

Come studiano i futuri docenti con le tecnologie digitali? Fattori di distrazione, strategie di autoregolazione e preferenze nei materiali in una ricerca longitudinale

M. Elisabetta Cigognini

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, e.cigognini@indire.it

Caterina Bembich

Università degli studi di Trieste - Dipartimento di Studi Umanistici, caterina.bembich@gmail.com

Gisella Paoletti

Università degli studi di Trieste - Dipartimento di Studi Umanistici, paolet@units.it

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale del docente è una delle leve del cambiamento del mondo dell'Istruzione che già da quasi un ventennio guarda alle tecnologie della conoscenza come mediatori del processo dell'innovazione a scuola. Formazione iniziale, formazione neo-assunti e formazione continua sono i tre momenti della professione docente che sempre più si caratterizzano come percorsi formativi mediati dalle tecnologie (Pettenati et al., 2015), siano essi in modalità *blended learning* (Ligorio, 2016) o *enhanced learning* (Trentin, 2011). Ma come massimizzare l'efficacia formativa dell'uso delle tecnologie limitando gli effetti indesiderati? Molti sono stati i quesiti che ci siamo poste, legati al rapporto tra studio-autoregolazione e tecnologie. In primo luogo abbiamo cercato di stabilire in quale misura gli insegnanti ritengono e sono consapevoli di essere soggetti a stimolazioni, legate alle tecnologie, che li possono distrarre dal loro compito primario, cioè lo studio. Inoltre abbiamo cercato di identificare i comportamenti strategici che vengono utilizzati durante lo studio per renderlo ottimale. In altre parole abbiamo esaminato la connessione tra l'uso delle tecnologie, l'apprendimento in età adulta, la condizione lavorativa, e la capacità di gestione delle emozioni. In proposito è stata condotta un'indagine esplorativa longitudinale su tre edizioni di percorsi formativi abilitanti per l'insegnamento (PAS 2014, PAS 2015, TFA 2015), tenuti presso l'ateneo di Trieste nel biennio 2014-2015, che ha coinvolto un totale di 250 soggetti (Cigognini et al., 2015).

I risultati ottenuti mostrano come i docenti ritengano di avere il controllo

dei fattori di distraibilità esterni, e pensano di saper utilizzare strategie di autoregolazione metacognitive. Risulta invece meno frequente l'uso di strategie legate alla gestione degli aspetti emotivi, all'umore e il suo effetto sulla concentrazione. Tali indicazioni possono orientare i momenti formativi successivi dello sviluppo professionale docente.

2. Metodo

Al termine del percorso di formazione è stato chiesto ai docenti abilitati di rispondere ad un questionario composto da item chiusi con scala likert a 5 punti e da un set di domande aperte (Cigognini et al., 2015), che indagava le caratteristiche demografiche dei partecipanti (età, condizione lavorativa, possibilità di dedicare ore alla frequenza e allo studio), articolato in 9 diverse sezioni (Paoletti et al., 2015; Bembich e Paoletti 2016; Bembich, Cigognini & Paoletti, 2016). Il percorso formativo è stato strutturato in modalità blended learning, alternando lezioni in presenza con lezioni accessibili online dall'ambiente Moodle, a loro volta articolate in diverse tipologie di risorse multimediali. Ai fini dell'indagine sono stati considerati solo i 154 questionari completati in tutte le sezioni della survey (su un totale di 250 soggetti rispondenti nelle tre edizioni formative).

Lo studio pone in evidenza due delle 9 sezioni del questionario, relative alla dimensione della a) *Distraibilità e fattori di distrazione* (cause interne vs esterne) e alle b) *Strategie di autoregolazione* dell'attenzione attivate durante lo studio, attraverso una rielaborazione del Volitional Persona Test (VPT) di Deimann, Weber, e Bastiaens (2010). Semplificato e riadattato al contesto di docenti in formazione, il VPT mette in luce i seguenti fattori: a) *Autostima*: fiducia nelle proprie capacità; capacità di rendersi conto che si possono raggiungere gli obiettivi impegnandosi e lavorando con concentrazione; b) *Gestione delle emozioni*: Emozioni e umore influenzano le azioni in vari modi. Il "buon umore" rende l'apprendimento più facile, il "cattivo umore" ha ripercussioni negative sul rendimento; c) *Controllo delle conseguenze*: avere consapevolezza che ogni azione provoca sempre un risultato che a sua volta determina una o più conseguenze, con valenza positiva o negativa. Entrambi i tipi di conseguenze possono diventare fonti importanti per la motivazione; d) *Meta-cognizione*: la capacità di osservare se stesso e di vigilare sull'effettiva realizzazione dei progetti. Un accurato monitoraggio di questi processi ha un effetto alleviante e libera energia per le cose veramente importanti.

3. Risultati

L'indagine condotta fotografa la popolazione dei futuri docenti in FVG: al percorso formativo PAS hanno avuto accesso i docenti non di ruolo, con almeno tre anni di servizio in scuole statali, paritarie o nei centri di formazione professionale; alle selezioni per accedere al percorso formativo TFA invece, hanno partecipato tutti coloro che erano in possesso dei titoli di accesso all'insegnamento (laurea del vecchio ordinamento o specialistica) entro la data di presentazione della domanda di iscrizione al test nazionale. Da una parte quindi si trovano i docenti del gruppo PAS (71,3% donne e 28,7% uomini) docenti più che quarantenni (in media) con diversi anni di precariato alle spalle che insegnano nella scuola full-time (75%) o part-time (21,3%); dall'altra si pone il gruppo TFA, formato invece per la maggior

parte da studenti che si affacciano al mondo della scuola per la prima volta (65% donne e 35% uomini), più giovani rispetto al gruppo PAS di una decina d'anni in media, con scarsa esperienza lavorativa nella scuola e comunque per la maggior parte esterno al mondo del lavoro in generale (55% di non occupati). Gli studenti delle due edizioni del PAS affermano di trovare utile l'apprendimento a distanza, ma di prediligere ove possibile la lezione in presenza (59% e 68.8% rispettivamente), garanzia di una maggiore capacità attentiva (per il 59% e il 68.8% rispettivamente), e dove rilevano maggiore interattività e coinvolgimento. Analizzando le due edizioni del PAS (PAS-2014 e PAS- 2015), si è riscontrato una certa omogeneità nelle risposte: gli studenti dichiarano di perdere "abbastanza spesso" l'attenzione (55.6% e 40.6% rispettivamente), e individuano come cause principale di distrazione fattori interni (55.6% e 56.3% rispettivamente), come ad esempio la stanchezza, la difficoltà o il carico di pensieri e incombenze personali e professionali; sono invece meno attenti al controllo delle distrazioni esterne (cellulare, internet, età). In fig. 1 il grafico evidenzia le strategie di autoregolazione che emergono fra i docenti:

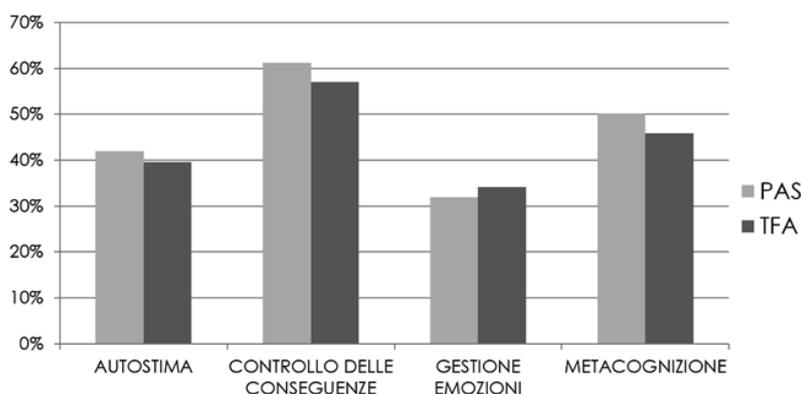


Figura n. 1 Strategie di autoregolazione

La maggior parte delle strategie di autoregolazione è di tipo *metacognitivo* (come sfruttare strategie di apprendimento o di lavoro che hanno funzionato in passato; 64,9% e 55,2% rispettivamente), o che fanno leva sulla *propria autostima* (come ad esempio pensare ai propri punti di forza; 51,2% e 62,1%).

4. Conclusioni

Lo studio longitudinale proposto pone in luce peculiarità specifiche della formazione iniziale docente mediata dalla tecnologie, che possono orientare al meglio i momenti formativi successivi che costellano lo sviluppo professionale, motore e dinamo del cambiamento educativo. Dallo studio emerge come i futuri docenti dei PAS, più esperti e già inseriti nel contesto scuola (età media 44 anni), siano maggiormente motivati all'aggiornamento dei colleghi più giovani, che hanno ottenuto l'abilitazione attraverso i TFA (età media 36), risultando maggiormente predisposti a gestire gli aspetti

emotivi, l'ansia e gli aspetti metacognitivi legati all'esperienza.

I docenti abilitati attraverso i corsi TFA risultano saper essere più attenti alla pianificazione delle proprie attività formative e dei carichi di lavoro. Al di là delle differenze significative fra i due gruppi, la totalità dei docenti abilitati presi in esame riesce ad applicare nei propri processi di acquisizione e gestione della conoscenza i fattori cognitivi di autoregolazione, mentre quelli emotivi risultano essere gestiti in misura più limitata. Il dato concentra l'ultima riflessione di chiusura dello studio, perché se è vero che "a scuola si apprende solo se si sta bene" (Staccioli (1997) in (Cesareni e Pascucci, 2005)), lo sviluppo professionale del profilo professionale docente non può che confrontarsi - sia come figura professionale sia come figura educativa, di sostegno e innesco di processi di apprendimento negli studenti - in situazioni formative in cui la capacità di gestione e di valorizzazione dei fattori emotivi sia presente e incentivata.

Lo stesso richiamo di Bereiter (2016) al Social Emotional Learning, spinge la riflessione sullo sviluppo della professionalità dei docenti verso una globalità di attenzione agli aspetti emozionali: riconoscendo che gli apprendimenti efficaci si poggiano su fattori interni (Bereiter e Scardamalia, 1989) e su processi di auto-regolazione, il tema del Social Emotional Learning (SEL⁶) è un approccio riconosciuto in letteratura (Zins & Elias, 2007), che non può che essere da sostegno alla formazione continua dei docenti.

Bibliografia

- Bembich C., Cigognini M. E., Paoletti G. (2016). Come studiano i futuri docenti? Fattori di distrazione e strategie di autoregolazione in una ricerca longitudinale. Inviato a *Qwerty*, *In press*.
- Bembich C., Paoletti G. (2016). Un corso blended per i Percorsi Abilitanti Speciali: percezione di utilità e distraibilità nell'uso delle risorse. Inviato a *QuaderniCIRD*, *In press*.
- Bereiter, C. (2016). *Does Knowledge Building Have a Heart? Does it Have a Soul?* Keynote speech, V CKBG Conference, 9 -12 September 2015, Trieste.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361-392). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cesareni, D. & Pascucci, M. (2005). *Pedagogia e scuola*. Roma: Carocci
- Cigognini, M.E., Paoletti, G., Fattorini, R. & Boscarol, M. (2015). *Lecture vs Webinar: Engagement and Distraction in Distance Learning Adult Teachers*. In Proceeding from "EDEN Annual Conference - Expanded Learning Scenarios", 9 - 12 June 2015, Barcelona (Spain). ISBN 978-615-5511-04-2, pp. 521 - 530.
- Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *The International Review Of*

⁶ Social and Emotional Learning (SEL) competence: è definita come "The capacity to recognize and manage emotions, solve problems effectively, and establish and maintain positive relationships with others. (Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien, Weissberg, 2003)

- Research In Open And Distributed Learning*, 11(1), 1-16. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/778/1484>.
- Ligorio, 2016 Ligorio, M. B., Sansone, N. (2016). *Manuale di didattica Blended. Il modello della «partecipazione collaborativa e costruttiva»*. Milano, Franco Angeli.
- Paoletti, G., Cigognini, M. E., Fattorini, R., Boscarol, M. (2015). *Engagement and distraction. What about post-Lauream teacher education*. In Falcinelli F., Minerva T., Rivoltella P. C. (a cura di) (2015). *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning? Full paper and presentation*. Convegno SicL SIREM 13 - 15 November 2014, University of Perugia, pg. 135 – 141.
- Pettenati, M. C., Rossi, P. G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2015). *Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti*, *Pedagogia oggi*, 223-242.
- Trentin, G. (2011). *Technology and Knowledge Flow: The power of networks*. Oxford, Elsevier.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.