

AUTOREGOLAZIONE DELL'APPRENDIMENTO NELLO SVILUPPO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Donatella Persico, Istituto per le Tecnologie Didattiche, CNR, Genova

Abstract

Le pratiche professionali dei docenti stanno cambiando a fronte delle numerose sfide poste dalla società, dai nuovi modi di apprendere dei ragazzi, dalle aspettative dei genitori e del mondo del lavoro. Cambiano anche le opportunità di formazione dei docenti, molto più basate su logiche partecipative e informali e sempre più integrate con la pratica didattica quotidiana.

Per riflettere sui vantaggi e sui limiti con cui lo sviluppo professionale dei docenti sta evolvendo, nonché sugli ostacoli che rallentano questa evoluzione, un gruppo di docenti coordinato dall'autrice ha utilizzato un framework proposto da Milligan, Littlejohn e Margaryan (2014) per il *self-regulated professional learning* nei settori *knowledge intensive* e lo ha applicato ad una delle competenze chiave degli insegnanti: la capacità di progettare interventi formativi.

L'esercizio ha consentito di riflettere sulle pratiche di sviluppo professionale dei docenti nel settore della progettazione didattica e di individuare alcuni ostacoli che si frappongono al raggiungimento di un sistema di formazione degli insegnanti basato su un approccio partecipativo e auto-regolato.

Introduzione

Le pratiche professionali dei docenti stanno cambiando a fronte delle numerose sfide poste dalla società. Cambiano, infatti, gli obiettivi della formazione scolastica, le esigenze e i modi di apprendere dei ragazzi, le aspettative dei genitori, della formazione superiore, del mondo del lavoro. Cambiano anche le opportunità di formazione dei docenti, molto più basate su logiche partecipative e informali e sempre più integrate con la pratica didattica quotidiana. Sta cambiando, in ultima analisi, il ruolo delle istituzioni educative nel contesto sociale ed economico, o almeno il modo in cui tale ruolo viene svolto. Ne consegue che anche la professionalità dei docenti, a fronte di queste dinamiche, sia sollecitata ad una continua evoluzione ed il suo sviluppo necessiti di nuovi metodi, che favoriscano un processo di evoluzione armonicamente basato sull'intreccio tra la pratica didattica quotidiana e l'interazione con i colleghi nell'ambito di comunità di pratica in cui le conoscenze possano essere acquisite, create, condivise e restituite alla comunità stessa.

Per riflettere sui nuovi modi con cui lo sviluppo professionale dei docenti sta evolvendo e potrà evolvere in futuro, un gruppo di lavoro costituito dall'autrice di queste note e da sette insegnanti o presidi in servizio in diverse scuole italiane¹ ha utilizzato il framework proposto da (Milligan, Littlejohn, & Margaryan, 2014) per il *self-regulated professional learning* nei settori "knowledge intensive" e ha provato a valutarne l'applicabilità ad una delle competenze chiave degli insegnanti: la capacità di progettare interventi formativi².

Questo framework individua quattro "C" che costituiscono le azioni tipiche di chi apprende all'interno di una comunità di pratica (Fig.1). Tali azioni sono fondamentali nell'apprendimento autoregolato di un professionista: la prima "C" (*consume*) rappresenta il consumo (o riuso) di conoscenza o risorse prodotte da altri, la seconda "C" (*create*) rappresenta la creazione di nuova conoscenza, per elaborazione e rielaborazione delle conoscenze già disponibili, la terza "C" (*connect*) riguarda il connettersi e confrontarsi con colleghi attraverso reti che consentono la condivisione di idee e risorse, la quarta "C" (*contribute*) riguarda il contribuire alla conoscenza collettiva mettendo a disposizione le nuove conoscenze sviluppate.

¹ Occupati in livelli scolari variabili dalla primaria alla secondaria superiore.

² L'esercizio in esame è stato svolto nel corso delle attività del convegno "Tecnologie e ambienti di apprendimento: documentazione e prospettive" tenutosi a Genova, Palazzo Ducale, il 6 Novembre 2015 e organizzato dal MIUR.

L'esercizio svolto dal gruppo di lavoro consisteva nel provare ad applicare questo framework alle competenze di progettazione didattica dei docenti, secondo la linea già seguita, a titolo esplorativo, da (Persico, Milligan, & Littlejohn, 2015). Scopo dell'attività era riflettere su questo tipo di competenze, peraltro cruciali nella professionalità docente, rispetto alle quali non esiste ancora una tradizione di condivisione consolidata ed efficace, benché esistano numerosi progetti di ricerca ed iniziative che mirano a favorire la condivisione dei risultati finali e dei semi-lavorati del processo di progettazione: risorse educative aperte, percorsi o progetti didattici, descrizioni di esperienze didattiche, etc.

L'auspicio era che tale riflessione consentisse di individuare gli ostacoli che ancora si frappongono al raggiungimento di questo risultato. Già da tempo la ricerca sull'instructional design e il learning design (Laurillard, 2012; Persico, 1997), attraverso lo sviluppo di formalismi e linguaggi di rappresentazione dei progetti didattici (Persico et al., 2013), la creazione di archivi di risorse e di progetti (Olimpo et al., 1990), lo sviluppo di ambienti software per la progettazione (Prieto et al., 2013), cerca di proporre soluzioni che possano incidere sulle abitudini di lavoro e formazione auto-regolata degli insegnanti. Tuttavia, queste pratiche stentano a diffondersi nel contesto scolastico e, in particolare, la progettazione didattica è ancora, in larga parte, un processo svolto individualmente dagli insegnanti con scarso utilizzo di metodi partecipativi. È quindi interessante indagare le ragioni della scarsa incisività dei progetti e delle iniziative svolte fino ad oggi e individuare gli ostacoli che ancora si frappongono al raggiungimento di un sistema di sviluppo professionale dei docenti (SPD) più capace di stare al passo con le esigenze dei docenti e degli studenti di oggi.



Fig.1 Le 4C del framework che descrive l'autoregolazione nei settori "knowledge intensive" (Milligan et al., 2014)

Attività svolta

L'attività svolta dal gruppo di lavoro è durata circa due ore e si è articolata nelle seguenti tre fasi.

Fase 1 Ice-breaking (20' circa): presentazioni reciproche e sintesi dei motivi della scelta³ del tavolo di lavoro da parte dei partecipanti.

Fase 2 Presentazione attività (15' circa): la coordinatrice del gruppo ha esposto il framework, gli obiettivi e le modalità di svolgimento dell'attività, che prevedevano la compilazione di un breve questionario volto a conoscere le opinioni dei partecipanti circa la misura in cui le 4C sono utili e praticate nella scuola italiana (sia in prima persona dai partecipanti stessi, sia dai colleghi) e le barriere che si frappongono alle pratiche auto-regolative dei docenti nella scuola italiana.

Fase 3 Discussione del framework (50' circa), prime valutazioni della sua applicabilità, della misura in cui le 4C sono praticate nella scuola italiana e raccolta di opinioni circa le barriere che ne impediscono la pratica.

Fase 4 Compilazione del questionario (10' circa) da parte dei partecipanti.

Fase 5 Discussione conclusiva, focalizzata soprattutto sull'utilità percepita dell'attività svolta.

Risultati

Dato il numero limitato di partecipanti, non sono state effettuate 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 vari modi, attraverso 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.

³ I partecipanti potevano scegliere tra numerosi tavoli di lavoro e altrettanti temi e coordinatori dell'attività.

quesito	media	Dev. St.	% di risposte compilate
In che misura ritieni che il modello delle 4C sia applicabile al contesto SPD?	4,5	0,84	86
In che misura ritieni che la prima C, Consumare, sia...			
Utile nel SPD	4,43	0,53	100
Praticato (da te)	4,36	0,75	100
Praticato (dagli altri docenti)	3,13	0,25	57
In che misura ritieni che la seconda C, Creare, sia...			
Utile nel SPD	4,29	0,76	100
Praticato (da te)	3,86	1,07	100
Praticato (dagli altri docenti)	3,17	0,29	43
In che misura ritieni che la terza C, Connettersi, sia...			
Utile nel SPD	4,64	0,48	100
Praticato (da te)	3,79	0,81	100
Praticato (dagli altri docenti)	2,83	0,76	43
In che misura ritieni che la quarta C, Contribuire, sia...			
Utile nel SPD	4,71	0,49	100
Praticato (da te)	3,21	0,91	100
Praticato (dagli altri docenti)	2,83	0,76	43

Tabella 1 Risposte fornite alle domande del questionario (punteggi da 1=per nulla, a 5=moltissimo)

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.

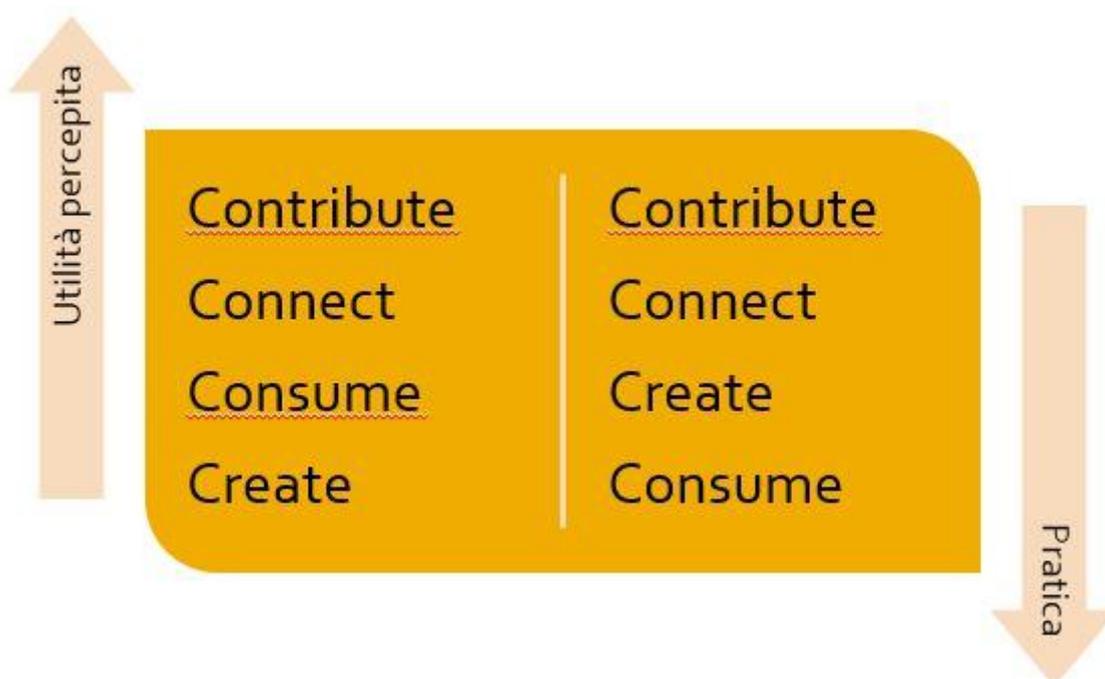


Fig.2 L'utilità delle 4C risulta in ordine quasi inverso rispetto alla pratica, nelle opinioni dei partecipanti.

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., Chiocciariello, 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 Science Publishers, North-Holland.
- 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

Biografia dell'autrice

Donatella Persico, primo ricercatore dell'Istituto Tecnologie Didattiche (ITD) del CNR, si occupa di Tecnologie Didattiche dal 1981. Le sue principali aree di interesse sono le metodologie di sviluppo di sistemi didattici, la formazione docenti, l'autoregolazione dell'apprendimento e l'apprendimento collaborativo in rete. Donatella Persico ha seguito corsi di perfezionamento e trascorso alcuni periodi all'estero per attività di formazione e ricerca in settori attinenti alle tecnologie didattiche. È stata docente del corso blended di Tecnologie Didattiche della SSIS Liguria dal 2000 al 2006 e ha organizzato convegni ed altre iniziative scientifiche sulle tecnologie didattiche. È stata responsabile di numerosi progetti di ricerca, nazionali ed internazionali ed è membro esperto di organismi scientifici nazionali e internazionali. Dal 2007 è responsabile della commessa "apprendere in rete" dell'ITD e dal 2009 è direttrice della rivista TD Tecnologie Didattiche.