AUTOREGOLAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI PT 2- i risultati

Risultati

Dato il numero limitato di partecipanti, non sono state effettuare statistiche raffinate sui dati raccolti. L'indagine è stata effettuata a scopo esplorativo, per valutare qualitativamente sia l'impatto del framework proposto sia la comprensibilità del questionario e ottenere dai partecipanti un feedback circa l'opportunità di proseguire lo studio coinvolgendo un numero maggiore di insegnanti.

Un primo risultato interessante è che il framework delle 4C è stato giudicato interessante e applicabile allo sviluppo professionale dei docenti (su una scala Likert da 1 a 5, in cui 1= per niente e 5 = moltissimo; M=4,5;DS=0,84). Questo giudizio è stato motivato in ari modi, atraverso un campo a compilazione aperta, ma in particolare è da notarsi il commento di un partecipante che ritiene che un modello di questo tipo possa controbilanciare l'attuale cultura dominante, definita come cultura della "auto-referenzialità".

Le 4C sono state tutte giudicate utili, in particolare "contribute" (M=4,71, SD=0,49), poi "connect" (M=4,64, SD=0,48), "consume" (M=4,43, SD=0,53) e "create" (M=4,29, 0,76). Delle 4C, la più praticata in prima persona è "consume" (M=4,36, DS=0,75), poi "create" (M=3,86; DS=1,07); "connect" (M=3,79, DS=0,81) e "contribute" (M=3,21, M=0,91). Circa la misura in cui le 4C sono praticate da altri docenti, solo 3 partecipanti su 7 si sono sbilanciati ad esprimere un giudizio, generalmente attribuendo agli altri un utilizzo uguale o pari a quello effettuato in prima persona (salvo nel caso di "create").

Tra le barriere che ostacolano le pratiche partecipative nella scuola italiana, indicate in un campo a compilazione libera nel questionario, 4 partecipanti su 7 indicano l'assenza di senso di appartenenza ad una comunità da parte degli insegnanti, nonché la carenza di competenze digitali da parte degli stessi. Altre possibili ragioni, menzionate da 3 partecipanti su 7, sono l'assenza di una cultura partecipativa tra gli insegnanti e la scarsità di risorse tecnologiche a loro disposizione. Infine, alcuni partecipanti menzionano come possibili ostacoli la scarsa motivazione dei docenti, dovuta ad inadeguati riconoscimenti professionali ed economici, le problematiche generazionali (gli insegnanti italiani sono forse reputati troppo anziani per poter abbracciare un simile modello di sviluppo professionale, così diverso da quello tradizionale) e, infine, la diffusione nel contesto scolastico di una cultura competitiva, mutuata dal settore produttivo ma tuttavia spesso adottata anche nella formazione.

I risultati sono illustrati nella tabella 1.

Conclusioni

È interessante osservare come, se la "graduatoria" in termini di utilità delle 4C secondo i partecipanti all'indagine le vede ordinate come in fig. 1a, la graduatoria in termini di effettiva pratica delle stesse è quasi inversa (fig.2). È un po' come se i partecipanti riconoscessero senza problemi l'utilità della condivisione con i colleghi, ma di fatto poi si limitassero ad un utilizzo delle due C più "egocentriche", Consume e Create, lasciando per ultima l'attività di restituzione alla comunità dei risultati del proprio lavoro.

Fig.2 L'utilità delle 4C risulta in ordine quasi inverso rispetto alla pratica, nelle opinioni dei partecipanti.

Quanto alle barriere, l'assenza di una cultura partecipativa sembra quasi derivare come conseguenza diretta della principale causa indicata per lo scarso utilizzo delle 4C: l'assenza di un senso di appartenenza ad una comunità di pratica da parte dei docenti. A fianco di queste barriere, importanti ma certamente più teoriche/idealiste, altrettanto citate sono barriere di natura più pragmatica: le scarse competenze digitali dei docenti e le scarse risorse digitali a loro disposizione. Queste conclusioni confermano (Persico & Pozzi, 2015) non soltanto la ben nota necessità di formazione dei docenti, ma anche, e soprattutto, la necessità di una formazione capace di incidere sui "saper essere" e "saper fare" dei docenti, piuttosto che sulle loro conoscenze. In altre parole, ciò che serve è una formazione non tradizionale, non trasmissiva, ma fortemente interconnessa con la pratica didattica e quindi di lungo termine, capace di modificare il quotidiano modo di lavorare grazie ad adeguate collaborazioni scuola-ricerca e ad adeguati modelli alternativi di lavoro.

Quanto alle finalità esplorative dello studio, la compilazione del questionario non ha presentato particolari difficoltà, salvo il fatto evidente che la scelta di non compilare la parte del questionario in cui si chiedeva di valutare in che misura i colleghi docenti praticano le 4C da parte di una elevata percentuale di partecipanti suggerisce di non riproporre tale domanda in una successiva versione del questionario in quanto probabilmente i compilatori non si sentono in grado di esprimere un parere sulle azioni altrui. Per quanto riguarda la sezione sulle barriere all'uso delle 4C nello sviluppo professionale dei docenti, le possibili risposte, attualmente in forma libera, verranno tramutate in un elenco a scelta multipla per facilitare la compilazione e l'analisi dei dati derivanti dalla compilazione del questionario da parte di un numero elevato di docenti. Per individuare le opzioni possibili, le risposte fornite dai 7 compilatori di questo studio potranno costituire una base di partenza utile, anche se non esclusiva.

Riferimenti bibliografici

Laurillard, D. (2012). Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology. New York and London: Routledge. doi:978-0-415-80387-8

Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2014). Workplace Learning in Informal Networks. Journal of Interactive Media in Education, (06), 1–11. doi:10.5334/2014-06

Olimpo, G., Chioccariello, A., Midoro, V., Persico, D., Sarti, L., Tavella, M., & Trentin, G. (1990). On the concept of database of Multimedia Learning Material (DBLM). In A. McDougall & C. Douling (Eds.), Computers in Education. Proc. Fifth World Conference on (WCCE 90) (pp. 431–436). Amsterdam: Elsevier

Persico, D. (1997). Methodological constants in courseware design. British Journal of Educational Technology, 28, 111–123. doi:10.1111/1467-8535.00015

Persico, D., Milligan, C., & Littlejohn, A. (2015). The Interplay Between Self-Regulated Professional Learning and Teachers' Work-Practice. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191, 2481–2486. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.590

Persico, D., & Pozzi, F. (2015). Innovazione didattica e sviluppo professionale dei docenti: il caso METIS. In V. Midoro (Ed.), La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova (pp. 150–163). Franco Angeli.

Persico, D., Pozzi, F., Anastopoulou, S., Conole, G., Craft, B., Dimitriadis, Y., … Walmsley, H. (2013). Learning design Rashomon I – supporting the design of one lesson through different approaches. Research in Learning Technology, 21(Supplement "The art and science of learning design"). doi:10.3402/rlt.v21i0.20224

Prieto, L. P., Dimitriadis, Y., Craft, B., Derntl, M., Émin, V., Katsamani, M., … Villasclaras, E. (2013). Learning design Rashomon II: exploring one lesson through multiple tools. Research in Learning Technology, 21. doi:10.3402/rlt.v21i0.20057

Donatella Persico