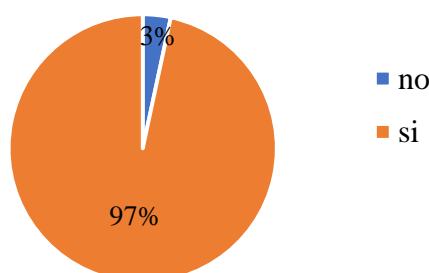


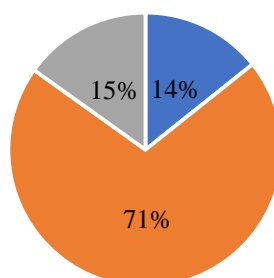
Grafico 17 – Consigli

Il 97% consiglierebbe le lezioni online agli amici, mentre solo il 3% no. Quindi, è possibile dedurre che i rispondenti siano molto soddisfatti di questo metodo di apprendimento.

La terza sezione del questionario, qui riportata, riguarda le attività proposte dai tutor durante le lezioni online; inoltre si è chiesto agli apprendenti/rispondenti di valutare i tutor.

Con la domanda 22 si cerca di investigare la principale attività didattica adottata dal tutor. Gli apprendenti avevano la possibilità di scegliere solo un'opzione.

Qual è l'attività didattica principalmente adottata dal tuo tutor?



■ spiegazione di regole grammaticali ■ attività orali ■ lettura e comprensione

Grafico 18 - Attività principalmente usata

Come si evince dal grafico, il 71% dei rispondenti ha indicato che le attività orali sono quelle maggiormente adottate dai loro tutor. Il 15% svolge attività legate alla lettura e alla comprensione, mentre il 14% spiegazione di regole grammaticali. È pertanto evidente che i tutor prediligano attività volte a migliorare le abilità produttive orali attraverso esercizi orali, ad ulteriore conferma di quanto sostenuto dagli apprendenti nel dichiarare di avere miglioramenti prevalentemente nell'ambito della produzione e della ricezione orale e di seguire lezioni online principalmente per imparare a comunicare oralmente.

La domanda successiva, numero 23, riguarda la tecnica di insegnamento maggiormente utilizzata dai tutor.

Tecniche adottate dal tutor

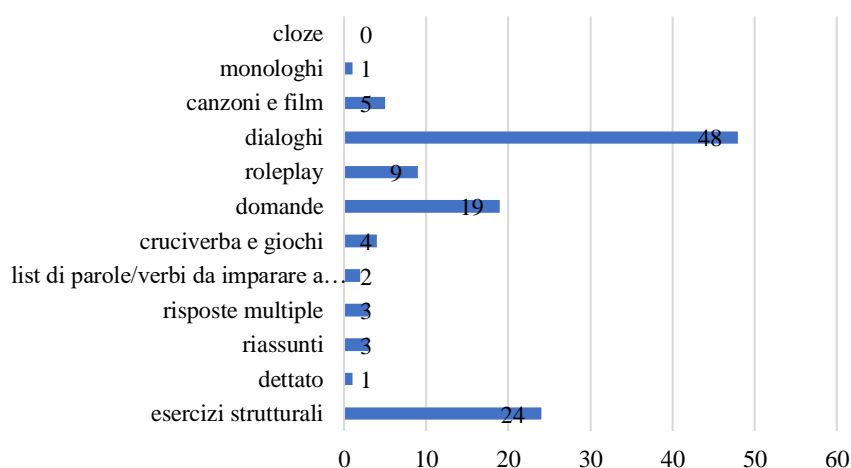


Grafico 19 - Tecniche adottate dal tutor

L'istogramma indica chiaramente che la tecnica principale adottata dai tutor sia quella del dialogo (48 risposte), seguita da esercizi strutturali (24) e domande (9). Alcuni tutor utilizzano anche il role play (9), canzoni e film (5), cruciverba e giochi (4), risposte multiple e riassunti (3), e monologhi (1). Nessuno dei tutor dei rispondenti sembrerebbe utilizzare tecniche di *cloze*. Alcuni apprendenti, alla fine del questionario hanno voluto chiarire che il tutor propone svariati esercizi, per cui hanno ritenuto necessario indicare le altre attività come, ad esempio, utilizzo di materiale orale autentico che lo studente trascrive parola per parola, esercizi grammaticali, comunicazione orale, esercizi grammaticali e di lettura. Si è deciso di accettare solo una risposta perché lo scopo primario era quello di analizzare, in generale, quale fosse

l'attività primaria. C'è consapevolezza del fatto che, ovviamente, le attività condotte durante le lezioni online siano molteplici e diverse tra di loro anche perché ciascuna ha obiettivi diversi al fine di incrementare lo sviluppo linguistico in tutte e quattro le aree di apprendimento. Ad ogni modo, dando la possibilità di cliccare solo un'opzione, è risultato evidente come la tecnica primaria adottata dalla maggior parte dei tutor online sia quella del dialogo, in accordo con quanto già dichiarato nelle domande precedenti: l'obiettivo principale per la maggior parte dei rispondenti è quello di imparare a parlare nella L2.

Il materiale didattico e le attività vengono per lo più condivise attraverso la chat box di Skype (44%), tramite email (44%) e solo in piccola parte (15%) utilizzando software specifici, come illustrato dal diagramma a torta sottostante.

Condivisione del materiale

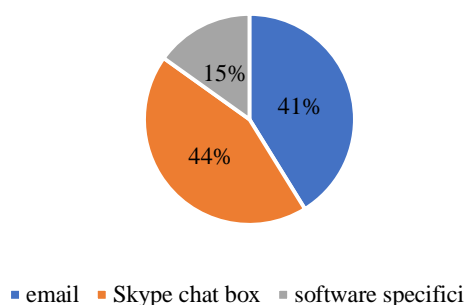


Grafico 20 - Modalità di condivisione del materiale

La domanda 24 indaga nel dettaglio la relazione che si instaura tra il tutor e gli apprendenti, analizzandone la qualità del dialogo.

Dialogo con il tutor

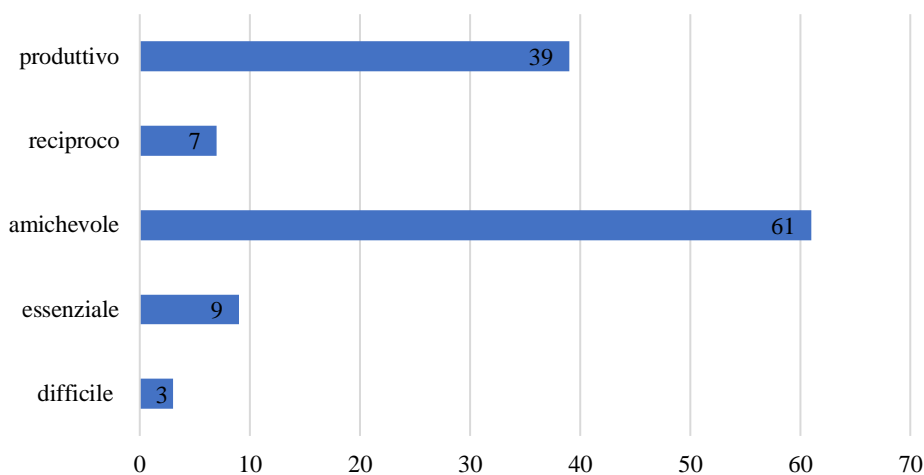


Grafico 21 - Tipo di dialogo con il tutor

Come si nota dall'istogramma, la maggior parte dei rispondenti (61) dichiara di avere un dialogo amichevole con il proprio tutor. Questo è un fattore importante in quanto facilita e promuove l'apprendimento linguistico. 39 rispondenti hanno un dialogo produttivo, 9 essenziale, 7 reciproco e solo 3 difficile. Di questi 3, due sono gli stessi che, precedentemente, hanno dichiarato di non avere pareri positivi riguardo l'apprendimento online, per cui è comprensibile la loro risposta negativa. Non è chiaro, invece, il rispondente che ha indicato 'difficile' e nelle altre domande, invece, esprime commenti positivi e soddisfacenti,

La domanda successiva, numero 26, chiede quanto gli apprendenti siano soddisfatti del metodo adottato dai loro tutor. La maggioranza dichiara di essere soddisfatto (56) e pienamente soddisfatto (55), solo 8 persone hanno riferito di non essere pienamente soddisfatte. Questi dati così positivi derivano anche dal fatto che se un apprendente non fosse soddisfatto del metodo adottato del tutor, allora potrebbe cercare di cambiarlo, rivolgendosi ad un altro tutor sulla stessa piattaforma, o potrebbe cambiare direttamente piattaforma, poiché ce ne sono numerose che offrono la possibilità di apprendere la lingua italiana online. È, infatti, emerso dalle domande aperte, che molti apprendenti avevano già cambiato più di un tutor perché non si sentivano soddisfatti.

Valutazione del metodo del tutor

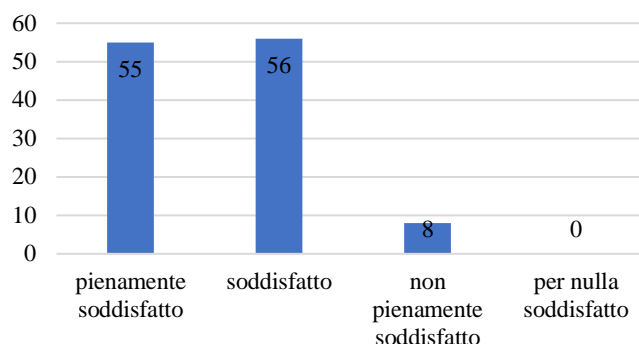


Grafico 22 - Valutazione tutor

Dalla domanda 27 risulta evidente come i rispondenti considerino l'approccio comunicativo (55%) il più efficace ai fini di apprendere una lingua straniera online. Il secondo approccio è quello orale (28%), seguito da quello diretto (10%) e, infine, grammatico-traduttivo (7%). Secondo quanto già evidenziato nel capitolo 2, era comprensibile e prevedibile il fatto che la maggioranza dei rispondenti indicasse l'approccio comunicativo come il più efficace. Infatti, secondo gli studi più recenti sulle lingue, gli studenti e anche i professori sono sempre più consapevoli del fatto che l'approccio più efficace sia quello comunicativo, basato su attività riprese dalla vita quotidiana che permettono di creare collegamenti più semplici e concreti. Per queste ragioni si contrappone all'approccio grammatico-traduttivo che per molti anni è stato il più adottato nelle scuole e si è, però, notato come i risultati non fossero così ottimali come si credeva. Inoltre, dal momento che la lingua madre del tutor online non è la stessa di quella degli apprendenti, risulta chiaro come sia più difficile adottare un approccio di questo tipo basato, appunto, sulla traduzione.

Approccio più efficace

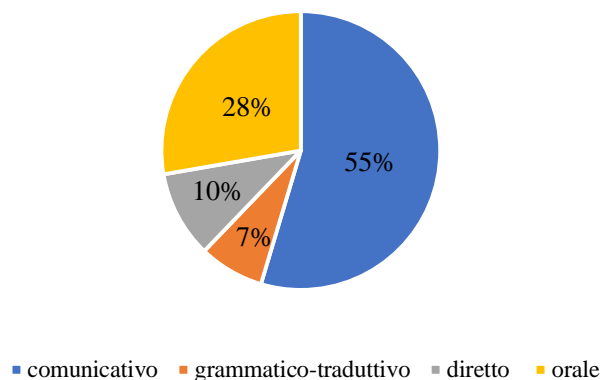


Grafico 23 - Tipo di approccio seguito

La domanda 28 consisteva nel raccogliere un giudizio da parte degli studenti per quanto riguarda le qualità del tutor e l'attività svolta. Ecco, di seguito, i dati ottenuti.

Valutazione del tutor

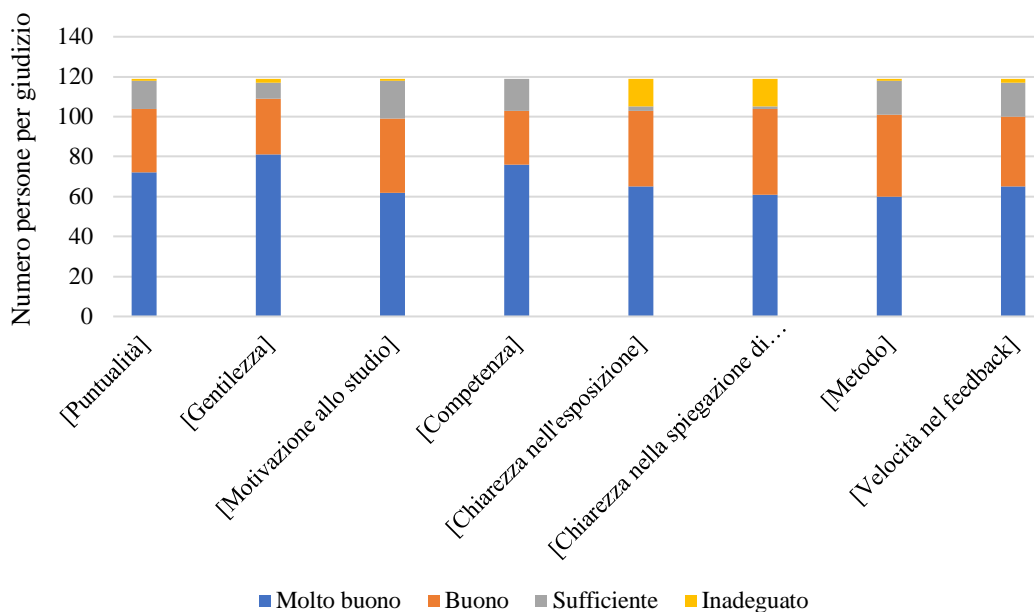


Grafico 24 - Valutazione del tutor

Dal grafico 24 si può notare come i colori blu e arancione, corrispondenti rispettivamente a 'molto buono' e 'buono' superino di gran lunga il grigio e il giallo che indicano, invece, 'sufficiente' e 'inadeguato'. La maggior parte dei rispondenti ha, quindi, dato un giudizio positivo a tutte le qualità del tutor richieste nel questionario. La puntualità, la motivazione allo studio, la competenza, il metodo e la

velocità nel feedback hanno ricevuto un numero abbastanza consistente di risposte sufficienti, in grigio, mentre 14 rispondenti non si sono ritenuti soddisfatti né per la chiarezza nell'esposizione né per quel che concerne la spiegazione di regole e del significato di parole da parte dei tutor, che, infatti, hanno indicato inadeguato (colore giallo). Essendo gli apprendenti liberi di scegliere il tutor secondo le proprie esigenze e necessità, risulta, quindi, evidente come la maggior parte dei giudizi ottenuti siano positivi e soddisfacenti.

La domanda 29 (C'è qualcosa che vorresti cambiare?), come già annunciato in precedenza, può essere accorpata sia alla numero 16 che alla 31. Non si riporta un grafico in quanto si tratta di una risposta aperta e si è preferito riassumere in modo scritto i risultati ottenuti. Questa è una domanda fondamentale perché, conoscendo le richieste e le esigenze degli apprendenti, è possibile migliorare le lezioni online. La maggioranza dei rispondenti ha detto che non vorrebbe cambiare niente; coloro che, invece, hanno dichiarato di voler cambiare qualcosa, hanno dato motivazioni differenti. Ecco le principali richieste degli apprendenti, risultate dai dati raccolti: ricevere più compiti a casa e sfruttare metà del tempo della lezione seguente per revisionarli e comprendere meglio gli errori; dedicare più tempo alla spiegazione della grammatica e organizzare lezioni più strutturate gestite per la maggior parte dal tutor; concentrarsi maggiormente su conversazione, lettura e attività di comprensione del testo piuttosto che su esercizi molto lunghi e poco interessanti. Alcuni hanno sottolineato la scarsa qualità del segnale internet. Questo, però, è collegato soprattutto alla posizione geografica sia del tutor che dello studente. Una minoranza ha evidenziato il fattore economico, che vincola molti degli apprendenti a seguire più di una lezione a settimana in quanto non ne hanno la possibilità. È, quindi, evidente come questo metodo innovativo sia valutato in maniera positiva da molti studenti.

La domanda numero 30 vuole valutare la qualità dei compiti a casa.

Compiti a casa

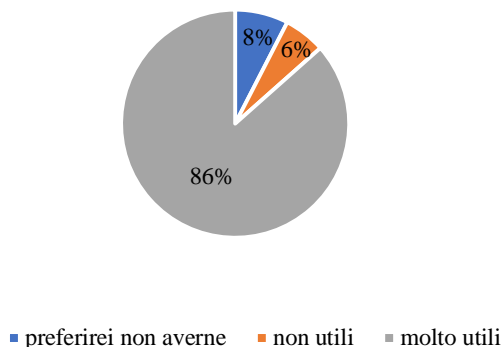


Grafico 25 – Considerazione compiti a casa

Come già risultato evidente dalla domanda precedente, l'86% dei rispondenti considera i compiti a casa molto utili, soltanto una piccola percentuale, 8% e 6%, dichiara che preferirebbe non averne e che non siano utili. Queste ultime due percentuali potrebbero dipendere dal tipo di compiti/esercizi assegnati agli apprendenti, poiché, così come le lezioni, anche le attività da svolgere a casa devono essere motivanti, non monotone e utili allo studente per raggiungere maggiore sicurezza linguistica.

L'ultima domanda, numero 31, prevede un commento aperto alle lezioni online in generale. La maggioranza ha riportato delle opinioni positive e si ritiene molto soddisfatta dei miglioramenti linguistici. Tra queste risposte, le parole chiave riferite all'apprendimento online, che si ripetono più frequentemente sono: buono, adatto, interessante, divertente, eccellente, dinamico, utile, efficace (soprattutto per chi abita lontano dai grandi centri urbani), pratico, confortevole, flessibile (dal punto di vista della gestione del tempo e degli impegni personali), meraviglioso, produttivo, personale e personalizzabile, soddisfacente, innovativo e creativo. La maggior parte dei rispondenti, che ha fornito un commento positivo, ritiene che le lezioni online siano un valore aggiunto, il quale permette di economizzare tempo, energie e denaro, di apprendere in base alle proprie capacità e secondo il proprio ritmo, gestendo lo studio in base agli impegni; di migliorare le abilità di ascolto e del parlato conversando con un madrelingua senza dover per forza andare a trascorrere del tempo nel paese della lingua che si studia; acquisire maggiore fiducia in se stessi e ridurre i livelli di ansia e la paura di sbagliare parlando in una L2. Attraverso delle attività ideate sulla base degli

interessi dei singoli studenti, è possibile apprendere la terminologia specifica del proprio settore lavorativo, che difficilmente è reperibile nei testi scolastici. Gli esercizi vengono, quindi, modellati sulla base di ciò che gli studenti chiedono e sono più modificabili rispetto alle lezioni che avvengono in un contesto tradizionale f2f poiché non c'è un syllabo obbligatorio da seguire. Nonostante molti siano i commenti positivi, alcuni rispondenti hanno voluto sottolineare due elementi molto importanti:

1. per raggiungere risultati buoni e soddisfacenti è necessario che i livelli motivazionali siano elevati e sempre sostenuti, altrimenti si corre il rischio di rimanere indietro e di non apprendere abbastanza;
2. il tutor deve essere competente dal punto di vista dell'insegnamento, della didattica e della comunicazione.

Le risposte completamente negative sono poche (7) e una delle motivazioni più ricorrenti è che gli apprendenti preferiscono le lezioni f2f in cui c'è una vicinanza fisica con il professore. Skype non sembra essere lo strumento più consono ai fini dell'apprendimento, un rispondente lo considera una perdita di tempo e troppo costoso. Altri rispondenti, pur avendo dato un commento positivo, ritengono che non possa diventare un metodo sostitutivo alle lezioni tradizionali.

4.5 Commento ai risultati ottenuti

Il lavoro di analisi dei dati del questionario ha permesso di evidenziare i principali benefici dell'apprendimento dell'italiano online e quali modifiche possano essere utili per incrementare e migliorare questo metodo che sta diventando sempre più popolare in tutto il mondo.

Questa ricerca nasce, appunto, con lo scopo di verificare se il metodo di apprendere una L2 online sia valido oppure no. Come già messo in evidenza anche nei capitoli precedenti, riguardanti le caratteristiche principali dell'educazione a distanza, le risposte ottenute da quest'indagine hanno confermato i pregi e anche alcuni difetti, dell'insegnamento online. Infatti, è risultato molto chiaro che la maggior parte dei rispondenti sia molto soddisfatta dei progressi linguistici raggiunti, soprattutto nell'ambito delle abilità orali di ricezione e di produzione. Questo dato è molto incoraggiante, poiché fa emergere che, a volte, apprendere una lingua online possa

dare risultati migliori rispetto alle tradizionali lezioni f2f. Come ha evidenziato un rispondente, il suo livello di italiano, appreso con un tutor online, è superiore rispetto a quello di lingua tedesca, studiato soltanto seguendo lezioni tradizionali. Credo che le lezioni online con un tutor madrelingua incrementino la possibilità di migliorare la pronuncia e l'esposizione e, riportando le parole di un altro rispondente, sono convinta che sia il secondo metodo più efficace per imparare una lingua L2, dopo quello di vivere nel paese della lingua ospitante. Questo anche perché, seguendo lezioni individuali, il tutor può concentrarsi unicamente sul singolo studente e proporgli materiali innovativo, creativo e interessante sulla base delle sue richieste. Un valore aggiunto è quello di poter economizzare sia il tempo che il denaro. In base alle tariffe dei tutor, infatti, tutti, anche chi ha maggiori difficoltà economiche, può usufruire di questo servizio senza dover investire molti soldi.

Per quanto riguarda gli svantaggi, pochi sono stati gli studenti insoddisfatti di questo metodo di apprendimento. Molto spesso, i rispondenti contrari all'online tutoring non hanno motivato la loro risposta, per cui è risultato difficile poter dare un'interpretazione al loro dissenso. Ad ogni modo, coloro i quali hanno sostenuto di preferire le lezioni tradizionali hanno giustificato la loro scelta dicendo che preferiscono avere un contatto diretto e fisico con il loro professore e che le lezioni online non sono adatte alle loro esigenze. Altri, considerano Skype poco idoneo all'apprendimento per cui non sono d'accordo con i benefici che derivano dall'apprendimento online. Tra i commenti negativi sono stati inseriti anche i possibili problemi di connessione a internet lenta e le difficoltà legate alla comunicazione telematica.

Un dato molto interessante emerso da quest'analisi è che una parte dei rispondenti, che seguono lezioni online, abbia più di 70 anni. Prima di pubblicare il questionario, non avrei mai pensato di ottenere un numero cospicuo di risposte (17) da rispondenti appartenenti a questa fascia d'età. La conseguenza più logica che ne deriva è che essi abbiano più tempo libero da dedicare all'apprendimento di una lingua L2 e che lo facciano spinti dal piacere e dal gusto di apprendere. Per questo motivo, ho deciso di analizzare nel dettaglio ciò che i singoli apprendenti hanno detto. Dall'analisi delle loro risposte è emerso che: sono tutti madre lingua inglese e per la maggior parte pensionati; solo due sono ancora attivi nel mondo del lavoro. Interessante notare come

la maggior parte di loro studi italiano da più di quattro anni e si aggira, in media, intorno al livello B2. Chi ha iniziato a studiarlo solo da un anno ha indicato un livello A1, A2. 15 rispondenti su 17 si dedicano allo studio dell'italiano per puro piacere, quindi la loro motivazione è molto alta e vogliono, soprattutto, migliorare le loro abilità di produzione orale (solo 2 seguono lezioni online per ridurre i loro livelli di ansia da prestazione); i restanti 2, invece, per il dovere di apprendere. La media di ore settimanali dedicate a questa attività è di circa 3-4. Inoltre, alcuni frequentano anche corsi tradizionali, presso le Università o con insegnanti privati e prediligono principalmente attività individuali di lettura di libri e di articoli in lingua italiana. La maggior parte segue lezioni online individuali per un'ora a settimana. Le loro risposte indicano una grande soddisfazione nei confronti di questo metodo di apprendimento, alcuni sottolineano l'importanza di ricevere feedback immediati e di potersi dedicare a quest'attività sulla base dei propri impegni quotidiani con la massima flessibilità. 16 rispondenti su 17 sono soddisfatti, solo uno ha detto di non esserlo perché, come risulta evidente anche dai giudizi bassi assegnati al tutor e dal commento generale finale, preferirebbe che le lezioni fossero più strutturate secondo i bisogni degli studenti. In generale, grazie alle attività online, si sentono più sicuri di sé stessi e consiglierebbero questo metodo ai loro amici.

5 La mia esperienza

Dopo aver analizzato, nei capitoli precedenti, tutto ciò che concerne l'insegnamento online, le principali teorie linguistiche, il ruolo dell'insegnante e degli studenti, gli ambienti di apprendimento e le impressioni degli studenti stranieri che hanno utilizzato le risorse del Web per imparare l'italiano, si è giunti al capitolo finale di questo lavoro. Lo scopo di quest'ultimo capitolo è quello di presentare la mia esperienza personale come tutor di italiano online, mettendo in evidenza le modalità che ho adottato per creare delle lezioni interattive con attività interessanti e utili allo sviluppo delle competenze linguistiche, le difficoltà che ho incontrato e le soddisfazioni che ho avuto.

5.1 Tecniche per l'insegnamento dell'italiano a stranieri

Come è già stato esposto nel Capitolo 2, molti sono i metodi e le tecniche di insegnamento adottate dai docenti. In questo capitolo, verranno esposte le tecniche glottodidattiche al fine di presentare alcuni degli esercizi che ho proposto in prima persona durante le lezioni di italiano, evidenziandone i benefici e i risultati ottenuti, se sono stati utili oppure no al processo di apprendimento linguistico della mia studentessa.

Il termine tecnica “indica la strategia con cui il docente decide di mettere in pratica quanto è stato progettato a livello di metodo e approccio” (Diadori, 2015; 61). Una tecnica può essere valutata in base alla sua efficienza o inefficienza in riferimento all'apprendimento linguistico, e può essere analizzata sia dal punto di vista dell'apprendente sia da quello del docente. Nel primo caso, è vista come un mezzo per praticare la L2 con l'aiuto dell'insegnante o anche in un percorso da autodidatta, e si può parlare di *attività* o di *esercizio*; nel secondo caso, invece, è il mezzo adottato dal docente per raggiungere i fini del metodo e per facilitare l'apprendimento della lingua agli studenti. In questo caso si può parlare di *tecnica* o *compito* in riferimento alla capacità di progettazione, di gestione del tempo e delle fasi di svolgimento delle attività (Diadori, 2015). Secondo la definizione di Balboni “una tecnica è un'attività di classe attraverso cui il materiale linguistico viene presentato agli studenti e da questi analizzato, elaborato, (ri)prodotto; altre tecniche riguardano le modalità di riflessione sulla lingua o la valutazione” (Balboni, 1999; 100). Considerando gli approcci

(deduttivo, induttivo e comunicativo) e i metodi, diverse sono le tecniche che si possono utilizzare. Ad esempio, in un approccio comunicativo basato sul metodo nozionale-funzionale, si possono proporre attività basate sui testi, sull'uso della L2 per esprimere funzioni comunicative, sul riordino delle parti di un testo in disordine. In un approccio induttivo, in cui si utilizza il metodo audio-orale, le attività proposte possono essere inizialmente solo orali, focus sugli esercizi di morfologia e fonologia, attività su parole e frasi e creazione di automatismi attraverso batterie di esercizi. Dal momento che l'apprendimento e l'insegnamento di una lingua L2 consistono nello sviluppo delle abilità linguistico-comunicative è necessario focalizzare l'attenzione sulle tecniche migliori per condurre gli apprendenti a raggiungere questo obiettivo comunicativo. Le principali abilità linguistico-comunicative che devono essere sviluppate sono le seguenti: ricezione, produzione e interazione, che includono sia l'ambito del parlato che quello dello scritto. Le tecniche per svilupparle sono diverse (Balboni 1991, 2008):

- abilità di ricezione (lettura e ascolto): esplorazione del paratesto, comprensione estensiva, ricerca di informazioni specifiche, ascolto selettivo, lettura analitica, *cloze*, ricomposizione di dialoghi, incastro di paragrafi di un testo, riordino di testi, transcodificazione dal testo all'immagine;
- abilità di produzione (scrittura e parlato): progettazione e creazione di testi, transcodificazione dall'immagine al testo, *brain-storming*, ricopiatura come riproduzione, composizione scritta di gruppo, romanzo collettivo;
- abilità integrate ulteriormente divise in abilità di interazione orale e scritta. Considerando l'oralità, ecco alcune attività: drammatizzazione, *role-taking* (gli studenti seguono un canovaccio), *role-making* (gli studenti recitano un ruolo da interpretare liberamente), *role-play* (gli studenti recitano liberamente rispettando però gli scopi comunicativi e la sua messa in pratica può avvenire a coppie oppure a gruppi); cambio di ruolo, dialogo aperto e telefonata con parlanti non nativi. L'interazione scritta, invece, include lo scambio di lettere, di e-mail, l'utilizzo delle chat nei forum sincroni e asincroni, prendere appunti, riassumere in modo scritto (ma anche orale), scrivere sotto dettatura (dettato a voce, preregistrato, a incastro, dettato/trascrizione).

Uno degli aspetti fondamentali durante il processo di apprendimento è l'acquisizione del lessico che, solitamente, risulta l'elemento principale poiché se uno studente non si sente sicuro di conoscere abbastanza lessico, allora non produce lingua. Il lessico comprende quattro categorie (Balboni, 2013): parole singole o complesse; co-occorrenze o collocazioni; routine; modi di dire, metafore, proverbi. Cosa significa acquisire lessico? In termini psicolinguistici, come dice Balboni, "si tratta di percepire una parola o un item lessicale e poi di accomodarli nella nostra memoria semantica, per poterli poi recuperare in pochi millisecondi quando li si trova o li si usa in un testo" (Balboni, 2013; 41). Solitamente, la mente memorizza per campi semantici o per sistemi completi. Quali sono quindi le tecniche per l'acquisizione del lessico di una L2? Secondo Bausch, Christ e Krumm (in Diadori, 2015), le tecniche si differenziano a seconda che siano per l'acquisizione o per la riflessione. La prima include: esercizi per il riconoscimento e la comprensione del testo (tecnica "sandwich", forme inserite in un testo con forme già note, internazionalismi); esercizi per il fissaggio del lessico (liste di vocaboli in contesti tipici, diagrammi, grafici e insiemi, collegamenti lessicali con la L1 o altre lingue note: per somiglianza, per contrasto, "falsi amici"); l'uso del lessico (ripetizione orale, traduzione). La seconda, invece, include compiti metalinguistici e metacognitivi per lo sviluppo della consapevolezza delle caratteristiche del lessico (riconoscimento di regolarità ed eccezioni, confronto con le diverse modalità di formazione delle parole), consapevolezza dei processi di apprendimento del lessico (aiutare gli studenti a individuare le proprie difficoltà di apprendimento), esercizi di autoaiuto lessicale (parafrasi, sinonimia, richiesta di aiuto e spiegazioni, codici non verbali, etimologia, polisemia, espressioni idiomatiche, forme irregolari). Al fine di promuovere la memorizzazione del lessico si possono proporre esercizi quali, ad esempio, il gioco delle differenze, utile se le differenze non sono casuali ma appartengono a specifici ambiti lessicali (Balboni, 2013) e la lettura ripetuta nel tempo. Per incrementare questa attività è consigliabile leggere e sottolineare a matita le parole che non si conoscono e quelle che sono comprese grazie al contesto, ma che non si conoscevano prima. In questo modo, lo studente potrà memorizzarle e utilizzarle in futuro in un contesto diverso da quello della lettura.

Nella seconda parte del capitolo, presenterò alcune attività che ho svolto durante le lezioni online con la mia studentessa, Anna.

5.2 Le lezioni di italiano online

Grazie al programma Erasmus+, lo scorso anno ho avuto la possibilità di vivere quattro mesi in Finlandia e di seguire i corsi presso l'Università di Helsinki. Questa esperienza è stata molto utile sia dal punto di vista accademico che personale. Durante uno dei miei corsi di linguistica russa, ho avuto modo di conoscere e di instaurare un rapporto di amicizia, che va avanti ancora adesso, con una studentessa russo-finnica, Anna, appassionata della lingua e cultura italiana. Proprio per questa sua passione, le ho proposto, una volta rientrata in Italia, di offrirle lezioni di italiano via Skype e così da circa 8 mesi le sto insegnando questa lingua online. Il suo interesse nei confronti dell'Italia e la sua dedizione mi hanno aiutato a scegliere l'argomento di questa tesi e, inoltre, mi hanno dato la possibilità di mettere in pratica tutto ciò che ho sempre studiato in modo teorico riguardo la glottodidattica, di fare esperienza sul campo e di acquisire maggiore consapevolezza e sicurezza in me stessa.

Anna ha 21 anni, è russo-finnica, poiché i suoi genitori sono entrambi russi, ma lei vive in Finlandia da quando aveva 5 anni, ha frequentato le scuole finlandesi e può essere considerata bilingue. Per lei il finlandese è lingua L1, anche se in famiglia comunica in russo. La sua motivazione a studiare l'italiano è sempre stata molto forte sin da quando ci siamo conosciute, e per questo, lo scorso anno, ha deciso di iscriversi a un corso di italiano presso il Centro Linguistico di Helsinki. Se si analizza la sua motivazione, tenendo a mente la piramide motivazionale di Balboni, si può dire che alla base ci siano sia il piacere di apprendere, ma anche il bisogno. Infatti, Anna vuole inserire la lingua italiana nel suo piano di studi all'università con l'obiettivo di poter vivere per qualche mese in Italia. È, quindi, chiaro che la motivazione risulti un fattore essenziale che la guida e la incoraggia ogni giorno in questo suo percorso di acquisizione dell'italiano per raggiungere i suoi obiettivi finali.

Tenendo sempre a mente il fattore motivazione, insieme agli stili e le strategie di apprendimento, ho cercato di ideare delle attività che potessero soddisfare le esigenze personali e linguistiche (approfondire determinati argomenti utili per le lezioni e gli esami universitari) di Anna. Il suo obiettivo primario era quello di migliorare le sue abilità di produzione scritta, quindi il dialogo, l'esposizione e la fluidità nella pronuncia poiché non aveva modo di esercitarsi durante le lezioni all'università.

Le lezioni online avvenivano nella seguente modalità: solitamente la durata era di un'ora/un'ora e mezza, il giorno e l'orario venivano accordati tramite un messaggio in base agli impegni di entrambe. All'orario prefissato, ci collegavamo a Skype e avviavamo la videochiamata. Lo strumento principale era quindi Skype con tutte le sue funzioni, la nostra "lavagna" era Google Drive, in cui entrambi gli utenti possono apporre modifiche in tempo reale e contemporaneamente, oppure la chat box di Skype in cui le scrivevo soprattutto singole parole per far vedere la grafia e indicare gli accenti quando lavoravamo sulla pronuncia. Le attività erano create attraverso Microsoft Word e i file inviati ad Anna non appena iniziava la lezione. Quasi tutte le lezioni si dividevano in tre parti:

- saluti e domande personali, interessi e hobby: durante i minuti iniziali, facevo domande personali per cercare di mettere Anna a suo agio e darle modo di usare la lingua per raccontare qualcosa di sé. Questa attività di scambio di informazioni permette di creare un ambiente di apprendimento più rilassato e meno formale e ridurre così la distanza fisica che separa tutor e studente. Se erano stati assegnati dei compiti per casa nella lezione precedente, sfruttavamo i minuti iniziali per rivederli insieme, correggere e spiegare gli errori;
- svolgimento delle attività e degli esercizi linguistici: letture, comprensioni di testi, ascolto di canzoni e lavoro sulle regole grammaticali;
- feedback da parte di Anna sulla lezione: prima della fine della lezione le chiedevo sempre una sua impressione sulle attività svolte, se le fossero state utili e poi le assegnavo i compiti.

Diverse sono state le tecniche da me adottate per cercare di sviluppare sia le abilità di produzione che di ricezione della mia studentessa. Per questo, ho utilizzato esercizi di tipo diverso, come ad esempio: comprensione di un testo, ascolto di una canzone, attività su come chiedere e dare informazioni e scrivere annunci di case (utile perché il prossimo anno verrà in Erasmus in Italia), analisi logica e grammaticale (in vista dell'esame di italiano all'Università).

5.2.1 L'uso del testo scritto

Soffermandoci sull'uso del testo per sviluppare le abilità di ricezione, essendo nel periodo natalizio, le ho presentato un testo sul Natale e abbiamo svolto l'attività nel seguente modo: ho chiesto ad Anna di leggere il testo in modo globale, senza soffermarsi sul lessico che non conosceva (*skimming*), e di rileggerlo una seconda volta in maniera più approfondita (*scanning*). Solo alla fine della lettura, le spiegavo il significato delle parole che non riusciva a comprendere pienamente. Analizzando il testo dal punto di vista lessicale, ci siamo soffermate sui termini del cibo natalizio e le ho fatto delle domande sul Natale in Finlandia, per darle modo di usare la lingua oralmente e acquisire maggiore sicurezza nell'esposizione. Dopo avermi raccontato le tradizioni finlandesi, le ho chiesto di formulare delle domande al testo per verificare se effettivamente avesse compreso il messaggio. Abbiamo concluso la lezione con un approfondimento sull'onomastico e la funzione comunicativa di come fare gli auguri durante le festività.

5.2.2 Il testo visivo

I linguaggi possono essere di due categorie: verbali e non verbali. I secondi includono il linguaggio visivo, in particolare quello dell'immagine. Quest'ultima, data la sua grande potenzialità narratrice, è molto interessante da analizzare dal punto di vista didattico, infatti si presenta come uno strumento utile durante le lezioni di italiano. L'immagine comunica un numero illimitato di messaggi che è possibile riconoscere e recepire attraverso segni, colori, grafie e disegni. Alcuni esempi di immagini sono i fumetti, le fotografie e la pubblicità. I processi di lettura delle immagini possono basarsi sullo schema di Jakobson (2002) sulle funzioni del linguaggio:

- emotiva ed espressiva il cui focus è sull'autore del messaggio;
- estetica e poetica la cui attenzione è rivolta a tutti gli elementi che compongono l'immagine (luci, colori, segni grafici);
- referenziale il cui focus è sul contesto e l'ambiente;
- conativa che analizza i simboli e le associazioni;
- fatica fa riferimento al mezzo di trasmissione.

La funzione principale di un'immagine è quindi quella di comunicare, informare, documentare, argomentare ed esprimere stati d'animo. Durante la comprensione dei messaggi visivi, si attivano due processi: denotativo in cui si colgono gli elementi descrittivi; connotativo in cui si colgono i simboli e le metafore.

Molteplici sono le attività che si possono condurre in un contesto di insegnamento, anche sulla base del tipo di immagine che si vuole utilizzare. Se si scelgono immagini che hanno funzione integrativa, fanno da appoggio al testo (ad esempio un'intervista ad un personaggio famoso) o alle attività proposte, il loro ruolo non è primario, per cui non sono presenti consegne o esercizi specifici, quindi, l'insegnante deve decidere in che modo sfruttare all'interno dei percorsi didattici. Quando, invece, l'immagine ha una funzione autonoma, ovvero è posta al centro di un'attività, le consegne partono direttamente da un lavoro approfondito sull'immagine. A questo riguardo è possibile adattare le attività svolte in presenza anche in un contesto di italiano online sincrono. Di seguito l'attività sulle immagini proposta ad Anna.

Quest'attività, eseguita prendendo spunto dall'articolo "Andiamo al museo...da casa! Spunti e idee per giocare online con l'arte" scritto da Silvia Maneschi, è condotta utilizzando Google Arts & Culture, una raccolta online di immagini di opere d'arte che si trovano in vari musei in tutto il mondo e che permette di visitare in modo virtuale alcune delle gallerie più famose, sfruttando la stessa tecnologia di Google Earth, Street View.

Per condurre l'attività, ci siamo collegate entrambe a Google Arts & Culture e abbiamo navigato tra le numerose immagini di opere d'arte scegliendo di "andare" a visitare la Galleria degli Uffizi. Una volta che ha scelto la collezione, il Rinascimento, ho detto ad Anna di scegliere, senza dirmelo, un dipinto che fosse incluso tra le prime 10 file di immagini, per ridurre il campo d'azione ed evitare di creare confusione. Successivamente, le ho dato circa 3 minuti di tempo per osservarlo e prepararsi una descrizione. Il mio ruolo non era più quello di tutor ma di "compagna" di Anna, infatti dovevo indovinare il quadro. Attraverso la descrizione, si sono attivate le sue abilità produttive orali ed ha avuto la possibilità di imparare lessico nuovo (che si è annotata sul quaderno) ampliando il suo vocabolario.

Un'altra attività condotta utilizzando le risorse di Google Arts & Culture è stata condotta in questo modo: ho scelto un dipinto, senza dirlo ad Anna, all'interno di una

collezione di quadri precedentemente accordata insieme e le ho chiesto di farmi delle domande si/no per cercare di indovinare. Attraverso questo esercizio orale, ha potuto praticare le abilità di formulare domande. Entrambe le attività sono state molto stimolanti per Anna, la quale è rimasta molto entusiasta e soddisfatta.

Attività simili, che sfruttino le risorse offerte da Google, possono essere anche quelle condotte utilizzando Google Earth.

5.2.3 La grammatica

Durante le lezioni a carattere grammaticale, per evitare di presentare subito la regola di utilizzo, le facevo leggere dei testi in cui fosse presente, più di una volta, l'elemento che volevo analizzare per poi giungere insieme alla formulazione della regola. L'esempio principale che riporto è l'uso del congiuntivo presente. Ho deciso di affrontare questo argomento, seppure le conoscenze linguistiche di Anna ancora fossero limitate, perché è stata lei a voler imparare ad usare il congiuntivo. Per questo, le ho presentato un testo in cui fossero presenti, in maniera ripetuta, frasi con il congiuntivo presente. L'esercizio era quello di individuare e sottolineare, sulla base di un esempio già evidenziato, tutti i congiuntivi per poi elaborare la regola (metodo induttivo). Successivamente, le ho mostrato la regola completa con i rispettivi usi, esempi di coniugazioni dei verbi regolari e irregolari e frasi specifiche che richiedono il congiuntivo. In questo modo, è stata in grado di svolgere gli esercizi scritti che consistevano in frasi in cui doveva inserire il congiuntivo nella giusta coniugazione e in altre sottolinearlo e correggere quelli sbagliati. Anna ha apprezzato molto questa attività, seppur molto basica e poco creativa, poiché in questo modo è riuscita a memorizzare meglio i concetti e ad applicare le regole. Per cercare di rendere questa attività più personale, le ho chiesto di inventare delle frasi con il congiuntivo, dapprima solo orali e poi anche scritte, con il congiuntivo per verificare il suo livello di apprendimento. Questa attività permette allo studente di focalizzarsi sulla lingua e di implementare la memorizzazione e l'acquisizione. Solo attraverso la produzione, l'apprendente è in grado di immagazzinare le informazioni nuove e inserirle nella memoria a lungo termine.

Un altro esempio di attività svolto per spiegare le regole grammaticali è quello delle lezioni sull'analisi logica e del periodo, specificatamente richiesto da Anna in vista

dell'esame universitario all'Università di Helsinki. In questo senso, sono partita da un approccio deduttivo, presentandole da subito la regola e poi gli esercizi applicativi. In questo modo, ho inserito le definizioni dei termini tecnici (in previsione di una preparazione teorica alle domande d'esame) e poi gli esempi pratici. Questo approccio è stato molto utile, infatti Anna è riuscita ad eseguire l'analisi logica e del periodo fin da subito, con poche difficoltà.

5.2.4 La didattizzazione delle canzoni

Anna è una ragazza timida e silenziosa con una vena creativa, ha una grande passione per tutto quel che concerne l'arte, la letteratura e il cinema. Le piacciono le lezioni teoriche, ma è molto entusiasta quando le propongo esercizi basati su canzoni ed estratti di libri. Un esempio è appunto l'attività di didattizzazione che ho preparato per la canzone di Mirkoeilcane "Stiamo tutti bene". Nella fase di pre-ascolto, le ho fatto delle domande per vedere se riusciva a darmi una sua interpretazione solo leggendo il titolo. Questa attività globale permette di produrre lingua ed esprimere un pensiero, un punto di vista personale (funzione: "secondo me, io credo che, ..."). Un ulteriore esercizio di pre-ascolto è stato quello di sviluppare le sue abilità di descrizione, mostrandole quattro immagini (di cui tre relative al tema della canzone) e chiedendole di descriverne una per farmela indovinare. Successivamente, durante la fase di ascolto Anna seguiva la lirica leggendo il testo in cui mancavano delle parole. L'attività di *cloze* è stata eseguita durante il secondo ascolto, in cui Anna ha inserito i termini mancanti. Dopo aver completato il testo, lo ha riletto e le ho spiegato le parole che non conosceva. Il tema della canzone, l'immigrazione, è impegnativo, ma anche di grande attualità e per questo l'ho scelto. Le attività post-ascolto riguardano una comprensione della canzone con domande su chi siano i protagonisti, che cosa facciano e il messaggio che la canzone vuole trasmettere. Sono state inserite domande multiple e domande aperte per verificare anche le abilità di produzione scritta. Nella quarta parte il focus è stato sulla grammatica, si è richiesto di sottolineare i verbi al presente, di individuare i verbi al futuro, di rintracciare nel testo le espressioni che indicavano uno stato d'animo/una necessità e di aggiungerne altre sulla base delle conoscenze personali. L'ultima attività (compito per casa) è stata la stesura di un breve testo (180 parole) sull'immigrazione, dopo aver fornito una scaletta guida per semplificare

l'attività. Dal mio punto di vista, è stato molto interessante eseguire una lezione di questo genere perché ci ha dato la possibilità di parlare di un tema di grande attualità, soprattutto per tutti i paesi Europei, e di ottenere un punto di vista “straniero” al riguardo. Infatti, alcune domande avevano lo scopo di far riflettere Anna anche sulla situazione in Finlandia, ponendo le basi per la composizione scritta da svolgere a casa.

Dal momento che questo tipo di attività è stata valutata positivamente da Anna e lei era molto entusiasta di imparare la lingua attraverso le canzoni, alla fine di molte lezioni le facevo ascoltare una canzone nuova per migliorare le abilità ricettive orali e successivamente le chiedevo il messaggio e le sue impressioni. Questo esercizio è servito a sviluppare le sue abilità produttive orali.

5.2.5 Attività su Venezia

Le attività su Venezia sono state ideate dopo aver appreso la notizia della partenza di Anna, a settembre 2018, per il programma Erasmus+. A tal riguardo, ho creato degli esercizi che potessero aiutarla, prima della sua partenza, e una volta arrivata in questa città, come ad esempio: cercare casa, orientarsi tra le calli veneziane e conoscere il lessico degli ambienti delle abitazioni.

Prima di tutto, per praticare le abilità di produzione orale, le ho mostrato una cartina di Venezia con colori diversi per i singoli sestieri e le ho fatto delle domande per vedere se, osservando la cartina, riusciva a giungere a delle conclusioni (“quanti sestieri ci sono?”, “a che cosa assomiglia Venezia?”, “come si chiamano i due canali principali?”). L'attività seguente consisteva nell'imparare a chiedere e dare informazioni: partendo da un esempio di dialogo formale, Anna doveva riscrivere il dialogo in modo informale e successivamente inventarsi una conversazione in cui chiedeva informazioni stradali per raggiungere il Ponte de Rialto dalla Stazione S. Lucia. L'attività grammaticale associata a questi esercizi era l'apprendimento degli avverbi di luogo e dei verbi di movimento. Dopo averle mostrato una figura con i principali avverbi di luogo, le ho chiesto di inventare delle frasi orali inserendovi alcuni di questi. Per verificare la sua comprensione, le ho mostrato un tragitto tra le calli e le ho chiesto di provarlo a descrivere.

La seconda attività consisteva nel cercare casa: partendo da un annuncio *Facebook* doveva imparare a scriverne uno anche lei e inventarsi un dialogo tra un locatario e

un'agenzia immobiliare. Per facilitare l'esercizio, ho inserito dei suggerimenti da seguire durante l'attività di produzione scritta dell'annuncio e del dialogo. In una tabella ho scritto il lessico principale legato a questo ambito, completo sia di sostantivi che di verbi. Queste attività ci hanno condotto a sviluppare e ampliare l'argomento "casa" analizzandone i singoli ambienti e indicandone i rispettivi nomi. Partendo da un'immagine di una casa, abbiamo svolto le seguenti attività: descrizione e scambio di domande per riuscire a indovinare la stanza. In questa attività il focus grammaticale era soprattutto sull'uso degli aggettivi dimostrativi, gli articoli determinativi e indeterminativi e il plurale. Analizzando più nel dettaglio il lessico casalingo, le ho proposto una serie di immagini di elettrodomestici in cui Anna doveva scrivere il nome di ciascuno con l'articolo giusto e inventarsi una frase utilizzando il verbo per indicarne le funzioni principali (ad esempio: "il ferro da stiro si usa per stirare i vestiti", "mia mamma ha passato l'aspirapolvere"). Un ulteriore esercizio collegato al lessico è stato condotto nel seguente modo: dal momento che Anna seguiva le lezioni dalla sua cameretta, le ho chiesto di guardarsi intorno e provare a dare un nome a tutto l'arredamento e gli oggetti vicini a lei. Potendo osservare direttamente le cose, le attività di apprendimento e memorizzazione erano facilitate e incrementate. Dopo aver imparato il lessico, le ho mostrato un'immagine e le ho chiesto di descriverla. Questa attività riassuntiva le ha permesso di usare gli avverbi di luogo, gli aggettivi dimostrativi, il lessico dei colori, il verbo essere alla forma "c'è, ci sono".

5.2.6 Commenti alle lezioni online

Dopo aver presentato degli esempi di attività da me condotte durante le lezioni di italiano online, posso dire di essermi fatta un'opinione positiva su questo metodo di insegnamento innovativo. Dal punto di vista tecnologico, non ci sono stati problemi, la connessione Internet era buona e non ci sono state difficoltà nell'ascolto e nella comunicazione.

Il livello linguistico di Anna è migliorato, soprattutto dal punto di vista della ricezione e della produzione orale; ha acquisito maggiore sicurezza nelle sue abilità e durante l'esposizione è più sciolta e fluente. Durante questo ciclo di lezioni insieme, ho capito che preferisce confrontarsi con attività più impegnative, di un livello superiore al suo, proprio per mettersi in gioco e cercare di apprendere quanto più

possibile. Questo aspetto è stato motivante anche per me che, sulla base dei suoi interessi, ho sempre cercato di proporle attività che potessero catturare la sua attenzione e incuriosirla, senza mai annoiarla.

Per quanto riguarda la correzione degli errori, se si trattava di errori di pronuncia li segnavo su un foglio e solo alla fine della sua produzione glieli facevo notare, questo per evitare di interromperla e confonderla mentre parlava. Se erano errori di pronuncia di parole simili od omografe, le indicavo la posizione giusta dell'accento scrivendoglielo nella chat box di Skype e facendoglielo ripetere a voce alta. Gli errori grammaticali, soprattutto quelli riguardanti i compiti di produzione scritta assegnati per casa, venivano sottolineati da me e corretti insieme durante la lezione. Questa attività metalinguistica, di riflessione sulla lingua, è molto utile perché l'apprendente, se è in grado di riconoscere l'errore da solo, capisce il meccanismo ed è probabile che non lo commetta più in future produzioni linguistiche. Infatti, molto spesso, succedeva che Anna, riusciva a riconoscere l'errore e si autocorreggeva immediatamente. Spesso si trattava di errori di distrazione o poca attenzione. Altre volte, quando notavo che commetteva sovente lo stesso errore, le proponevo degli esercizi per cercare di approfondire la regola e darle modo di esercitarsi attraverso frasi scritte.

Per quanto riguarda la spiegazione di lessico nuovo, nonostante entrambe conoscessimo l'inglese e il russo, cercavo sempre di utilizzare solo l'italiano, proponendole definizioni semplificate oppure esempi pratici. Quando studiavamo il lessico della casa, grazie alla connessione Internet, Anna, tramite Google Immagini, poteva verificare all'istante se avesse compreso oppure no.

Dal punto di vista culturale, non ci sono stati ostacoli, l'unico fattore a cui dovevo prestare attenzione era il tempo di risposta, la velocità con cui i turni di conversazione si susseguivano. Infatti, come è stato messo in rilievo da alcuni studi in questo ambito (Lehtonen e Sajavaara 1985), i finlandesi lasciano solitamente pause abbastanza consistenti tra un turno e l'altro. Questo non viene percepito come insolito o imbarazzante, se si è a conoscenza di questo aspetto culturale. I finlandesi, infatti, hanno un approccio alla comunicazione più passivo, durante le conversazioni con altri interlocutori prediligono l'ascolto alla produzione orale, impiegano più pause senza considerare il silenzio imbarazzante o strano. I finlandesi non interromperanno mai né parleranno sopra all'interlocutore. Durante le lezioni, ci sono stati momenti in cui,

dimenticando questo fattore, anticipavo le sue risposte oppure le ripetevo le domande per paura che non avesse compreso il significato. Invece, molto spesso, era solo una questione di cultura e non di incomprensione del messaggio in italiano.

Conclusioni

Alla fine di questo mio lavoro, il cui obiettivo principale era quello di ricercare e mettere in evidenza i benefici linguistici derivanti dall'apprendimento dell'italiano online in un contesto sincrono (Skype) è emerso, dai dati ottenuti dal questionario, che i vantaggi espressi nei capitoli 1 e 3 sono stati confermati. Infatti, la maggior parte dei rispondenti risulta essere soddisfatta di apprendere l'italiano online e lo ritiene un metodo vantaggioso in quanto riduce i livelli di stanchezza fisica (perché accessibile direttamente dalla propria casa e in qualsiasi momento della giornata, sulla base degli impegni quotidiani), di stress e di paura nell'esprimersi in una L2.

Come è stato messo in evidenza dalle ricerche condotte da Hampel e Stickler (2005, 2015) e Compton (2009), le quali sottolineano l'importanza delle competenze informatiche e didattiche dei tutor, anche i rispondenti al questionario, nelle domande relative al tutor hanno sottolineato l'importanza del metodo di quest'ultimo e delle attività didattiche adottate al fine di mantenere i livelli di motivazione sempre alti. Anche i rispondenti, infatti, ritengono che in un contesto di apprendimento online di una L2, sia requisito fondamentale del tutor incoraggiare gli studenti attraverso esercizi stimolanti e vicini ai loro interessi. Solo in questo modo gli apprendenti si sentono stimolati a studiare e a mantenere i livelli di motivazione alti. Come già sottolineato nella parte teorica di questo studio, la mancanza di vicinanza fisica obbliga il tutor ad adottare metodi interattivi ed efficaci per evitare che gli studenti abbandonino il corso di lingua. È, inoltre, emerso che le lezioni online offerte dalle numerose piattaforme linguistiche sono più personalizzabili e adattabili alle esigenze dei singoli studenti. Infatti, gli apprendenti sono liberi di cambiare il tutor nel caso di insoddisfazione e possono richiedere di svolgere le attività che preferiscono in base all'area linguistica che vogliono migliorare e praticare. I tutor, quindi, possono e devono creare le lezioni seguendo le richieste degli studenti; questo è possibile anche perché non c'è l'obbligo di seguire un syllabo. Inoltre, gli studenti online hanno maggiori possibilità di seguire lezioni utili ai loro obiettivi linguistici, rispetto, invece, ai contesti di apprendimento tradizionale dove è il professore a decidere il programma e le attività da svolgere, tenendo poco in considerazione le esigenze e gli interessi degli studenti.

Un altro aspetto fondamentale emerso dall'indagine è il ruolo del tutor, come già evidenziato nel capitolo 3. Affinché si crei un ambiente di apprendimento sereno e di collaborazione tra tutor e studente, e ci siano dei miglioramenti linguistici, è necessario che il primo abbia buone doti comunicative e sappia comprendere le esigenze dei suoi studenti, motivarli e incoraggiarli nello studio attraverso la presentazione di attività adeguate e in linea con le loro richieste. Il vantaggio primario per gli apprendenti che si rendono conto di non aver scelto il tutor adeguato alle loro necessità, è che sono liberi di cambiarlo. Il consiglio fondamentale da seguire è che ci siano delle basi solide di comunicazione con il tutor e che quest'ultimo si assicuri che ci sia sempre un dialogo aperto con i suoi studenti per cercare di verificare che il metodo, le tecniche e le modalità di gestione della lezione corrispondano a ciò che gli studenti si aspettano e, soprattutto, tengano in considerazione le esigenze e gli interessi di questi ultimi. In questo modo, i tutor possono creare attività inserendo argomenti utili ed interessanti per i loro discenti.

In riferimento ai metodi e agli approcci maggiormente adottati nelle lezioni online, è risultato evidente che i tutor utilizzino quello comunicativo sulla base anche delle richieste degli apprendenti che sovente desiderano migliorare e incrementare le loro abilità di produzione orale.

Si può affermare che l'apprendimento online sia il futuro dell'educazione proprio per i suoi numerosi vantaggi economici, geografici e linguistici. Infatti, conversando con un docente madrelingua, è più facile migliorare la propria pronuncia ed esposizione in L2, senza necessariamente soggiornare per un periodo di tempo più o meno lungo, nel paese della lingua che si studia. Una seconda ragione, risiede nel fatto che le persone dipendono sempre più in larga misura da Internet e dai servizi che offre. Per questo è più facile e veloce iscriversi a un corso online piuttosto che spostarsi in macchina, o con altri mezzi, per raggiungere l'Università o il centro linguistico.

Per future investigazioni in questo ambito, credo che sarebbe interessante condurre una ricerca confrontando i risultati linguistici di discenti che seguono solamente lezioni online con quelli che studiano in un contesto f2f per cercare di capire se i livelli raggiunti da entrambi i gruppi siano uguali oppure no, tenendo sempre in considerazione le differenze individuali dei singoli studenti. Un'altra ricerca interessante da condurre sarebbe quella di indagare le principali difficoltà linguistiche

che apprendenti di L2 appartenenti a ceppi linguistici lontani da quello latino riscontrano nelle lezioni online. Si potrebbe creare un questionario con domande mirate riguardanti l'aspetto linguistico e sintattico.

Il lavoro che ho condotto per arrivare alla fine di questo progetto è stato molto stimolante poiché mi ha dato l'opportunità di sviluppare e analizzare un argomento a me molto caro e di approfondire le mie conoscenze sulle teorie linguistiche. Grazie alle numerose indagini teoriche che ho condotto, ho conosciuto molti siti internet di supporto utili per la creazione e la gestione di attività didattiche online. La parte pratica di questo lavoro, che consiste principalmente nelle lezioni online da me condotte, è stata molto incoraggiante e stimolante, perché, dopo anni di studi teorici, ho potuto mettere in pratica le mie conoscenze e abilità per aiutare a migliorare l'italiano di un'altra persona.

Заключение

В заключение можно сказать, что за онлайн-обучением стоит будущее языкового образования. Я верю, что в будущем в интернете появится больше платформ и что будет больше желающих изучать новый язык через интернет. Одна из причин этого состоит в том, что люди становятся все более зависимыми от технологий и что этот фактор способствует лени, когда люди предпочитают решать свои задачи и достигать своих целей возможно быстрее и, в большинстве случаев, не выходя из дома. Другая причина связана с тем, что языковые онлайн-курсы, которые легко найти через поисковую систему Google, дешевле по сравнению с предлагаемыми языковыми центрами или университетами. Они не требуют больших расходов, т.к. люди могут проходить курс, не выходя из дома, обходясь без транспортных расходов. Участие в занятиях, находясь дома, также поддерживает низкий уровень стресса и создает более расслабленную атмосферу. Все эти причины могут убедить людей, что онлайн-обучение стоит того, чтобы им заниматься. Кроме того, лингвистические платформы являются хорошим вариантом для студентов университетов и выпускников, закончивших обучение и желающих получить трудовой опыт. В сущности, если у них есть хорошие резюме и рекомендации, они могут подать заявление и начать работать.

Результаты анкеты показали, что большинство считает онлайн-преподавание полезным и выигрышным вариантом для изучения иностранного языка, в данном случае, итальянского. Многие сказали, что их уровень итальянского языка повысился, и они довольны тем, что, благодаря синхронической онлайн-среде у них было больше возможностей практиковаться в устной речи с носителем языка. Меньшинство респондентов подчеркнули тот факт, что хотя онлайн-обучение само по себе неплохое, они предпочитают обучение лицом к лицу. Для дальнейшего исследования было бы интересно рассмотреть также другие языки и выяснить, что думают о дистанционном образовании люди, изучающие другие языки.

Кроме того, целесообразно провести сравнительные исследования, чтобы выявить, достигают ли студенты в рамках онлайн-обучения лучших результатов, нежели традиционные студенты. Такое исследование также может быть проведено с помощью создания анкеты. Обучение языкам онлайн является

относительно новой областью исследования. Дальнейшее изучение данной темы необходимо для того, чтобы открыть новые техники преподавания и веб-сайты, помогающие преподавателям создавать материалы, продвигать и облегчать обучение через сеть. Многие из вышеперечисленного уже сделано, но компьютерный мир изменяется быстро, каждый день. Важно быть в курсе новых достижений и открытий.

Процесс работы над этим исследовательским проектом, дал мне возможность развить интересующую меня тему, больше узнать о лингвистических теориях и выяснить, как они могут быть применены к онлайн-среде. Благодаря ссылкам на дистанционное образование, я смогла открыть много полезных веб-сайтов, которые предлагают возможность участвовать в курсах разных типов (бесплатно).

Также я нашла сайты, включающие специфические инструменты, которые помогают преподавателям готовить материалы к урокам более творчески и интересно. Практическая часть, которая состояла из проведения онлайн-уроков итальянского языка, была полезной, т.к. после многих лет изучения теории обучения языкам я смогла применить свои знания на практике и получить опыт преподавания итальянского языка иностранцам.

Appendice A

[Sezione 1]

- 1) Età
- 2) Sesso
- 3) Lingua madre
- 4) Professione
- 5) Da quanto tempo studi italiano?
 - a. Meno di 6 mesi
 - b. 1 anno
 - c. 2 anni
 - d. 3 anni
 - e. Più di 4 anni
- 6) In riferimento al QCER, qual è il tuo livello di italiano?
 - a. A1 (principiante)
 - b. A2 (elementare)
 - c. B1 (intermedio)
 - d. B2 (intermedio superiore)
 - e. C1 (avanzato)
 - f. C2 (ottima padronanza)
- 7) In riferimento alla LINGUA ITALIANA, quale elemento ha determinato l'inizio dello studio:
 - a. Il bisogno di imparare
 - b. Il dovere di imparare
 - c. Il piacere di imparare
- 8) Quante ore a settimana dedichi allo studio dell'italiano?
 - a. 1 ora
 - b. 2 ore
 - c. 3 ore
 - d. più di 4 ore
- 9) Oltre alle lezioni online, segui un corso di italiano f2f?
- 10) Quali esercizi individuali fai per tenerti allenato?
 - a. solo i compiti a casa
 - b. esercizi di grammatica
 - c. ascolto e visione di film/video
 - d. lettura di testi/libri

[Sezione 2]

- 11) Come sei venuto a conoscenza dell'online learning?
- tramite ricerche su internet
 - tramite amici/conoscenti che usufruiscono già di questo metodo
- 12) Perché usi l'online tutoring?
- Per migliorare il mio parlato
 - Per migliorare la grammatica
 - Per ottenere la certificazione di italiano
 - Per ridurre i miei livelli di ansia da prestazione in un ambiente f2f
- 13) Da quanto tempo segui lezioni con un tutor online?
- Da 1 mese
 - Dai 2 ai 6 mesi
 - Da più di un anno
- 14) Quante ore di online learning segui alla settimana?
- 1 ora
 - 2 ore
 - più di 2 ore
- 15) Segui lezioni online individuali o di gruppo?
- 16) Pensi che l'online learning sia un metodo efficace? (motiva)
- 17) Sei soddisfatto/a dei progressi compiuti?
- Si
 - No
- 18) Pensi che il tuo livello di italiano sia migliorato? (Se "sì", indica in quale area: produzione orale, ascolto, produzione scritta, lettura)
- 19) Quale livello del QCER sei riuscito a raggiungere in italiano?
- A1
 - A2
 - B1
 - B2
 - C1
 - C2
- 20) Ti senti più sicuro delle tue competenze linguistiche?
- Si
 - No

21) Consigliaresti l'online learning ai tuoi amici/ conoscenti?

- a. Sì
- b. No

[Sezione 3]

22) Quale modalità didattica viene utilizzata MAGGIORMENTE dal tuo tutor?

- a. Lettura e analisi di testi
- b. Spiegazione grammaticale delle regole
- c. Attività comunicative

23) Quale tecnica di apprendimento il tuo tutor predilige MAGGIORMENTE?

- a. Esercizi strutturali
- b. Dettato
- c. Cloze
- d. Riassunto
- e. Scelta multipla
- f. Lista di parole/verbi da memorizzare
- g. Cruciverba e giochi
- h. Domanda
- i. Roleplay
- j. Dialoghi
- k. Canzoni e film
- l. Monologhi

24) Come viene condiviso il materiale:

- a. Mail
- b. Software specifici
- c. Direttamente tramite la chat di Skype

25) La comunicazione con il tutor è generalmente:

- a. Essenziale
- b. Costruttiva
- c. Difficoltosa
- d. Amichevole
- e. Reciproca

26) In generale, sei soddisfatto del metodo adottato dal tuo tutor?

- a. Pienamente soddisfatto
- b. Soddisfatto
- c. Non pienamente soddisfatto
- d. Per nulla soddisfatto

- 27) Secondo la tua esperienza personale, quale approccio è più efficace per l'apprendimento dell'italiano online?
- a. Grammatico-traduttivo
 - b. Diretto
 - c. Audio-orale
 - d. Comunicativo
- 28) Del tuo tutor, come valuti: (ottimo, buono, sufficiente, scarso)
- a. Puntualità
 - b. Cortesia
 - c. Modo in cui motiva a studiare
 - d. Competenza
 - e. Chiarezza espositiva
 - f. Chiarezza nella spiegazione di regole grammaticali, significato di parole, ecc.
 - g. Modalità di lavoro
 - h. Rapidità di consegna dei feedback
- 29) C'è qualcosa che vorresti cambiare?
- 30) Cosa pensi dei compiti che il tutor assegna a fine lezione?
- a. sono molto utili
 - b. non sono utili
 - c. preferirei non averne
- 31) Indica, brevemente, le tue impressioni generali sull'apprendimento di lingue online.

Bibliografia

ALLWRIGHT D., 1990, *Autonomy in Language Pedagogy*, CRILE Working Paper 6, Centre for Research in Education, University of Lancaster, UK.

ARIZA E.N., HANCOCK S., 2003, "Second Language Acquisition Theories as Framework for Creating Distance Learning Courses", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4, 2.

ARNOLD J.W., BROWN H.D., 1999, "A Map of the Terrain", in ARNOLD J. (Ed.), *Affect in Language Learning*, pp. 1-24, Cambridge, Cambridge University.

BAKER K., 1986, "Dilemmas at Distance", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11, 3, pp. 219-230.

BALBONI P.E., 1991, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.

BALBONI P.E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.

BALBONI P.E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

BALBONI P.E., 2013, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET.

BEARE P.L., 1989, "The comparative effectiveness of videotape, audiotape, and telelecture in delivery of continuing teacher education", *American Journal of Distance Learning*, 3, pp. 57-71.

BENNET S., MARSH D., 2002, "Are We Expecting Online Tutors to Run before They Can Walk?", *Innovations in Education and Teaching International*, 39, 1, pp. 14-20.

BENNETT S.N., 1976, *Teaching Styles and Pupil Progress*, Open Books, London.

BENNETT S.N., 1978, "Recent Research on Teaching: A Dream, a Belief and a Model", *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 127-147.

BISCIGLIA M., MONK-TURNER E., 2002, "Differences in Attitudes between on-site and Distance-students in Group Teleconference Courses", *The American Journal of Distance Education*, 16, 1, pp. 37-52.

BROWN H.D., 2000, *Principles of Language Learning and Teaching* (4a ed.), New York, Longman.

BROWN R., 1973, *A first Language: The Early Stages*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

BRUNER J.S., 1960, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

BRUNER J.S., 1966, *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

CARROLL J.B., 1981, "Twenty-five years of research in foreign language aptitude", in K.C. DILLER (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley, MA, Newbury House.

CARROLL J.B., SAPON S.M., 1959, *Modern Language Aptitude test MLAT: Manual*, New York, The Psychological Corp.

CARROLL J.B., 1973, "Implications of Aptitude test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign Language Teaching", *International Journal of Psycholinguistics*, 2, pp. 5-14.

CARROLL S.E., 2001, *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*, Amsterdam, John Benjamins B.V.

CHAPELLE C., 2001, "Interactionist SLA Theory in CALL Research", in EGBERT J.L. & PETRIE G.M. (Eds.), *CALL Research Perspectives*, pp. 53-63, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CHAPELLE C.A., HEGELHEIMER V., 2004, "The Language Teacher in the 21st Century", in S. FOTOS S. e BROWNE C.M. (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, pp. 299-316, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CHAUHAN V., 2017, "Synchronous and Asynchronous Learning", *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3, 2, pp. 1345-1348.

COMPTON L.K.L., 2009, "Preparing Language Teachers to Teach Language Online: A Look at Skills, Roles, and Responsibilities", *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, pp. 73-99.

CONBOY B.D., KUHL P.K., 2011, "Impact of Second-language Experience in Infancy: Brain Measures of First- and Second-language Speech Perception", *Developmental Science*, 14, 2, pp. 242-248.

DAVIS D., ROSE R., 2007, *Professional Developments for Virtual Schooling and Online Learning*, NACOL, Virginia.

DIADORIP., 2015, "Tecniche per l'insegnamento della L2", in DIADORIP. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, pp. 61-77, Firenze, Le Monnier, Terza Edizione.

DIADORIP., 2015, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, Terza Edizione.

DÖRNYEI Z., 1994, "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal*, 78, iii, pp. 273-284.

DÖRNYEI Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

ELLIS R., 2004, "Down with Boring E-learning! Interview with E-learning Guru Dr. Michael W. Allen", in MOORE J.L. et al. (2011), "E-Learning, Online learning, and Distance Learning Environments: Are they the Same?", *Internet and Higher Education* 14, pp. 129-135.

- ENTWISTLE N., 2012, *Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers*, Routledge, New York.
- ERNEST P. *et al.*, 2013, "Online Teacher Development: Collaborating in a Virtual Learning Environment", *Computer Assisted Language Learning*, 26, 4, pp. 311-333.
- GARDNER R.C., 1985, *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londra, Edward Arnold.
- GARRISON D. R., 2003, "Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition", in BOURNE J., & MOORE J.C. (Eds.), *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction*, pp. 47-58, Needham, MA: Sloan – C.
- GASS S.M., 1997, *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates.
- GASS S.M., 2002, "An Interactionist Perspective on Second Language Acquisition", in KAPLAN R.B. (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, pp. 170-181.
- GLEW, P.J., 1998, "Verbal Interaction and English Second Language Acquisition in Classroom Contexts", *Issues in Educational Research*, 8, 2, pp. 83-94.
- HAHNE A., 2001, "What's Different in Second-language Processing? Evidence from Event-related Brain Potentials", *Journal of Psycholinguistic Research*, 30, 3, pp. 251-266.
- HAMPEL R., STICKLER U., 2005, "New Skills for New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online", *Computer Assisted Language Learning*, 18, 4, pp. 311-326.
- HAMPEL R., STICKLER U., 2015, *Developing Online Language Teaching. New language Learning and Teaching Environments*, Palgrave Macmillan, London.
- HANNAY M., NEWVINE T., 2006, "Perceptions of Distance Learning: A Comparison of Online and Traditional Learning", *Journal of Online Learning and Teaching*, 2, 1, pp. 1-11.
- HOPKINS J., 2015, "Free Online Training Spaces for Language Teachers", in HAMPEL R., STICKLER U. (Eds.) *Developing Online Language Teaching*, pp. 78-95, New Language Learning and Teaching Environments, Palgrave Macmillan, London.
- HRASTINSKI S., 2008, "Asynchronous & Synchronous E-Learning", *EDUCASE QUARTERLY*, 4, pp. 51-55.
- HUBBARD P., LEVY M., 2006, "The Scope of CALL Education", in HUBBARD P. e LEVY M. (Eds.), *Teacher Education in CALL*, pp. 3-20, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.
- JAKOBSON R., 2002, *Saggi di linguistica generale*, Milano, Feltrinelli.
- JONES C.M., YOUNGS B. L., 2006, "Teacher Preparation for Online Language Instruction", in HUBBARD P. e LEVY M. (Eds.), *Teacher education in CALL*, pp. 267-282, Philadelphia, John Benjamins.
- KAHL T.N., CROPLEY A.J., 1986, "Face-to-face versus Distance Learning: Psychological Consequences and Practical Implication", *Distance Education*, 7, 1, pp. 38-48.

- KAYE A. E., 1992, *Collaborative Learning through Computer Conferencing*, Springer-Verlag, Berlino.
- KEEGAN D., 1994, *Principi di istruzione a distanza*, Scandicci (FI), La Nuova Italia Editrice.
- KING F. *et al.*, 2001, "Defining Distance Learning and Distance Education", *AACE journal*, 9,1, pp. 1-14.
- KOLB D.A., 1984, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- KRASHEN S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londra, Longman.
- LARSEN-FREEMAN D., ANDERSON M., 2011, *Techniques & Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- LEHTONEN J., SAJAVAARA K., 1985, "The Silent Finn" in TANNEN D. e SAVILLE-TROIKE M. (Eds.), *Perspectives on Silence*, Norwood, NJ, Ablex.
- LEVY M., KENNEDY C., 2004, "A Task-cycling Pedagogy using Audio-conferencing as Stimulated Reflection for Foreign Language Learning", *Language Learning and Technology*, 8, 2, pp. 50-68.
- LIGHTBOWN P.M., SPADA N., 2013, *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
- LITTLE D., 1991, *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*, Dublin, Authentik.
- LONG, M.H., 1997, "Focus on Form in Task-Based Language Teaching", *Working Papers in ESL*, 6, 2, pp. 35-49.
- LOZANOV G., 1978, *Outlines of Suggestology and Suggestopedya*, London, Gordon and Breach.
- MAGGINI M., 2015, "Tecnologie didattiche per la L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, pp. 112-128, Firenze, Le Monnier, Terza Edizione.
- MERCER N., 1995, *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*, Clevedon: Multilingual Matters.
- MESKILL C., ANTHONY N., 2015, *Teaching Languages Online*, Second Edition, Multilingual Matters, Great Britain.
- MIDORO V., 2002, *E-learning apprendere insieme in rete*, Ortona (CH), ed. Menabò.
- MOORE J.L. *et al.*, 2011, "E-learning, Online Learning and Distance Learning Environments: Are they the same?", *Internet and Higher Education* 14, pp. 129-135.
- MOORE M.G., 1990, "Background and Overview of Contemporary American Distance Education", *Contemporary Issues in American Distance Education*, pp. xii-xxvi, New York: Pergamon Press.

- MOORE M.G., 1993, "Theory of Transactional Distance", in KEEGAN D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*, pp. 22-38, New York, Routledge.
- MURPHY L., 2015, "Online Language Teaching: The Learner's Perspective", in HAMPEL R., STICKLER U. (Eds.) *Developing Online Language Teaching. New Language Learning and Teaching Environments*, pp. 45-62, Palgrave Macmillan, London.
- MURPHY L.M. *et al.*, 2011, "Tutor and Student Perceptions of what Makes an Effective Distance Language Teacher", *Distance Education*, 32, 2, pp. 397-419.
- NICHOLS M., 2003, "A Theory of eLearning", *Educational Technology & Society*, 6, 2, pp.1-10.
- O'MALLEY J.M, CHAMOT A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OBLINGER D.G., OBLINGER J.L., 2005, *Educating the Net Generation*, EDUCAUSE, North Carolina, USA.
- OXFORD R.L., 2003, "Language Learning Styles and Strategies: An Overview", *GALA*, PP. 1-25.
- PALLOTTI G., 2012, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- PERUZZI P, 2015, "L'uso didattico dell'immagine", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, Terza Edizione, pp. 342-350.
- PIMSLEUR P., 1966, *The Pimsleur Language Aptitude Battery*, New York, Harcourt, Brace, Jovanovic.
- REID J.M, 1995, "Preface", in REID J.M. (Ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, pp. vii-xvii, Boston, Heinle and Heinle.
- RHODE J.F., 2009, "Interaction Equivalency in Self-paced Online Learning Environments: An Exploration of Learner Preferences", *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10, 1.
- ROBERT L.P., DENNIS A.R., 2005, "Paradox of Richness: A Cognitive Model of Media Choice", *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48, 1, pp. 10-21.
- ROGERS C.R., 1969, *Freedom to Learn*, Merrill, Columbus, Ohio.
- RUSSELL T.L., 1999, *The no Significant Difference Phenomenon*, Chapel Hill, NC, Office of Instructional Telecommunications, North Carolina University.
- SALBEGO N.N., TUMOLO C.H.S., 2015, "Skype Classes: Teachers and Students' Perceptions on Synchronous Online Classes in Relation to Face-to-face Teaching and Learning", *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1, 3, pp. 36-45.
- SCHMIDT R., 1990, "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics* 11, 1, pp. 17-46.

- SCHMIDT R., 2001, "Attention" in ROBINSON P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-32.
- SERRAGIOTTO G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di lingue sulla loro formazione linguistica*, Venezia, ed. Ca' Foscari.
- SHANNON F., 2011, "Interactionist and Input Theories of Second Language Acquisition and Their Pedagogical Implications", *The English Language and Literature Society*, Kyushu University.
- SKEHAN P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Edward Arnold.
- SKEHAN P., 1986, "Cluster Analysis and the identification of Learner Types", in COOK V., (Ed.), *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.
- SMITH B., 2004, "Computer-mediated Negotiated Interaction and Lexical Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* 26, pp. 365-398.
- SOLOMON D., KENDALL A.J., 1979, *Children in Classrooms: An Investigation of Person-environment Interaction*, Praeger Publishers, New York.
- SOUNDER W.E., 1993, "The Effectiveness of Traditional vs. Satellite Delivery in Three Management of Technology Masters Degree Programs", *The American Journal of Distance Education* 7, pp. 37-52.
- SPAGNESI M., 2015, "L'uso didattico del testo", in DIADORIP. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, pp. 315-322, Firenze, Le Monnier, Terza Edizione.
- SWAIN M., 1995, "Input and Interaction in Second Language Acquisition", in GALLAWAY C., AND RICHARD B.J. (eds.), *Input and Interaction in Language Acquisition*, pp. 219-249 Cambridge, Cambridge University Press.
- TINTO V., 1993, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, (Seconda Edizione), Chicago, University of Chicago Press.
- TRENTIN G., 2001, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Milano, Franco Angeli.
- WANG Y., 2004, "Distance Language Learning: Interactivity and Fourth-generation Internet-based Videoconferencing", *Calico Journal*, 21, 2, pp. 373-395.
- WANG Y., 2006, "Negotiating of Meaning in Desktop Videoconferencing-supported Distance Language Learning", *ReCALL*, 18, 1, pp. 122 -145.
- WHEATLEY B., GREER E., 1995, "Interactive Television: A New Delivery System for a Traditional Reading Course", *Journal of Technology and Teacher Education*, 3, 4, pp. 343-350.
- WHITE L., 2003, *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

WILLIAMS P. *et al.*, 2005, "E-learning: What the Literature Tells Us about Distance Education: An Overview", *Aslib Proceedings*, 57, 2, pp. 109-122.

WONG A.T., 1990, "DL for Continuous Education", *Educom Review*, 32, 2, pp. 12-16.

YOUNG S., 2006, "Student Views of Effective Online Teaching in Higher Education", *The American Journal of Distance Education*, 20, 2, pp. 65-77.

ZAFAR S., MEENAKSHI K., 2012, "Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review", *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 4, pp. 639-646.

Sitografia

ANEE, <https://www.anee.it/cose-le-learning-la-tecnologia-per-la-formazione/> (gennaio 2018)

ATutor: <http://www.atutor.ca> (gennaio 2018)

BONTEMPELLI S., *Dall'istruzione per corrispondenza all'e-learning*. <http://dinamico2.unibg.it/lazzari/0506idu/distanza.pdf> (gennaio 2018)

COMMISSIONE EUROPEA, 2001, *The eLearning Action Plan: Designing Tomorrow's Education*. http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/e-learn_ACPL.pdf (gennaio 2018)

CNIPA, 2007, *I quaderni: Vademecum per la realizzazione di progetti formative in modalità e-learning nella pubblica amministrazione*, II edizione. <http://egov.formez.it/sites/all/files/Vademecum%20elearning.pdf> (gennaio 2018)

Dokeos: <https://www.dokeos.com/learning-management-system-lms/> (gennaio 2018)

FLORES E., *Tecnoistruzione e governance della conoscenza: Normare l'e-learning*. http://www.edscuola.it/archivio/software/normare_elearning.pdf (gennaio 2018)

Eliademy: <https://eliademy.com/it> (gennaio 2018)

Moodle: <https://moodle.org/?lang=it> (gennaio 2018)

OLAT: <https://www.openolat.com/?lang=en> (gennaio 2018)

TRIACCA L. *et al.*, 2004, "Mile: Systematic Usability Evaluation for E-learning Web Applications", *AACE Journal*, 12, 4. <https://pdfs.semanticscholar.org/8001/3f5a88261164b1185b73dc97e51f3974ea4c.pdf> (gennaio 2018)

TSAI S., MACHADO P., 2002, "E-learning, Online Learning, Web-based learning, or Distance learning: Unveiling the Ambiguity in Current Terminology", *eLearn* 7,3. <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/2%20elearning%20essay%20.pdf> (gennaio 2018)

Coursera: <https://www.coursera.org> (marzo 2018)

edX: <https://www.edx.org> (marzo 2018)

Italki: <https://www.italki.com/> (marzo 2018)

LOIERO SILVANA, “Ambiente di apprendimento”.
http://www.funzionioiettivo.it/glossadid/ambiente_apprendimento.htm (marzo 2018)

Preply: <https://www.preply.com/it/> (marzo 2018)

Skype: <https://www.skype.com/it/> (marzo 2018)

The Glossary of Education Reform: <https://www.edglossary.org/> (marzo 2018)

Origini di Skype: <https://it.softonic.com/articoli/skype-compie-10-anni-storia> (marzo 2018)

Verbling: <https://it.verbling.com/> (marzo 2018)

Udacity: <https://eu.udacity.com> (marzo 2018)

APACALL: <https://www.apacall.org/research/research.html> (aprile 2018)

CARLA Technology Integration Modules: <http://carla.umn.edu/technology/modules/> (aprile 2018)

Classroom 2.0: <http://www.classroom20.com> (aprile 2018)

Dave’s ESL café: <http://www.eslcafe.com> (aprile 2018)

Developing Online Teaching Skills: <http://dots.ecml.at> (aprile 2018)

Directory of Performance Tools: <http://c4lpt.co.uk/directory-of-learning-performance-tools/> (aprile 2018)

European Centre for Modern Languages: <https://www.ecml.at> (aprile 2018)

Educazione a distanza: https://updoc.site/download/distancionnoe-obuhenie-inostrannym-qzykam-2_pdf (aprile 2018)

Nik Peachey’s Learning Technology Blog: <https://nikpeachey.blogspot.com> (aprile 2018)

Russell Stannard: <http://www.teachertrainingvideos.com> (aprile 2018)

Distancionnoe obučenie: <https://refdb.ru/look/1687766-pall.html> (maggio 2018)

Google Arts&Culture: <https://artsandculture.google.com> (maggio 2018)

Il due blog: <http://www.ildueblog.it/andiamo-al-museoda-casa-spunti-e-idee-per-giocare-online-con-larte/> (maggio 2018)

ROVAI A.P, 2002, “Building Sense of Community at a Distance”, *IRRODL*, 3,1.
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152> (maggio 2018)

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare il relatore, professore Serrajotto, per aver accettato fin da subito la mia proposta di tesi, per essersi reso sempre disponibile nei miei confronti e, soprattutto, per avermi seguita a distanza durante tutto il periodo di stesura.

Ringrazio anche la correlatrice, professoressa Nistratova, per avermi aiutata a revisionare la parte in russo.

Ringrazio il signor Dan, creatore del sito internet *Online Italian Club*, che, seppur non conoscendomi, ha pubblicizzato il mio questionario aiutandomi a ottenere numerose risposte in poco tempo.

Un ringraziamento particolare va a mia mamma e mio papà, che mi hanno sempre sostenuta moralmente, ma soprattutto economicamente, permettendomi di vivere un anno a Venezia e quattro mesi in Finlandia. Grazie per assecondarmi in tutte le mie scelte e per insegnarmi a non arrendermi mai, ad inseguire i miei obiettivi e a realizzare i miei sogni.

Grazie a mio fratello, Mattia, che da sempre crede nelle mie capacità e tifa per me, supportandomi in ogni scelta di vita.

Grazie a Serena che ha dedicato parte del suo tempo aiutandomi a creare i grafici, fondamentali per l'analisi dei dati di questa ricerca.

Ringrazio le amiche di una vita per essere sempre presenti (anche da Londra) e per sopportare tutte le mie lamentele e insicurezze. Agnese e Sophie, grazie per aver partecipato alla stesura di questa tesi aiutandomi a inserire la numerazione delle pagine e l'indice. Grazie Veronica per essere un'ottima compagna di cene e grazie Giulia per le risate e i momenti di svago passati insieme.

Grazie Sofia, collega di triennale, per l'amicizia profonda che mi regala ogni giorno, per il supporto psicologico e per i consigli lavorativi che mi dai.

Un grazie speciale va anche a Susanna, coinquilina a Venezia, ma prima di tutto amica da quasi 10 anni. Grazie per l'affetto che dimostri costantemente anche da lontano, per i tuoi preziosi incoraggiamenti a non mollare mai e a credere di più in me stessa.

Ringrazio Agata, collega di studi, per la sua disponibilità e per aver condiviso con me le peripezie e le difficoltà burocratiche relative alla stesura della tesi.

Grazie alla mia *roomie*, Giulia, per essere stata un'ottima coinquilina di disagi durante i quattro mesi a Helsinki, per aver reso l'esperienza Erasmus indimenticabile e per essere ancora presente nella mia vita a distanza di quasi due anni.

Ringrazio i miei amici e compagni di scuola, Albi, Ale, Bea, Chiara, Claudia, Elena, Fra, Lisa, Matte, Paolo e Seli per esserci sempre nei momenti importanti della vita, nonostante gli impegni lavorativi e universitari.

Grazie a Veronica per avermi dato consigli utili riguardanti le piattaforme linguistiche e per avermi assistita durante la creazione del questionario.

Ringrazio Latifa che dall’Australia mi è sempre stata vicina ed ha contribuito a condividere il questionario.

Grazie alla mia amica russo-finlandese, Anna, per aver accettato di prendere lezioni online di italiano, senza di te questo lavoro non esisterebbe. Grazie anche per il tuo prezioso aiuto con il russo.

Un ringraziamento importante e doveroso va a Rosaura, collega di studi a Venezia, per aver dedicato parte del suo tempo a revisionare la mia tesi dall’inizio alla fine, per avermi dato consigli preziosi e per essere stata al mio fianco dall’inizio alla fine di questa stesura. Senza i tuoi continui incoraggiamenti, non avrei raggiunto questo traguardo.

Ultimo, ma non ultimo, ringrazio Francesco per tutti i sacrifici che ha fatto per me in questi tre anni. Grazie per aver attraversato l’emisfero settentrionale per raggiungermi in Finlandia, anche solo per un fine settimana, per i lunghi viaggi in Flixbus per venire a Venezia e, soprattutto, per essere sempre al mio fianco, nonostante la distanza, pronto ad assecondarmi in tutte le decisioni importanti della vita. Grazie per avermi insegnato a perseverare e a credere nei miei sogni.