

How do future teachers study? Distractions and strategies of self-regulation in the seamless learning

Caterina Bembich, M. Elisabetta Cigognini**, Gisella Paoletti**

Abstract

In the Era of BYOD and seamless learning, this study identifies a number of specific characteristics of initial teacher training mediated by technology, through the results of an exploratory survey with 154 future teachers who have attended the past three editions of the enabling training courses (PAS and TFA), at the University of Trieste. The questions on which the research worked were: teachers are distracted while they study using technologies? Are there strategies of self-regulation and study support that future teachers prefer and implement more effectively? The results show that teachers feel they have the control on factors of external distractibility, and know how to use strategies based on self-regulation and metacognitive control. Less frequent is instead the use of strategies related to emotional control. Such information may guide the formative moments during the teacher professional development, motor and dynamo of educational change in the world school.

Keywords: ITE - Initial Teacher Education, CPD - Continuous Professional Development, self-regulated learning, media multi-tasking, BYOD, seamless learning

* Università di Trieste.

** INDIRE.

Corresponding author: Caterina Bembich, c.bembich@units.it

Introduzione

La ricerca in area educativa in questi anni vede spinte apparentemente opposte: se da un lato il fenomeno dei NEET, non occupati e non studenti in una crisi economica destrutturante, pare svelire le opportunità e i benefici della formazione (Maurizio, 2015), dall'altro mai come oggi si nota la convergenza di tecnologia e approcci educativi volti alla personalizzazione dell'esperienza di apprendimento: modelli e stimoli come il just-in-time, il mobile-learning, i supporti alla performance o alla presa di decisioni, i corsi MOOCs, gli ambienti di social media, le OER - Risorse Educative Open e i contenuti ubiqui stanno ridefinendo le dimensioni stesse degli approcci pedagogici (Conole, 2013; Salmon, 2014). Tali spinte propongono nuove risposte all'esigenza di formazione continua e diffusa che caratterizza tutti i momenti della traiettoria di sviluppo professionale della figura docente (Cigognini, Paoletti, Fattorini & Boscarol, 2015; Paoletti, Cigognini, Fattorini & Boscarol, 2015): un soggetto lavoratore della conoscenza, come lo sono i nostri docenti, vive la formazione continua sia come necessità professionale, sia come motivo d'ispirazione per il lavoro con i propri studenti. L'interrelazione fra i processi di apprendimento e le tecnologie di rete costituisce una di quelle sfide per cui la componente tecnologica sostiene e abilita l'innovazione: la visione delle TEL – Technologies Enhanced Learning (Sharples, Arnedillo-Sánchez, Milrad & Vavoula, 2009; Trentin, 2011) integra tutti i gradienti del concetto di openness, di accesso distribuito, ubiquo, democratico, collaborativo, personalizzato, adattivo e aperto all'educazione. Ma come garantire agli studenti, ai learners e potenzialmente a tutti noi, un ambiente di apprendimento abilitante, agevole e trasparente? La prima risposta è nel *seamless learning*, in un approccio agli apprendimenti distribuiti che li percepisca senza soluzione di discontinuità (Chang et al., 2006). Il Seamless Learning (o anche MSL – Mobile Seamless Learning) è un approccio all'apprendimento dove chi apprende si muove in una varietà di contesti e scenari educativi (siano essi formali, informali, personali o collaborativi) senza discontinuità, in forma liquida e mediata dai propri device mobili (Wong et al., 2012)¹. Si

¹ Seamless learning is a learning style where a learner can learn in a variety of scenarios and in which they can switch from one scenario or context (such as

apprende, si lavora, si studia, si cerca, si gioca e videogioca tutto in uno o più strumenti personali profilati sulle identità digitali dei soggetti, che divengono i portali di apprendimento fuori e dentro la rete, e fuori e dentro i mondi reali. Sicuramente la prima motivazione all'introduzione dei dispositivi personali nei contesti educativi è stata di natura economica, volta a coprire quei ritardi nella fornitura degli strumenti nei luoghi del lavoro e dello studio. Ma si è subito accompagnata ad un concreto vantaggio personale: quello dell'aver in un unico *gate*, configurato, personalizzato e collegato agli altri propri device personali, quella continuità di accessi, risorse, relazioni e contesti sociali professionali, personali, educativi differenti, secondo tutti i gradienti del formale, non-formale e informale. La fluidità quasi immersiva dei processi di apprendimento e di gestione della conoscenza che innesca il *seamless learning*, si riferisce alla perfetta integrazione delle esperienze di apprendimento secondo diverse dimensioni degli apprendimenti individuali, a piccolo gruppo o collaborativi in comunità, che si realizzano integrandosi fra spazi fisici reali e mediati dalla rete.

Proprio la pervasività dei media diviene condizione abilitante ai processi cognitivi e di apprendimento senza discontinuità, e il fenomeno del BYOD – Bring Your Own Personal Device (Park, 2013) è una possibilità concreta, spesso l'unica per gli studenti a scuola e ancor più per gli insegnanti-studenti dei percorsi di abilitazione all'insegnamento. Se di un portale personale si tratta, l'accesso veicolato dal BYOD però non può non soffermarsi sulle dinamiche del *media multitasking*, l'uso cioè continuo dei propri strumenti per svolgere più funzioni contemporaneamente.

Nel nostro “multi-tasking world” gestire diversi stimoli contemporaneamente viene apprezzato, anche se sembra che in realtà abbassi il livello della performance e richieda paradossalmente più tempo che non l'agire sequenziale e focalizzato su un compito (Arrington & Logan, 2004; Rosen, 2008). Sarà questa allora – il *media multitasking* – la principale minaccia a uno studio attento e riflessivo? Oppure risulta forse più difficile per gli studenti controllare le cause di distrazione

formal and informal learning, personal and social learning, etc.), to another easily and quickly, with the personal device as mediator (Wong et al., 2012).

interne, che si concretizzano nel *task unrelated thinking*² (Risko, Anderson, Sarwal, Engelhardt & Kingstone, 2012; Paoletti, 2015)?

Volizione e motivazione in contesti di apprendimento blended e seamless

Intenzione e motivazione iniziale per intraprendere un percorso d'apprendimento, sia esso *seamless* o tradizionale, non sono da sole garanzia di successo: occorre soprattutto far persistere e rafforzare la motivazione iniziale, attivando strategie di autoregolazione.

La sola forza motivazionale infatti può essere non sufficiente a raggiungere traguardi di apprendimento complessi e impegnativi quando non si è studenti a tempo pieno, e le incombenze e le possibili cause di distrazione incalzano costantemente. In questi casi, è necessaria una variabile aggiuntiva, mirata al superamento di fluttuazioni motivazionali: la volizione, definita come “la tendenza a mantenere la concentrazione e lo sforzo verso i propri obiettivi nonostante potenziali distrazioni” (Corno, 1994, p. 229). Se la motivazione avvia e dirige l'azione, la volizione mantiene una linea di condotta verso l'obiettivo, quando sorgono delle difficoltà.

La potenza della volizione si rivela strategica nell'apprendimento in modalità blended e nei processi di apprendimento senza discontinuità, dove diviene quanto mai necessario porre dei forti confini tra l'attività di apprendimento e gli stimoli potenzialmente distraenti. Famiglia, lavoro, attività al computer interferenti, possono incidere negativamente sulla persistenza nel processo di apprendimento, rendendo molto più difficile per lo studente meno strategico concludere con successo il percorso di apprendimento.

La motivazione può essere gestita attraverso strategie volitive, come quelle suggerite da Deimann e Bastiaens (2010): secondo questi ricercatori il costrutto globale di volizione può essere descritto attraverso fattori distinti, che rappresentano degli aspetti specifici del comportamento di autoregolamentazione, quali ad esempio a) l'autoefficacia, b) il controllo delle conseguenze, c) la gestione delle emozioni e d) le strategie metacognitive.

² *Task unrelated thinking*, la distrazione legata al seguire i propri pensieri, alla perdita di concentrazione.

Numerosi fattori possono influenzare la persistenza e il mantenimento dello sforzo necessario per il completamento dell'attività.

Questi aspetti sono stati studiati anche nell'ambito delle ricerche sui MOOCs: Khalil e Ebner (2014) indicano la mancanza di tempo per responsabilità lavorative come uno dei fattori scatenanti del dropout che si osserva nei MOOCs, insieme allo scarso supporto sociale, accademico e tecnico nel corso e fuori di esso. A sua volta la mancanza di tempo può essere dovuta all'eccesso di compiti urgenti, oppure alla scarsa capacità di attivare la propria volizione, che fa sì che chi studia allochi male il tempo, privilegiando attività di bassa importanza ma che promettono una gratificazione immediata (Kizilcec & Halawa, 2015). Un controllo volizionale basso può ridurre la capacità di allocare adeguatamente il tempo quando sono presenti dei distrattori meno importanti; ci resta da capire quali siano i principali distrattori, e come si reagisca efficacemente ad essi.

Lo scopo di questa indagine

Questa indagine ruota primariamente attorno a due quesiti:

1. Quali sono i fattori di distrazione di cui gli insegnanti riconoscono l'effetto? Sono in relazione con l'uso ubiquo delle tecnologie e dei media o sono collegati ad aspetti emotivi dell'apprendimento? Come valorizzare gli aspetti emozionali a supporto dell'apprendimento dei futuri docenti?

2. Quali sono le strategie di autoregolazione attivate? Tengono in considerazione aspetti cognitivi o anche emotivi. Abbiamo raccolto informazioni analizzando le risposte degli studenti ad un questionario di autovalutazione della propria motivazione, compilato a conclusione dei corsi seguiti per ottenere l'abilitazione all'insegnamento (PAS-TFA) (Paoletti et al, 2015; Cigognini et al., 2015).

Metodo

I soggetti

L'indagine ha coinvolto 154 insegnanti, frequentanti tre diverse edizioni dei percorsi formativi abilitanti per l'insegnamento (PAS

2014, PAS 2015, TFA 2015), presso l'Università degli Studi di Trieste. Nell'analisi dei dati, avendo riscontrato caratteristiche simili nei gruppi degli insegnanti delle due edizioni del PAS (per età e condizione lavorativa), è stato deciso di aggregare il campione e basare le analisi sul confronto tra studenti PAS e TFA.

Il campione è riassunto in Tabella 1.

Tabella 1. Dati descrittivi del campione

PAS n. 94				
	Sesso (% , N)	Lavoro (% , N)		Età (M e d.s)
F	71,3% (n=67)	Full-time	75,5% (n=71)	44
M	28,7% (n=27)	Part-time	21,3% (n=20)	Ds 6,23
		Non occu.	3,2% (n=3)	
TFA N.60				
	Sesso (% , N)	Lavoro (% , N)		Età (M e d.s)
F	65,0% (n=39)	Full time	21,7% (n=13)	36
M	35,0% (n=21)	Part-time	23,3% (n=14)	Ds 7,06
		Non occu.	55,0% (n=33)	

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 dure 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, 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, 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).

Abbiamo messo a confronto due gruppi di insegnanti, con diversa esperienza lavorativa ma anche appartenenti a due diverse generazioni, che si differenziano sicuramente per familiarità rispetto all'uso della tecnologia nell'apprendimento. Il gruppo degli insegnanti PAS infatti, si allinea ad una fascia generazionale in cui l'approccio alla tecnologia è probabilmente meno naturale ed integrato nell'uso quotidiano; il gruppo TFA invece, di dieci anni più giovane in media, è forse più abituato ad utilizzare nuovi contesti di apprendimento, ha sviluppato maggior familiarità rispetto al loro utilizzo. Il gruppo PAS è coeso nell'esperienza di continuità a scuola, forte nella stabilizzazione professionale, e si è già spesso confrontato con un'esperienza formativa docente (moltissimi già abilitati Siss), anche intervallata con l'esperienza in aula prima di ritornare sui banchi del PAS; tuttavia l'uso delle tecnologie può essere meno fluido (Paoletti et al., 2015; Cigognini et al., 2015). Sicuramente i corsisti PAS si sentono già lo status di docenti, forti dell'esperienza consolidata a scuola, mentre i corsisti TFA hanno una preparazione disciplinare alta (tantissimi con dottorati di ricerca), escono da una selezione molto competitiva e si avvantaggiano di una flessibilità organizzativa data dalla propria condizione precaria, che esula una conoscenza approfondita del contesto scuola a cui si avvicinano magari senza una vocazione primaria. Sul fronte dell'uso tecnologico forse sono più avvezzi, senza esservi nativi, né competenti come i soggetti della Net Generation o Y Generation³.

Percorso formativo

Il percorso formativo è stato strutturato in modalità *blended learning*, alternando lezioni in presenza con lezioni accessibili online nell'ambiente Moodle⁴ articolate in diverse tipologie di risorse per un totale di 18 crediti formativi (Paoletti et al., 2015; Cigognini et al., 2015).

³ Le stesse accezioni del termine Generation Y (Howe & William, 1991) sono molteplici, individuando in genere quella generazione di utenti che non conosce passato senza i personal computer (i nati dal 1980-1982 in poi).

⁴ Ambiente web in uso dall'Università di Trieste, vedi link: <http://moodle.units.it/moodle/course/view.php?id=2197>

Questionario

Il questionario, somministrato al termine del percorso formativo e prima della prova finale, si articola in diverse sezioni e si compone di item chiusi (scala likert a 5 punti) e alcuni item aperti; prende spunto dai quesiti di ricerca già ricordati e pone domande sulle motivazioni iniziali, sulle condizioni di studio (quando, dove, quanto a lungo gli studenti erano in grado di studiare), sui formati di presentazione più congeniali. Nel questionario viene chiesto inoltre se e in quali occasioni agli studenti accadeva di distrarsi, se per cause esterne (telefonate, messaggi, chiamate dal lavoro o dalla famiglia) o di origine interna (preoccupazioni, stanchezza etc.). Infine una serie di domande, formulate a partire dal Volitional Persona Test (VPT) (Deimann & Bastiaens, 2010), approfondisce le strategie di autoregolazione utilizzate durante lo studio. In questo lavoro focalizziamo l'analisi su due fattori:

a. *Distraibilità e fattori di distrazione*, differenziati in elementi di distrazione derivanti da cause esterne al vissuto del soggetto o derivanti dal proprio interno; ai docenti è stato chiesto esprimere un'autovalutazione sulla propria distraibilità, utilizzando una scala likert a 5 punti (1= "non mi capita mai di perdere l'attenzione"; 5= "mi capita spesso di perdere l'attenzione"), e di indicare le cause della distrazione (chiamate dagli amici, da casa, preoccupazioni, etc.);

b. *Strategie di autoregolazione dell'attenzione* attivate durante lo studio: attraverso un riadattamento del Volitional Personal Test (VPT) (Deimann & Bastiaens, 2010). Il VPT è un questionario in lingua tedesca che analizza diversi aspetti implicati nell'apprendimento e le strategie che possono descrivere l'atteggiamento dello studente durante lo studio. Semplificato e riadattato al contesto di docenti in formazione⁵, il VPT mette in luce i seguenti fattori:

Autostima: fiducia nelle proprie capacità, di poter raggiungere gli obiettivi prefissati;

⁵ Il questionario originale prevedeva 32 item; per gli scopi del presente studio il questionario è stato tradotto in italiano e semplificato, riducendo gli item a 4 per ogni fattore (tot item 16).

Gestione delle emozioni: riconosce la funzione che emozioni e umore possono avere sull'apprendimento e il rendimento, o l'utilizzo di strategie per interrompere flussi poco positivi;

Controllo delle conseguenze: avere consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni (ad esempio della procrastinazione o della persistenza sul compito);

Meta-cognizione: la capacità di osservare se stesso e di vigilare sull'effettiva realizzazione dei progetti.

Inoltre per meglio dettagliare le caratteristiche del campione, abbiamo chiesto ai docenti di esprimere il loro livello di motivazione iniziale, nell'intraprendere e proseguire il percorso formativo, attraverso 5 domande e utilizzando una scala likert a 5 punti (1= "Per nulla"; 5 = "Moltissimo"). Le domande intendevano distinguere il peso di fattori estrinseci (il senso del dovere/obbligo a riprendere gli studi per trovare lavoro) da altri intrinseci (l'interesse, il desiderio di aggiornamento).

Analisi dei dati e risultati

Motivazione (ragioni per iniziare il percorso formativo)

Il primo blocco di domande, che riguardava l'autovalutazione delle ragioni e dell'intensità della motivazione che li aveva portati ad intraprendere e proseguire il percorso formativo, mostra soprattutto il peso di fattori estrinseci (il senso del dovere/obbligo a riprendere gli studi per trovare lavoro).

Entrambi i gruppi dichiarano inoltre di mettere molta energia per superare il corso, di sentirsi fortemente obbligati ad intraprendere il percorso formativo e di farlo prevalentemente per trovare/conservare il lavoro; tuttavia oltre alle ragioni d'obbligo, i docenti sostengono di sentire una buona motivazione a frequentare il corso anche per interesse e, soprattutto nel gruppo PAS, per aggiornamento e immissione in ruolo preferenziale. Solo per quest'ultimo fattore c'è una differenza significativa tra i due gruppi (Aggiornamento: PAS=3,98; TFA =3,51; $(F(1, 152)=10,19; p=0,007)$; cfr. Tabella 2).

Le motivazioni legate all'interesse e all'aggiornamento mostrano tuttavia nel gruppo PAS una correlazione negativa rispetto all'età dei

docenti (Interesse -0,36 $p < 0,01$; Aggiornamento -0,21* $p < 0,05$): al crescere dell'età degli insegnanti diminuisce infatti l'interesse e il desiderio di aggiornarsi (andamento che non viene rilevato nel gruppo TFA).

Tabella 2. Motivazione per iniziare: Medie e deviazioni standard

Motivazione		Edizioni	Energia	Obbligo	Interesse	Aggiornamento*	Lavoro
Pas	Media	4,63	4,61	3,74	3,98	4,71	
	Deviazione std.	,54	,62	,74	,80	,56	
Tfa	Media	4,63	4,41	3,53	3,51	4,58	
	Deviazione std.	,58	,71	,87	1,01	,61	

Distraibilità e fattori di distrazione (cause interne vs esterne)

Si riscontra una certa omogeneità nelle risposte: gli insegnanti dichiarano di perdere abbastanza spesso l'attenzione (PAS=55,3%; TFA=45,8%); Tabella 3.

Sono state inoltre calcolate le medie e le deviazioni standard rispetto al giudizio di distraibilità nei due gruppi ed è stata condotta un'analisi della varianza, dalla quale non emergono differenze significative tra i gruppi (PAS: media=2,78, ds=0,79; TFA: media=2,68, ds=0,75; $F(1,152)=1,334$).

Tabella 3. Distraibilità nei due gruppi: Percentuali

Distraibilità	1 (mai)	2	3	4	5 (spesso)
	PAS	4,3%	28,7%	55,3%	8,5%
TFA	12,5%	29,2%	45,8%	8,3%	4,2%

Se il gruppo TFA pare distrarsi meno, o aver meno coscienza di quando questo accade, i due gruppi convergono sull'individuazione

dei fattori: sono la stanchezza, la difficoltà o il carico di pensieri e incombenze personali e professionali a fungere da distrattori, più che gli stimoli del BYOD o il flusso costante del seamless learning (cfr. Tabella 4).

Tabella 4. Fattori di distrazione (cause interne vs esterne) nei 2 gruppi: Percentuali

Fattori di distrazione (cause interne vs esterne)			
	Fattori esterni	Fattori interni	Non saprei
PAS	24,2%	57,9%	17,9%
TFA	31,7%	51,7%	16,7%

Strategie di autoregolazione dell'attenzione attivate durante lo studio

Le strategie maggiormente attivate dai docenti (considerando i punteggi 4-5 della scala likert), sono quelle legate a fattori cognitivi (controllo delle conseguenze e metacognizione); i docenti fanno invece meno leva sulla propria autostima o sulla gestione dei fattori emotivi (cfr. Tabella 5).

Tabella 5. Utilizzo delle strategie: percentuale di docenti che dichiara di attivare spesso le strategie elencate

Utilizzo delle strategie				
	Auto-stima	Gestione emozioni	Controllo delle conseguenze	Metacognizione
PAS	42%	31,91%	61,21%	50,26%
TFA	39,6%	34,16%	57,08%	45,83%

I soggetti, studenti maturi, sembrano conoscere le strategie per tenere sotto controllo la distrazione, soprattutto sembrano ben consci delle conseguenze possibili. Solo in parte ricorrono alla propria autostima, alla conoscenza di sé e delle proprie possibilità, e non sembra-

no ritenere utile la gestione della dimensione affettiva ed emozionale. Più in particolare, per quel che riguarda le strategie che fanno ricorso all'autostima, è emersa una differenza significativa rispetto all'affermazione che si riferiva alla capacità di analizzare i propri progressi e assegnarsi una lode: il gruppo degli insegnanti del TFA analizza in maniera significativamente minore i propri progressi per poi riconoscere positivamente il proprio sforzo (media=2,20; ds=1,08), rispetto ai docenti PAS (media=2,52; ds=1,11); ($F(1, 152)=3,10$; $p=0,05$). Inoltre solo nel gruppo TFA si evidenzia una correlazione negativa tra età e strategie legate all'autostima: con il crescere dell'età, i docenti fanno sempre meno leva sulla propria autostima per motivarsi nel proseguire il percorso di apprendimento (coeff.=-0,31; $p<0,05$).

Ma la categoria meno considerata dai futuri docenti è quella che fa riferimento alla gestione delle emozioni. Gli insegnanti in generale ricorrono meno frequentemente a queste strategie per autoregolare il proprio processo di apprendimento. Quando vi ricorrono, attivano con maggior frequenza comportamenti che favoriscono un distacco momentaneo dal compito per poi poter nuovamente lavorare in modo produttivo (E4: PAS=3,1; TFA=2,9).

Solo in un caso abbiamo trovato una differenza significativa tra studenti PAS e TFA: si tratta dell'affermazione: *cerco di non farmi prendere dalla paura di un possibile fallimento*.

Così riscontriamo che il gruppo di insegnanti del PAS riesce più spesso a non farsi prendere dalla paura di un possibile fallimento rispetto al gruppo TFA (E2: PAS: media=3,23, ds=1,02; TFA: media=2,83; ds=1,27); ($F(1, 152)=4,60$; $p<0,05$).

Il set di item relativi al controllo delle conseguenze prevede l'influenza positiva o negativa di un comportamento procrastinatore o di persistenza nello studio: sono queste le strategie utilizzate più spesso dai docenti. Il controllo delle conseguenze prevede la consapevolezza delle conseguenze derivate dal posticipare gli obiettivi di studio, l'immaginare le influenze positive sul lavoro derivate dal raggiungimento dell'obiettivo di apprendimento.

Riscontriamo una differenza significativa per la domanda C4 (*Valuto le conseguenze che si verificheranno al termine del mio percorso di apprendimento*): mentre infatti la maggior parte degli insegnanti

del PAS valuta le conseguenze che si verificheranno al termine del proprio percorso di apprendimento (media=3,87; ds=0,96), il gruppo degli insegnanti del TFA lo fa in maniera significativamente inferiore (media=3,31; ds=1,22); (F(1, 152)=9,79; p=0,001).

Nel set di Item rivolto allo sviluppo di strategie meta cognitive due domande hanno avuto risposte statisticamente differenti: *M.1 Analizzo processi di apprendimento già svolti in passato e cerco di dedurne i fattori di successo per il futuro*; *M.3 Rifletto sulla mia pianificazione ed eventualmente modifico il mio programma*.

Entrambi i gruppi dichiarano di applicare spesso strategie di apprendimento che hanno funzionato in passato (M2: PAS=3,8; TFA=3,7). Il gruppo degli insegnanti del PAS analizza significativamente più spesso i processi di apprendimento già svolti in passato per dedurne i fattori di successo per il futuro rispetto ai docenti del TFA (M1: PAS: media=3,29; ds=0,99; TFA: media=2,20; ds=1,086); (F (1, 152)=41,60; p<0,0001). Inoltre per i docenti TFA questa strategia è sempre meno utilizzata al crescere dell'età: si evidenzia infatti una correlazione negativa tra età e ricorso a strategie di apprendimento conosciute per affrontare lo studio (coeff.= -0,31; p< 0,05).

Di contro gli insegnanti del TFA riflettono sulla pianificazione dello studio in maniera significativamente più alta rispetto al gruppo docenti PAS (M3: PAS: media=3,13; ds=1,14; TFA: media=3,65; ds=0,93); (F (1, 152)=8,43; p<0,001).

Conclusioni

Lo sviluppo professionale del docente è una delle leve del cambiamento del mondo dell'istruzione che da più di un ventennio guarda alle tecnologie della conoscenza come mediatori del processo dell'innovazione a scuola.

Attualmente si sa ancora poco su come le dimensioni dello spazio e del tempo siano costruite, negoziate e ibridizzate dagli studenti adulti nei contesti educativi virtuali, e su come i learners modellino al loro interno il proprio coinvolgimento/motivazione, l'apprendimento e la costruzione d'identità. L'apprendimento senza discontinuità me-

diato dalle tecnologie dovrebbe essere in grado di esplorare, identificare e cogliere le illimitate e continue opportunità latenti che gli spazi di vita quotidiana possono offrire (Wong et. al, 2012; Wong, Milrad & Specht, 2015).

L'apprendimento senza soluzione di continuità è ancora una nuova area di ricerca, e le sfide sono molteplici. Tuttavia si può fare l'ipotesi che, se come studente un futuro docente ha acquisito strategie efficaci ed efficienti in un contesto di apprendimento blended, quando sarà chiamato a supportare tali processi con i propri studenti potrà guidarli con maggiore credibilità, padronanza ed esperienza.

Come si è potuto vedere, i nostri soggetti, differenziabili in due gruppi per età e condizione lavorativa, si dichiarano motivati a iniziare e completare il corso abilitante per ragioni pragmatiche, ma ritengono al contempo di impegnarsi notevolmente. Entrambi i gruppi sperimentano momenti di distrazione: questi non sembrano legati a fattori esterni, all'uso delle tecnologie seamless, alle richieste lavorative, familiari, quanto alla mancanza di controllo sui propri pensieri.

Da una parte viene quindi da chiedersi quanto queste dichiarazioni siano attribuibili ad una difficoltà da parte dei docenti nel gestire le strategie legate al controllo dei fattori emotivi. Infatti i risultati ottenuti mostrano che i docenti ritengono di avere il controllo dei fattori di distraibilità esterni e di saper utilizzare strategie di autoregolazione metacognitive e basate sul controllo delle conseguenze; meno frequente è invece l'uso di strategie legate alla gestione dei fattori emotivi.

D'altro canto ci si potrebbe chiedere quanto queste affermazioni, siano invece attribuibili ad una scarsa consapevolezza rispetto ai fattori di distrazione che intercorrono durante l'apprendimento mediato dalle tecnologie digitali. Forse si fa fatica a riconoscere e valutare quali possono essere i fattori distraenti in un ambiente di apprendimento online (come navigare sul web, accedere ai social network, controllare la mail). Ad esempio secondo Winter, Cotton, Galvin e Yorke (2010), benché gli studenti sono consapevoli della necessità di porre questi confini, in termini pratici pochi sono in grado di farlo, specialmente nelle attività che comportano lunghi periodi di attenzione sostenuta. In accordo con questo dato, in una ricerca precedente gli studenti PAS avevano dichiarato di trovare utili i corsi blended, per ottimiz-

zare i tempi di lavoro e studio, ma di preferire le attività in presenza (come le lezioni frontali e i laboratori) (Paoletti et al., 2015). Probabilmente l'approccio tradizionale in aula è per questo gruppo di docenti, più conosciuto e familiare: risulta infatti per gli studenti più facile separare il tempo dedicato all'apprendimento dagli altri impegni della vita quotidiana ascoltando una lezione in aula, e più complesso gestire in autonomia il tempo per l'apprendimento attraverso le tecnologie.

Lo studio descrive i futuri docenti delle prossime immissioni in ruolo: i frequentatori dei PAS sono sicuramente soggetti più esperti e con maggiore vicinanza al mondo della scuola, e fortemente motivati all'ottenimento dell'abilitazione per la propria stabilizzazione professionale; soprattutto i docenti PAS gestiscono meglio aspetti emotivi/ansia e sfruttano appieno gli aspetti metacognitivi legati all'esperienza. Questa capacità, non solo è meno presente nel gruppo dei docenti TFA, ma addirittura diminuisce in questo gruppo di insegnanti, all'aumentare dell'età: il ricorso alla propria autostima come strategia volitiva, mostra una flessione negativa per questi docenti. Inoltre questa tendenza si riconferma anche nel minor ricorso, in questo gruppo di docenti, a strategie di apprendimento consolidate nel tempo per affrontare le sfide attuali di studio. Possiamo presupporre che le difficoltà nell'entrata nel mondo del lavoro, il precariato, l'instabilità lavorativa e le incertezze minino in maniera più profonda, con il passare degli anni, la fiducia di questi docenti nelle proprie capacità. I docenti TFA, per contro, sono più attenti alla pianificazione del proprio percorso di apprendimento e delle attività ad esso correlate, vuoi forse proprio per la forzata abitudine alla flessibilità, spesso rimata alla condizione di chi è per la maggior parte inattivo.

References

- Arrington, C.M., & Logan, G.D. (2004). The cost of a voluntary task switch. *Psychological Science, 15*, 610-615.
- Chan, T., Roschelle, J., Hsi, S., Kinshuk Sharples, M., Brown, T., Patton, C., Cherniavsky, J., Pea, R., Norris, C., Soloway, E., Balacheff, N., Scardamalia, M., Dillenbourg, P., Looi, C., Milrad, M., & Hoppe, U. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global

- research collaboration. *Research and Practice in Technology-Enhanced Learning*, 1(1), 3-29.
- 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, Published by The European Distance and E-learning Network, A. M. Teixeira, A. Szucs, & I. Mazar (Eds.), pp. 521-530.
- Conole, G. (2013, June, 4.). A new classification for MOOCs. In EFQEUL Portal Retrieved from <http://mooc.efquel.org/a-new-classification-for-moocs-grainne-conole>.
- Corno, L. (1994). Student volition and education: Outcomes, influences and practices. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmermann (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 229-254). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: An exploration of its capacities. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 11(1), 1-16. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/778/1484>
- Howe, H., & William, S. (1991). *Generations: the history of America's future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Khalil, H., & Ebner, M. (2014). Moocs completion rates and possible methods to improve retention-a literature review. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1, 1305-1313.
- Kizilcec, R. F., & Halawa, S. (2015, March). Attrition and achievement gaps in online learning. In *Proceedings of the Second (2015) ACM Conference on Learning@ Scale* (pp. 57-66). ACM.
- Maurizio, R. (2015). *GHOST - Indagine sui giovani che non studiano, non lavorano o non si formano (i NEET): esperienze e politiche*. We word online. Disponibile su <https://www.weworld.it/pubblicazioni/2015/Ghost/index.html#4-5/z>.
- Paoletti, G. (2015). Sempre connessi: il media multitasking a lezione e durante lo studio. *TD*, 23(1), 26-32.
- Paoletti, G., Cigognini, M. E., Fattorini, R., & Boscarol, M. (2015). *Engagement and distraction. What about post-Lauream teacher education*. In F. Falcinelli, T. Minerva, P. C. Rivoltella (a cura di) (2015). *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning? Full paper and presentation*. Convegno SieL SIREM 13 - 15 November 2014, University of Perugia, pg. 135-141.

- Park, S. (2013). The process of adapting to mobile tablet devices by switching between distractive and productive multitasking. *Selected Papers of Internet Research*, 3.
- Risko, E., Anderson, N., Sarwal, A., Engelhardt, M., & Kingstone, A. (2012). Everyday attention: variation in mind wandering and memory in a lecture. *Applied Cognitive Psychology*, 26, 234-242.
- Rosen, C. (2008). The Myth of Multitasking. *The New Atlantis*, 20, 105-110.
- Salmon, G. (2014). Learning innovation: A framework for transformation. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2), 219-235.
- Sharples, M., Arnedillo-Sánchez, I., Milrad, M., & Vavoula, G. (2009). Mobile learning. Small devices, big issues. In N. Balacheff et al. (Ed.), *Technology-enhanced learning* (pp. 233-249). Berlin: Springer Netherlands.
- Trentin, G. (2011). *Technology and knowledge flow: The power of networks*. Oxford: Elsevier.
- Winter, J., Cotton, D., Gavin, J., Yorke, J.D. (2010). Effective e-learning? Multi-tasking, distractions and boundary management by graduate students in an online environment. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 18(1), 71-83.
- Wong, L-H., Milrad, M., & Specht, M. (Eds.) (2015). *Seamless learning in the age of mobile connectivity*. Singapore: Springer.
- Wong, L.-H., Chai, C. S., Chin, C. K., Hsieh, Y. F., & Liu, M. (2012). Towards a seamless language learning framework mediated by the ubiquitous technology. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(2), 156-171.