



Dipartimento di Scienze della Formazione

*Scuola Dottorale in Teoria e Ricerca Educativa e Sociale
Sezione Educativa – XXX ciclo*

**La Leadership Diffusa degli Studenti:
l'efficacia di alcuni dispositivi
nel contesto universitario**

Dottoranda:
Arianna Giuliani

Docente Tutor:
Prof. Giovanni Moretti

Anno accademico 2017 / 2018

INDICE

Abstract	I
Introduzione	I

PARTE I

1. Insegnare ed apprendere nell'Università del XXI secolo

1.1 Educazione e formazione nella <i>Learning Age</i> : esigenze emergenti e prospettive globali	1
1.2 Predisporre contesti educativi innovativi: le potenzialità delle infrastrutture	5
1.3 Allestire ambienti educativi sfidanti: il ruolo della professionalità docente	13
1.4 Sviluppare <i>agency</i> e autonomia: le responsabilità degli studenti	23

2. Dispositivi didattici e progettazione educativa

2.1 L'organizzazione della didattica nella prospettiva flessibile e integrata	29
2.2 Il costrutto <i>Dispositivo</i> : analisi della letteratura	35
2.3 L'efficacia di alcuni Dispositivi nell'azione didattica	42
2.3.1 Lezione dialogata e interattiva	48
2.3.2 Attività individuali che stimolano la riflessione	54
2.3.3 Attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti	58
2.3.4 Attività autovalutative per gli studenti	63
2.3.5 Simulazione di contesti e <i>role playing</i>	68
2.4 La funzione del rapporto interpersonale nei processi educativi di qualità	72

3. Leadership educativa e Leadership Diffusa degli Studenti (LDS)

3.1 Leadership e cultura organizzativa nei contesti educativi formali_____	77
3.2 Il costrutto <i>Leadership degli studenti</i> : analisi della letteratura_____	84
3.3 Il costrutto <i>LDS</i> nel contesto italiano_____	93
3.3.1 Competenze auto-regolative e relazionali_____	98
3.3.2 Strategie di apprendimento flessibili_____	104
3.3.3 Motivazione allo studio_____	109
3.3.4 <i>Engagement</i> negli ambienti di apprendimento_____	113
3.4 Per una definizione del costrutto di Leadership Diffusa degli Studenti____	117
3.5 Alcune iniziative significative a supporto della LDS nel contesto internazionale_____	119
3.5.1 Il movimento pedagogico <i>Student Voice</i> (SV)_____	119
3.5.2 L' <i>European Policy Network on School Leadership</i> (EPNoSL)____	122
3.5.3 Il <i>National Clearinghouse for Leadership Programs</i> (NCLP)____	125
3.5.4 L' <i>Australian Student Leadership Association</i> (ASLA)_____	127
3.6 Lo sviluppo della LDS nel contesto universitario: alcune proposte _____	129

PARTE II

4. Disegno della ricerca

4.1 Definizione del problema_____	137
4.2 Obiettivi e ipotesi della ricerca_____	139
4.3 Metodologia della ricerca_____	141

5. Fasi e strumenti della ricerca

5.1 Fase I: selezione dell'unità di analisi_____	145
5.2 Fase II: conoscenza e valutazione iniziale dell'unità di analisi_____	148
5.2.1 Questionario iniziale e <i>Approaches and Study Skills Inventory for Students</i> (ASSIST)_____	149
5.2.2 <i>Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà»</i> (CR1)_____	152

5.3	Fase III: osservazione partecipata in itinere	157
5.3.1	Diario di bordo	158
5.3.2	Griglie di osservazione	160
5.4	Fase IV: riflessioni e valutazione finali dell'unità di analisi	161
5.4.1	Questionario finale sull'esperienza di formazione (QFIN)	162
5.4.2	<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ) con Analisi Fattoriale Esplorativa	164
5.4.3	Estratto del <i>National Survey of Student Engagement</i> (NSSE)	180
5.4.4	<i>Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà»</i> (CR2)	182
5.5	Fase V: focus group	185
5.6	<i>Erasmus+ Exchange Programme</i> presso l'Institute of Education (University College London): osservazione sul campo e focus group	190
6.	Esiti della ricerca	
6.1	Caratteristiche in entrata dell'unità di analisi	195
6.1.1	Esiti del questionario ASSIST	201
6.1.2	Esiti del CR1	205
6.2	Progettazione e utilizzo in itinere dei Dispositivi didattici	209
6.2.1	Insegnamento <i>Organizzazione Didattica e Processi Valutativi</i>	214
6.2.2	Insegnamento <i>Didattica della Lettura</i>	216
6.2.3	Insegnamento <i>Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali</i>	219
6.2.4	Insegnamento <i>Informatica e Competenze Multimediali</i>	221
6.2.5	Analisi d'insieme dei dati rilevati in itinere	223
6.3	Caratteristiche in uscita dell'unità di analisi	234
6.3.1	Esiti del questionario QFIN	234
6.3.2	Esiti del questionario MSLQ	241
6.3.3	Esiti del questionario NSSE	247
6.3.4	Esiti del CR2	250
6.3.5	Esiti del focus group	253
6.4	Analisi complessiva di tendenze e relazioni presenti tra i dati raccolti	261
6.5	Evidenze dall'Institute of Education (UCL, UK)	272

Considerazioni conclusive	285
Bibliografia	292
Sitografia	344
Allegato n.1 – Questionario somministrato in entrata agli studenti	347
Allegato n.2 – Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrata in entrata agli studenti (CR1)	353
Allegato n.3 – Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrata in uscita agli studenti (CR2)	355
Allegato n.4 – Questionario somministrato in uscita agli studenti	357
Allegato n.5 – Diario di bordo utilizzato in itinere	363
Allegato n.6 – Griglie di osservazione utilizzate in itinere	364
Allegato n.7 – Invito al focus group effettuato con gli studenti al termine della ricerca	366
Allegato n.8 – Trascrizione, a cura del ricercatore, del focus group effettuato presso il DSF (Università Roma Tre)	367
Allegato n.9 – Versione validata in italiano del <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>	396
Allegato n.10 – Materiale di invito per focus group effettuati presso l’Institute of Education (UCL, UK)	399
Allegato n.11 – Trascrizione, a cura del ricercatore, focus group effettuati presso l’IOE (UCL, UK)	401

ABSTRACT

L'elaborato di tesi approfondisce il tema della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) e dell'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel contribuirne lo sviluppo nel contesto universitario. L'interesse per tale ambito di ricerca deriva dalla volontà di contribuire a dare una risposta all'esigenza condivisa di innovare le pratiche didattiche accademiche (Galliani, 2007; Frabboni & Giovannini, 2009; Serbati & Zaggia, 2012) e dall'esigenza di avviare percorsi di riflessione che indaghino in modo integrato i temi della leadership diffusa e della leadership degli studenti (Spillane, 2005; Coleman & Earley, 2005; Dugan & Komives, 2007; Barzanò, 2008; Domenici & Moretti, 2011).

Il costrutto di LDS è definito nella ricerca come la capacità degli studenti di essere protagonisti attivi e responsabili del proprio percorso di formazione nella consapevolezza che sono parte attiva di una comunità di apprendimento in cui ognuno è valorizzato. Nell'approfondire le componenti che caratterizzano il profilo di uno "studente leader" si è fatto riferimento alla produzione scientifica di ambito educativo sui temi delle competenze auto-regolative e adattive (Vermunt, 2004; Pellerey, 2006; La Marca, 2010; De Corte, 2014), delle strategie di apprendimento profonde e flessibili (Marton & Säljö, 1976; Entwistle, 2009; Baeten *et al.*, 2010; Wiggins & McTighe, 2004), della motivazione nello studio (Harris, 2003; Boscolo, 2006; Bolkan *et al.*, 2011) e dell'*engagement* (Frost, 2008; Kuh, 2009; Quaye & Harper, 2014).

Nell'approfondire la letteratura sul tema della didattica e dei dispositivi (Bonaiuti *et al.*, 2007; Felisatti & Rizzo, 2007; Lucisano *et al.*, 2013; Lea & Nicoll, 2013; Hattie, 2016) l'attenzione è stata posta a comprendere la funzione strategica che un approccio *student-centred* può avere sullo sviluppo della LDS. I dispositivi didattici sottoposti ad attenzione specifica nell'elaborato di tesi sono stati, in particolare, la lezione dialogata e interattiva, le attività individuali che stimolano la riflessione, le attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti, le attività autovalutative per gli studenti e la simulazione di contesti e *role playing*.

Nella ricerca, empirica di tipo esplorativo, ci si è avvalsi di metodi misti (Lucisano & Salerni, 2002; Trincherò, 2004; Domenici, 2009; Creswell, 2013; Bell, 2014). Il principale obiettivo è stato contribuire a dare una definizione del costrutto di LDS individuando l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel favorirne lo sviluppo nel contesto universitario. L'ipotesi della ricerca è che nel contesto universitario una progettazione didattica che utilizza dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo e la modalità di allestimento delle infrastrutture a supporto dell'apprendimento favorisce lo sviluppo della LDS.

L'unità di analisi è costituita da 495 studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Questi studenti hanno frequentato uno dei quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca per la principale caratteristica di utilizzare strategie didattiche *student-centred*. Le fasi della ricerca sono state organizzate in modo da poter rilevare dati sull'unità di analisi in entrata, in itinere e in uscita e da monitorare le modalità di utilizzo dei dispositivi didattici. Nella ricerca sono stati utilizzati sia strumenti già validati in letteratura sia strumenti strutturati *ex novo*. Il disegno della ricerca ha previsto un trimestre di studio presso l'Institute of Education dell'University College London (IOE-UCL, UK) nell'ambito di un *Erasmus+ Exchange Programme*. Il periodo di ricerca all'estero è stato utile ad individuare elementi di qualità nella progettazione didattica e nella strutturazione degli ambienti di una realtà universitaria prima al mondo nel campo educativo, così come evidenziato dai *ranking* internazionali.

Dall'analisi dei dati è emerso che l'utilizzo di dispositivi didattici che valorizzano il dialogo, la collaborazione e la riflessione possono essere una risorsa sia per qualificare la didattica sia per supportare gli studenti nel percorso di sviluppo della leadership diffusa. Dal punto di vista degli studenti ad essere maggiormente efficaci sono i dispositivi della lezione dialogata e interattiva e delle attività pratiche individuali e di gruppo. In particolare gli studenti dicono di averne tratto beneficio per apprendere in modo approfondito i temi del corso, per potenziare la competenza comunicativa e per incrementare il senso di responsabilità.

Nella prospettiva di favorire lo sviluppo della LDS i dati rilevati confermano l'importanza di progettare con cura sia gli aspetti infrastrutturali sia i processi

relazionali. Gli studenti al termine del percorso formativo in cui sono stati coinvolti nell'ambito della ricerca hanno raggiunto nel complesso buoni livelli di padronanza di motivazione allo studio e strategie di apprendimento, e ciò incoraggia a sviluppare ulteriori ricerche sul tema.

Nel riflettere su prospettive di sviluppo futuro della ricerca nel breve, medio e lungo termine la raccolta dei dati effettuata presso l'Università Roma Tre e presso l'University College London (UK) è stata utile per individuare elementi di qualità da valorizzare nella progettazione educativa e didattica nell'ottica di promuovere lo sviluppo della LDS. Il periodo di ricerca all'estero è stato rilevante soprattutto per l'opportunità che ha fornito di individuare elementi di qualità da poter introdurre nel contesto italiano al fine di verificarne l'efficacia sugli *outcomes* degli studenti e sulla qualità della più ampia infrastruttura educativa.

INTRODUZIONE

L'importanza di coinvolgere attivamente gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento è oggetto di interesse della comunità scientifica di ambito educativo da lungo tempo. Il presente elaborato di tesi approfondisce alcuni dei dispositivi didattici che possono favorire lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) nel contesto universitario.

Il costrutto di LDS approfondito nella ricerca prende in considerazione lo studente come attore principale del proprio percorso di formazione e lo vede protagonista di processi volti a favorire lo sviluppo di competenze strategiche (Vermunt, 2004; Pellerey, 2006), strategie di apprendimento profonde (Marton & Säljö, 1976; Wiggins & McTighe, 2004; Entwistle, 2009), motivazione nello studio (Boscolo, 2006; Bolkan et al., 2011) ed *engagement* (Frost, 2008; Kuh, 2009).

In tale scenario l'università – e in generale ogni contesto di formazione – viene intesa come una comunità di apprendimento (Lenning & Ebbers, 1999; Wenger, 2000; Smith *et al.*, 2009; Bubb & Earley, 2010) le cui infrastrutture e le cui pratiche organizzative incoraggiano lo sviluppo di una leadership diffusa (o distribuita).

Le *Linee guida* ed i *framework* nazionali e internazionali promuovono da lungo tempo la progettazione in tutti gli ordini di scuola di una organizzazione didattica volta ad incoraggiare negli studenti lo sviluppo di competenze, *agency* e senso di responsabilità (MIUR, 2012; OECD, 2016), ma nonostante questo il tema specifico della Leadership degli Studenti – ampiamente dibattuto nei contesti anglo-americani ed australiani – sembra essere ancora poco indagato in Italia. L'esigenza di allinearsi alle prospettive di ricerca internazionali e di riflettere sullo sviluppo di pratiche organizzative e didattiche che favoriscono l'incremento di studenti “leader del proprio percorso di formazione” ha, senza dubbio, contribuito ad alimentare l'interesse per tale ambito di ricerca.

La comunità scientifica italiana è impegnata nello studio e nell'analisi di pratiche didattiche innovative, flessibili (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici, 2009; Lucisano *et al.*, 2013; Domenici *et al.*, 2016) e valorizzanti la componente

collaborativa (Comoglio, 1999; Cacciamani, 2008), ed anche ricerche internazionali forniscono interessanti evidenze in tal senso (si pensi in particolare alla meta-analisi sviluppata da Hattie circa il *Visible learning and teaching*). Allo stesso modo, ricca è la produzione scientifica – soprattutto internazionale – sui temi della Leadership educativa (Barzanò, 2008; Gunter, 2009; Earley, 2013), della Leadership diffusa (Gronn, 2000; Spillane, 2005; Domenici & Moretti, 2011) e della Leadership degli studenti (Dugan & Komives, 2007; Dempster & Lizzio, 2007; Walker, 2009).

Da un'analisi approfondita della letteratura emerge tuttavia la necessità di approfondire ulteriormente il modo in cui questi processi possano influenzarsi vicendevolmente. In particolare, al fine di individuare pratiche efficaci per innalzare la qualità dei processi formativi e dei *learning outcomes*, potrebbe essere utile per la ricerca indagare i temi della leadership educativa, della leadership diffusa e della leadership degli studenti in relazione alla didattica universitaria. Ad oggi il tema della Leadership diffusa, infatti, è stato sviluppato soprattutto in riferimento all'ambito manageriale e, laddove presente nelle ricerche in campo educativo, è stato connesso soprattutto ai temi della dirigenza scolastica e dell'efficacia dei sistemi di formazione (Lorange, 2002; Coleman & Earley, 2005; Preite, 2015). Allo stesso modo, non sempre il tema della Leadership degli studenti è stato connesso alle pratiche e ai dispositivi didattici (Agamben, 2006; Bonaiuti *et al.*, 2007; Galliani, 2014) volti ad incoraggiare gli studenti ad essere protagonisti dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Ne sono un esempio alcune ricerche (Komives *et al.*, 2013; Kouzes & Posner, 2015) in cui con il termine Leadership non si intende tanto la capacità di uno studente di essere attore cosciente e responsabile del proprio percorso di formazione quanto la sua capacità di esercitare potere su un gruppo o all'interno di una organizzazione. Questi elementi di riflessione hanno portato alla focalizzazione del tema di ricerca nei dispositivi didattici che possono favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario.

L'obiettivo che ci si è posti con il presente lavoro di ricerca è stato contribuire a dare una definizione del costrutto di LDS nel contesto universitario italiano mettendo in relazione tra loro diversi temi di interesse scientifico in ambito

educativo: la didattica, la Leadership diffusa e a Leadership degli studenti. Benché nella letteratura scientifica fossero già presenti studi su questi temi analizzati singolarmente, infatti, al fine di disancorare la concezione di leadership intesa come “posizione da assumere” si è ritenuto importante avviare una riflessione integrata tra il tema della leadership e i temi dei dispositivi didattici, delle strategie di apprendimento e dell'*engagement*. Le analisi condotte sono state utili per riflettere su come nell'ambito dei percorsi formativi gli studenti possano esercitare forme di leadership diffusa agendo da protagonisti attivi in comunità in cui l'allestimento infrastrutturale e i docenti valorizzano l'auto-consapevolezza, il dialogo e la collaborazione con e tra gli studenti.

I principali obiettivi della ricerca sono stati dunque osservare e rilevare se e in che modo la progettazione didattica e le infrastrutture a supporto dell'apprendimento nel contesto universitario favoriscono lo sviluppo della LDS e rilevare l'efficacia che l'utilizzo di alcuni dispositivi didattici può avere sullo sviluppo da parte degli studenti di competenze, strategie di apprendimento, motivazione ed *engagement*.

La tesi si compone di due parti: la prima consiste nell'analisi della letteratura scientifica nazionale e internazionale sui temi di interesse della ricerca; la seconda descrive il disegno della ricerca sul campo descrivendone le fasi, gli strumenti utilizzati e gli esiti emersi dall'analisi dei dati raccolti. Chiudono l'elaborato di tesi alcune sezioni dedicate ai riferimenti bibliografici e sitografici utilizzati per la ricerca e gli allegati.

L'elaborato si apre con l'approfondimento dei riferimenti teorici che inquadrano la ricerca, e sono pertanto proposte riflessioni in merito all'importanza di trasformare gli ambienti di apprendimento riformulandone obiettivi, strategie didattiche e pratiche organizzative. Insegnare ed apprendere nell'Università del XXI secolo, infatti, richiede ai docenti l'impegno di sviluppare nuovi profili e professionalità e agli studenti di assumere una posizione centrale nel percorso di formazione. Predisporre le condizioni affinché gli studenti possano essere protagonisti attivi nei processi di insegnamento-apprendimento dunque sembra essere nella *Learning Age* indispensabile affinché si possa parlare di processi educativi di qualità e di promozione dell'*agency* degli studenti (Fenwick, 2011; Boud, 2012; Starkey, 2017).

Coerentemente con tali premesse, l'analisi della letteratura prosegue individuando come focus la progettazione educativa e i dispositivi didattici. Sulla base dell'analisi dei riferimenti teorici che approfondiscono il tema della organizzazione didattica nella prospettiva flessibile e integrata, nel capitolo viene esplicitato e discusso il costrutto *Dispositivo*. Un approfondimento particolare è dedicato all'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nella progettazione educativa, con particolare riferimento ai dispositivi che sono stati individuati come oggetto di approfondimento ed indagine anche nella ricerca sul campo: la lezione dialogata e interattiva, le attività individuali che stimolano la riflessione, le attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti, le attività autovalutative, la simulazione di contesti e il *role playing*. Nel presentare e descrivere questi dispositivi saranno esplicitate le ragioni che hanno portato a focalizzare l'attenzione su di essi. L'ultimo paragrafo è dedicato all'analisi di come il rapporto interpersonale possa essere considerato una risorsa nello sviluppo di ambienti educativi di qualità.

L'ultimo capitolo dedicato all'analisi della letteratura focalizza i temi della Leadership educativa e della Leadership Diffusa degli Studenti. Questo si apre con l'analisi delle principali teorie sulla leadership che in letteratura sono state elaborate rispetto alla cultura organizzativa nei contesti educativi formali; in particolare – coerentemente con gli obiettivi della ricerca – viene fatto specifico riferimento ai modelli di leadership transazionale, trasformativa e distribuita. Al fine di inquadrare più nello specifico il costrutto *Leadership degli studenti*, è proposta l'analisi della letteratura che ha approfondito il tema e a questo segue uno specifico paragrafo che descrive come questo sia stato utilizzato al fine di elaborare e contribuire a definire il costrutto *Leadership Diffusa degli Studenti* nel contesto italiano. Ognuno degli elementi costitutivi della LDS è stato analizzato singolarmente nel capitolo per fini di esaustività analitica, ma l'obiettivo principale dell'elaborato nel suo complesso è stato quello di proporre un profilo unitario e coerente di "studente leader". La seconda parte del capitolo è dedicata alla descrizione di alcune iniziative significative attive a supporto dello sviluppo della LDS nel contesto internazionale. Per alcuni loro elementi caratteristici di qualità sono stati individuati per l'analisi il movimento pedagogico *Student Voice*,

l'European Policy Network on School Leadership, il *National Clearinghouse for Leadership Programs* e l'*Australian Student Leadership Association*. La parte teorica dell'elaborato di tesi si chiude con l'analisi di alcune proposte per la didattica che potrebbero incoraggiare lo sviluppo della LDS nel contesto universitario. Con questa analisi si sono volute porre le basi per lo sviluppo della fase sul campo della ricerca, che sarà descritta nei capitoli successivi.

Aprire la seconda parte della tesi l'illustrazione del disegno della ricerca. In particolare sono presentati gli obiettivi, l'ipotesi e la metodologia della ricerca.

Il quinto capitolo focalizza l'attenzione sulle fasi e sugli strumenti della ricerca, che vengono presentati in modo analitico per tempi di lavoro. È stata dapprima descritta la modalità di individuazione dell'unità di analisi di riferimento, seguita dalla descrizione della modalità di rilevazione dati in ingresso, in itinere e in uscita. Per ogni fase sono esposti gli strumenti quali-quantitativi utilizzati per rilevare i dati. Nella ricerca sono stati utilizzati sia strumenti già noti in letteratura che strumenti costruiti e validati *ex novo*. Rientrano nella prima categoria l'*Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*¹, il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*² e il *National Survey of Student Engagement (NSSE)*³. Nel paragrafo dedicato all'MSLQ particolare attenzione viene posta agli esiti dell'Analisi Fattoriale Esplorativa effettuata sul questionario.

Considerando che il questionario era stato appositamente tradotto e adattato per la ricerca, si è ritenuto necessario sottoporlo a validazione prima della condivisione nel panorama della letteratura scientifica e del possibile utilizzo per ulteriori ricerche. Rientrano nella seconda categoria (strumenti costruiti e validati *ex novo*) due prove semistrutturate del tipo «Compito di realtà», un questionario sull'esperienza di formazione condotta nell'ambito della ricerca e un focus group. Come strumenti di documentazione, osservazione e monitoraggio della ricerca

¹ Tait, Entwistle & McCune, 1998, 2006, 2013. Traduzione e adattamento italiano: Primi & Chiesi (Università di Firenze, Dipartimento di Psicologia).

² Pintrich, 1991. Traduzione e adattamento italiano a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Laboratorio di Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti). Sottoposto ad analisi fattoriale esplorativa.

³ Copyright ©Indiana University. Traduzione e adattamento italiano di un estratto a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Laboratorio di Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti).

sono stati strutturati e utilizzati un diario di bordo e delle griglie di osservazione. Nel capitolo è presente un paragrafo specifico frutto delle riflessioni di un *Erasmus+ Exchange Programme* presso l'Institute of Education dell'University College London (IOE-UCL). Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato un diario di bordo e sono stati condotti due focus group.

Segue alla descrizione delle fasi e degli strumenti della ricerca un intero capitolo che riporta e analizza le principali evidenze emerse. Per facilitare la lettura dei dati i paragrafi sono organizzati in modo da restituire gli esiti suddivisi per fasi e, in chiusura del capitolo, da rendere conto dell'analisi complessiva delle tendenze e delle relazioni esistenti tra tutti i dati raccolti nella ricerca. Il paragrafo conclusivo del capitolo evidenzia le riflessioni emerse dall'osservazione degli elementi di qualità infrastrutturali, didattici e interpersonali propri dell'IOE-UCL ed approfondisce i dati rilevati mediante i focus group.

Nel settimo ed ultimo capitolo sono proposte riflessioni di sintesi sulle principali evidenze emerse dalla ricerca, verificando gli obiettivi e le ipotesi della ricerca. È oggetto delle considerazioni conclusive l'individuazione di possibili sviluppi futuri della ricerca a breve, medio e lungo termine e la proposta operativa di strategie per contribuire a qualificare la progettazione didattica universitaria nell'ottica dello sviluppo della LDS. Gli esiti della ricerca, infatti, consentono di evidenziare relazioni positive tra dispositivi didattici che valorizzano la componente dialogica e collaborativa e capacità degli studenti di sviluppare competenze strategiche, strategie di apprendimento profonde, motivazione ed *engagement*. Sarebbe interessante approfondire con successive analisi il punto di vista dei docenti universitari rispetto alle pratiche didattiche e indagare in che misura ed in che modo alcuni dispositivi didattici vengono utilizzati nella progettazione. Ulteriori elementi di riflessione potrebbero essere forniti da ricerche volte a sviluppare confronti integrati tra docenti e studenti al fine di individuare connessioni e punti di rottura tra le percezioni e le credenze degli uni e degli altri.

CAPITOLO I

INSEGNARE ED APPRENDERE NELL'UNIVERSITÀ DEL XXI SECOLO

1.1 Educazione e formazione nella *Learning Age*: esigenze emergenti e prospettive globali

L'importanza di stabilire con forza sempre maggiore connessioni tra il mondo della formazione e la società intesa come spazio di esercizio del diritto alla cittadinanza e del proprio agire professionale è condivisa da diversi esperti della comunità scientifica di ambito educativo (Lawson, 2001; Jarvis, 2001; Kennedy, 2007; Sternberg, 2016). Le persone sono sempre più definite come soggetti in continuo apprendimento e lungo tutto il corso della vita sono invitate ad acquisire conoscenze e sviluppare competenze indispensabili per essere protagoniste attive del proprio agire personale e professionale. Nel 1995 Cresson e Flynn sostenevano l'istruzione e la formazione come elementi fondamentali nello sviluppo di identificazione, appartenenza, promozione sociale e crescita personale. Gli autori ritenevano che attraverso esse gli individui potrebbero diventare «padroni del loro futuro» e «realizzare le loro aspirazioni»⁴. L'attenzione posta già in quegli anni su come configurare i sistemi educativi in modo da renderli spazi privilegiati per lo sviluppo personale e professionale è ancora oggi molto attuale. In particolare, nella letteratura scientifica è possibile rintracciare numerosi contributi sulla cosiddetta *Learning Age*, *Learning Society*, *Società della Conoscenza* e *Società dell'Informazione*. Benché le definizioni elaborate sul tema assumano a seconda della prospettiva di ricerca connotazioni più o meno diversificate, nel presente elaborato di tesi è stato utilizzato il concetto di *Learning Age* per elaborare una imprescindibile riflessione su ciò che costituisce il fondamento socio-culturale dei processi che saranno oggetto di indagine nella ricerca sul campo.

In un tempo in cui la società e i contesti di formazione sono sempre più connotati da complessità e mutamento è condivisa la necessità di individuare strategie

⁴ Cresson, E., & Flynn, P. (1995). Libro bianco su istruzione e formazione. *Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva*. Strasburgo: Consiglio d'Europa. pp.16-17

efficaci di gestione delle dinamiche in atto. Come afferma Gaetano Domenici (2009, 2015) la crescita della complessità ha provocato la messa in discussione della stabilità dei saperi trasmessi dalla scuola, e questo ha determinato un diffuso fenomeno di spaesamento. Ad esserne interessati, afferma Domenici, sono soprattutto coloro che non hanno una cultura di base adeguata per comprendere e partecipare consapevolmente al governo del cambiamento sociale, che è sempre più rapido e continuo. La comunità scientifica di area educativa, non a caso, è impegnata da decenni nello sviluppo di ricerche volte ad approfondire in che modo il mondo della formazione può rispondere al bisogno che gli individui hanno oggi di governare la complessità dei continui mutamenti, che senza dubbio influenza la vita degli studenti sia sul piano personale sia su quello formativo e professionale. In tale scenario le Scienze dell'Educazione potrebbero costituire un canale privilegiato per approfondire il fenomeno grazie alla loro capacità di poterne fornire una lettura e un'analisi multidimensionale; pedagogisti, sociologi, antropologi e psicologi, ognuno con la propria "cassetta degli attrezzi", potrebbero infatti analizzare il problema da più prospettive e, confrontandosi dialetticamente, darne una interpretazione d'insieme che possa essere utile per sviluppare buone pratiche da utilizzare nelle azioni di progettazione e di didattica quotidiane.

Insegnare ed apprendere nel XXI secolo richiede la trasformazione dei riferimenti culturali di base di ogni comunità educativa e formativa che vuole rispondere alle esigenze di cambiamento (Frabboni & Giovannini, 2009). Benché in letteratura si sia discusso ampiamente circa la differenza tra i termini "educazione" e "formazione" (Visalberghi, 1978; Vertecchi, 1988; Laeng, 1998), nel presente elaborato essi sono stati distinti analiticamente solo al fine di rendere meglio conto della complessità del fenomeno di cui si sta parlando e delle implicazioni per i contesti pratici di azione. In particolare, con l'espressione "Educare nella *Learning age*" si è voluto intendere l'importanza di contribuire a far crescere persone in grado di esercitare al meglio il proprio diritto di cittadinanza e con l'espressione "Formare nella *Learning age*" ci si è riferiti alla necessità di contribuire a far sviluppare nei soggetti in formazione competenze chiave per lo sviluppo cognitivo e metacognitivo.

Nell'ambito del "Processo di Bologna" (1999) è stato avviato nel 2010 il cosiddetto *Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area – EHEA)*, volto a favorire la condivisione di pratiche didattiche e valutative efficaci e la trasferibilità dei titoli di studio. In particolare, tra gli elementi di particolare rilevanza emergono la necessità di promuovere processi di insegnamento-apprendimento costruttivi, esplorativi e critici (Notti *et al.*, 2005; Fry *et al.*, 2008; Moretti *et al.*, 2015), di valorizzare le azioni di tutorato, orientamento e sostegno agli studenti (Torre, 2006; Da Re *et al.*, 2015) e di innovare le pratiche didattiche e valutative sulla base dei *learning outcomes* definiti a livello nazionale ed internazionale (Jackson *et al.*, 2003; Serbati & Zaggia, 2012).

I percorsi di formazione dovrebbero oggi essere ridefiniti configurandoli come flessibili, inclusivi e vicini alla concretezza della vita quotidiana degli studenti; in tal modo, infatti, è possibile contribuire a formare persone competenti e responsabili oltre che aggiornate sul piano dei contenuti rispetto ad un certo ambito disciplinare. La dimensione inclusiva dovrebbe essere orientata soprattutto a valorizzare gli studenti come risorse nel contesto educativo, favorendone lo sviluppo mediante le pratiche didattiche sia dell'autoefficacia sia di competenze chiave di cittadinanza (Chiappetta Cajola, 2008; Viganò *et al.*, 2011; Caldin, 2014). Le sfide poste oggi al mondo della formazione sembrano essere essenzialmente quelle di far sviluppare competenze trasversali che consentano agli studenti di «*apprendere a cambiare, apprendere ad apprendere ed apprendere da sé*»⁵. Ogni percorso di formazione dovrebbe quindi porsi come principale obiettivo quello di contribuire a costruire ed accrescere nel tempo il potenziale di ogni persona sul piano cognitivo e metacognitivo (De Beni & Moè, 1997; La Marca, 1999). Potenziale che, una volta sviluppato, possa essere utilizzato nella vita di tutti i giorni sulla base delle esigenze specifiche e possa essere valorizzato nell'ottica del *lifelong learning* (Field, 2000; Alessandrini *et al.*, 2016; Taylor & Neimeyer, 2016) e dell'*empowerment* (Kirk *et al.*, 2016; Arnold *et al.*, 2017), ovvero possa essere una risorsa per l'apprendimento permanente e per l'acquisizione di auto-consapevolezza.

⁵ Quaglinò, G. P. (2006). *Scritti di formazione 3. 1991-2002*. Milano: Franco Angeli. p.121

Come affermano Lea & Nicoll (2013), c'è oggi bisogno di sviluppare “*flexible literacies*” in quanto è necessario sviluppare e investire competenze flessibilmente in contesti e per obiettivi anche molto diversi tra loro. Le autrici contestualizzano il tema nella dimensione dell’“apprendimento distribuito” e sono molto interessanti le loro riflessioni su quali risposte il mondo della formazione può dare alle esigenze sociali e culturali emergenti nella *Learning Age*.⁶

Volendo focalizzare l'attenzione sui percorsi di formazione di terzo livello è opportuno segnalare come per le Università sia indispensabile allineare le pratiche organizzative e didattiche e definire i *learning outcomes* tenendo conto delle esigenze socio-culturali connesse ai temi dell'innovazione e della complessità. Stephens e Roderik già nel 1975 parlavano di “*Universities for a changing world*” (*Le Università per un mondo che cambia*), e in particolare nell'argomentare il modo in cui rispondere alle esigenze di un contesto formativo con una utenza più ampia e diversificata rispetto al passato facevano riferimento al noto aforisma inglese «*More does not means worse; but it certainly means different*»⁷. Gli autori, riferendosi al contesto socio-culturale del dopoguerra e ponendo interrogativi al mondo della formazione di quegli anni, anticipavano temi che sono ancora oggetto di discussione: come rispondere ad un'utenza ampia e varia di studenti e *stakeholders*? Come diversificare l'offerta formativa in base alle esigenze di singoli o di gruppi?

La comunità scientifica internazionale ha a che fare anche oggi con questi interrogativi e converge rispetto alla necessità per ogni contesto educativo di allestire infrastrutture a supporto dell'apprendimento in tutte le sue forme, di incoraggiare i docenti a ridefinire la propria professionalità e di incentivare gli studenti ad essere protagonisti attivi dei processi di formazione e sviluppare *agency* (Fenwick, 2011; Boud, 2012; Starkey, 2017). Le modalità con cui è possibile incoraggiare lo sviluppo di questi processi sarà oggetto di approfondimento ed analisi nei paragrafi successivi.

⁶ Lea, M. R., & Nicoll, K. (2013). *Distributed learning: Social and cultural approaches to practice*. London: Routledge. p.8

⁷ Stephens & Roderik (1975). *Universities for a changing world*. Vancouver: David & Charles. p.30-31

1.2 Predisporre contesti educativi innovativi: le potenzialità delle infrastrutture

Riflettere sulla scuola e sull'università intese come luoghi sociali di esercizio dei propri diritti e doveri di cittadinanza e di sviluppo di competenze implica una riflessione specifica su ciò che tradizionalmente si è inteso per contesto educativo. Dal punto di vista degli autori che approfondiscono il cosiddetto “approccio contestuale” (Bondioli & Ferrari, 2000; Ligorio & Pontecorvo, 2010; Molinari, 2010), analizzare i temi dell'educazione e della formazione tenendo conto delle variabili contestuali risponde alla volontà di «*aderire a una visione dell'apprendimento inteso come co-costruzione collettiva di significati*»⁸. In questo senso i contesti educativi sono luoghi in cui gli aspetti infrastrutturali e gli artefatti veicolano significati condivisi che contribuiscono a definire il senso della comunità di apprendimento e i suoi obiettivi.

Per come la si intende analizzare nel presente paragrafo, una “infrastruttura” educativa può essere definita come l'integrazione d'insieme dell'allestimento degli ambienti, delle dotazioni strumentali, della cultura organizzativa, delle relazioni umane e delle strategie di *management* di una data realtà organizzativa. L'individuazione di queste variabili è coerente con quanto è stato già indagato in letteratura in merito ai contesti educativi e alle infrastrutture organizzative. Particolarmente significativo a riguardo nel panorama della letteratura scientifica italiana è il contributo di Ligorio e Pontecorvo (2010), che assumendo una prospettiva psicologico-culturale analizzano il tema della “*Scuola come contesto*”. Le autrici nell'elaborare le proprie analisi offrono interessanti spunti di riflessione su come sia opportuno porre attenzione alle variabili contestuali nell'allestire gli ambienti di apprendimento sia nei loro aspetti fisici che nelle disposizioni mentali di coloro che agiscono al loro interno. Dal loro punto di vista, infatti, alla luce dell'analisi effettuata sui principali contributi psicologici e pedagogici che hanno indagato il tema del contesto in relazione ai processi educativi ed evolutivi – tra i quali Piaget (1964), Vygotskij (1978), Fodor (1983), Bruner (1986), Cole (1996) ed Engeström (1999) – «*il contesto è qualcosa che dà forma e senso alla nostra*

⁸ Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologiche-culturali*. Roma: Carocci. p.38

esperienza; la nozione di contesto è quindi strettamente legata a quella di sviluppo, apprendimento, comunicazione, identità e transizione»⁹.

Riflettere sulla funzione che i contesti e le infrastrutture possono avere nel promuovere innovazione e qualità nei contesti educativi risponde al fatto che le loro caratteristiche possono influenzare gli *outcomes* degli studenti (Trigwell & Prosser, 1991; Lizzio *et al.*, 2002; Ramsden, 2006). Come ci ricordano McCombs e Miller (2007), infatti, «*l'apprendimento è influenzato da fattori ambientali, che includono la cultura, la tecnologia e le pratiche didattiche. L'apprendimento non avviene nel vuoto. I docenti svolgono un importante ruolo interattivo sia con lo studente che con l'ambiente di apprendimento. Le tecnologie e le pratiche didattiche dovrebbero essere adeguate al livello di conoscenze iniziali degli studenti, alle loro abilità cognitive e alle loro strategie di apprendimento e di pensiero*»¹⁰.

È condiviso dalla comunità scientifica che le variabili contestuali contribuiscono ad influenzare la capacità innovativa di una realtà educativa, la motivazione del personale e il successo formativo degli studenti e che nell'insieme questi elementi costituiscono le variabili rilevanti in un ambiente educativo di qualità.

Progettare infrastrutture educative è al giorno d'oggi una delle più grandi sfide per chi dirige o opera in un contesto di formazione. I *setting* educativi, infatti, lontani dal voler e dover essere luogo di sola trasmissione di saperi, dovrebbero assumere la dimensione di comunità di apprendimento in cui tutti gli attori coinvolti sono invitati ad interagire e a “fare pratica” nell'ottica di una crescita collettiva dinamica e inclusiva (Gherardi & Nicolini, 1998; Wenger, 1998, 2000; Lipari, 2010; Chiappetta Cajola, 2013).

L'approccio di leadership, l'allestimento degli spazi, la scelta della strumentazione e la capacità di *partnership* sono variabili cruciali che non possono essere lasciate al caso e che andrebbero considerate tenendo conto sia delle esigenze locali sia delle richieste che le politiche nazionali o internazionali pongono.

⁹ Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologiche-culturali*. Roma: Carocci. p.51

¹⁰ McCombs, B. L., & Miller, L. (2007). *Learner-centred classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. USA: Corwin Press. p.51

Come affermano Lingard, Hayes, Mills e Christie (2005), la “leadership per l’apprendimento” (*leading for learning*) richiede una elevata capacità intellettuale nello stabilire connessioni tra ciò che accade nella comunità educativa e ciò che accade al di fuori. Ciò implica, chiaramente, una notevole mobilitazione di risorse sia agli studenti sia ai docenti, così come a tutto il personale educativo e di supporto.¹¹

Un leader educativo dovrebbe oggi progettare le infrastrutture in modo da garantire a tutti i soggetti coinvolti nel contesto la possibilità di assumere posizioni di responsabilità rispetto all’apprendimento, alle azioni progettuali e alle iniziative di collaborazione con interni ed esterni. Quando parliamo di comunità educative non dobbiamo infatti dimenticare che ci riferiamo a realtà sociali i cui attori dovrebbero essere competenti e proattivi rispetto alle esigenze emergenti.¹²

La rottura delle tradizionali barriere spazio-temporali ha portato alla nascita di una nuova società dell’informazione e della comunicazione in cui è necessario predisporre ambienti educativi in cui l’apprendimento e la leadership siano diffusi. L’espressione “distributed learning”, così come i termini “open”, “distance” e “flexible”, sono stati nel tempo oggetto di riflessione da parte di autori che hanno assunto prospettive differenti nel definirli. In alcune linee di ricerca, ad esempio, “distributed” è stato sinonimo di “formazione a distanza”, in altre è stato usato come concetto connesso alla “cognizione condivisa” (Salomon, 1993; Clark, 1997). In questa sede l’espressione “distributed learning” viene intesa come processo per il quale in un dato contesto formativo tutti i soggetti hanno la possibilità di assumere responsabilità, prendere decisioni, sviluppare competenze e contribuire a co-costruire e trasformare la cultura organizzativa (Alavi *et al.*, 2002; Simpson & Du, 2004; Lea & Nicoll, 2013).

L’OECD in tutti i suoi report relativi all’area educativa – e in particolare nel 2013 nella pubblicazione “*Educational Research and Innovation Leadership for 21st Century Learning*” – invita le scuole a porre particolare attenzione ai temi dell’apprendimento, della leadership distribuita e delle reti indicandoli come

¹¹ Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2005). *Leading learning*. Philadelphia: Open University Press.

¹² Preedy, M., Bennett, N., & Wise, C. (Eds.). (2011). *Educational Leadership: Context, Strategy and Collaboration*. London: Sage.

dispositivi privilegiati per generare apprendimento. Numerosi sono, inoltre, gli autori che in letteratura segnalano la necessità di riqualificare gli ambienti e gli spazi dei contesti formativi in modo da favorire opportunità di *agency* per gli studenti (Fenwick, 2011; Boud, 2012; Starkey, 2017).

Come afferma Spillane (2005), la leadership diffusa (o distribuita) è il prodotto delle interazioni tra persone e situazioni, pertanto è fondamentale l'attenzione all'ambiente e agli artefatti presenti negli ambienti educativi. Per non limitarsi a sole buone intenzioni, tuttavia, occorre progettare adeguatamente percorsi che favoriscano lo sviluppo di una leadership diffusa lavorando sia sui dispositivi sia sulle infrastrutture. E ancora, sostiene Landri (2012), i dispositivi socio-materiali contribuiscono a modellare la cultura e la pratica educativa e ne sono parti costitutive. Gli spazi e gli oggetti hanno l'enorme potere di veicolare significati relativi alla cultura organizzativa presente nel sistema-scuola e rappresentativa di tutti gli attori coinvolti. Analizzare spazi e dispositivi in un dato contesto formativo può, non a caso, aiutare a comprenderne le caratteristiche più importanti.

La letteratura anglo-americana è ricca di spunti che invitano a valorizzare l'estetica e l'architettura degli spazi educativi. Lea (2015), ad esempio, analizzando la prospettiva di ricerca adottata da Hermann Muthesius, architetto tedesco che contribuì a progettare diversi *Campus University*, sostiene che la posizione di una Università e il modo in cui è stata costruita sono variabili che hanno notevole influenza sul contesto formativo e sull'esperienza dei docenti e degli studenti¹³.

Dal punto di vista di Muthesius la progettazione architettonica degli ambienti di formazione è veicolo delle credenze e dei valori sociali dominanti in una organizzazione. Egli sosteneva che i college dovessero essere costruiti in modo da dare a tutti coloro che ne costituivano l'utenza la possibilità di fermarsi a parlare, mangiare, bere o camminare. L'intenzione di chi allestisce una infrastruttura fisica in forma di *Campus*, dal suo punto di vista, è mantenere e rinforzare connessioni tra docenti, studenti e abitanti del territorio. L'ambizione principale è lo sviluppo

¹³ Lea, J. (2015). *Enhancing learning and teaching in Higher Education. Engaging with the dimensions of practice*. London: Open University press.

di un senso di comunità che permetta di condividere esperienze intellettuali ed emotive.

Il linguaggio estetico dell'architettura delle università è stato approfondito anche da altri autori, come ad esempio Ossa-Richardson¹⁴, Temple¹⁵ e Bowers¹⁶, ma il tema non è stato oggetto dello stesso livello di attenzione nelle realtà educative di tutto il mondo. Il contesto americano, inglese ed australiano rappresentano a riguardo esperienze di eccellenza, probabilmente anche per la recente costruzione dei propri edifici.

Una infrastruttura educativa, in ogni caso, non si caratterizza solo per la cura dell'aspetto architettonico e per la valorizzazione di un approccio di leadership. Altri aspetti che ne sono l'essenza saranno oggetto di attenzione in altre sezioni della tesi, e nello specifico: l'allestimento dei *setting* educativi sarà oggetto di approfondimento nel paragrafo 1.3; la progettazione e i dispositivi didattici saranno discussi nel secondo capitolo; la capacità degli studenti di sviluppare leadership diffusa sarà oggetto di analisi nel terzo capitolo.

Oltre a definire le variabili costitutive delle infrastrutture educative nella letteratura scientifica è possibile rintracciare diversi modelli di analisi dei contesti che sono stati elaborati al fine di individuare negli ambienti formativi sia i punti di forza e debolezza sia le strategie più efficaci di intervento (Gagné e Briggs, 1998; Semeraro, 2007; Vannini, 2009; Limone, 2012). Tali modelli sono utili soprattutto a chi nei contesti educativi ricopre posizioni di *governance* ed è chiamato a sviluppare azioni autovalutative per assumere decisioni che possano qualificare nella riprogettazione l'efficacia dei processi interni ed esterni alla scuola (Scheerens, 1990, 2000; Barzanò, 2000, 2002; Coccozza, 2014).

Uno dei modelli di analisi dei contesti più noti in letteratura è il CIPP Evaluation Model, elaborato da Daniel L. Stufflebeam nel 1983 (Fig.1). Questo prevede che un dato contesto educativo venga osservato prendendo in esame variabili di contesto (*Context*), di risorse umane e strumentali (*Inputs*), di processo (*Process*)

¹⁴ Ossa-Richardson, A. (2014). The Idea of a University and its Concrete Form. *The Physical University: Contours of Space and Place in Higher Education*, 131.

¹⁵ Temple, P. (2014). Space, place and university effectiveness. *The physical university: Contours of space and place in higher education*, 3-4.

¹⁶ Bowers, H. H. (2016). *Dimensions of Learning: Community College Students and Their Perceptions of Learning Spaces*. Dissertation.

e di prodotto (*Product*).¹⁷ Il CIPP Model è utilizzato soprattutto nella ricerca valutativa, ma il modo in cui l'autore ne descrive le caratteristiche lo rende flessibilmente utilizzabile anche per l'analisi di altri fenomeni.

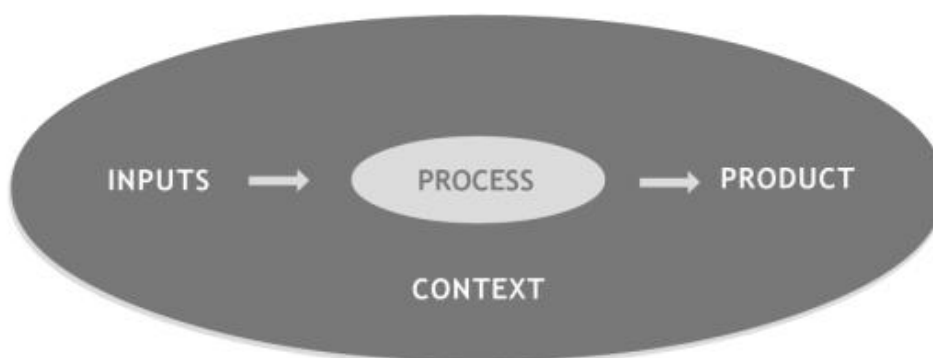


Fig.1: CIPP Evaluation Model (Daniel L. Stufflebeam, 1983)

Come è possibile osservare dalla Fig.1, nel Modello la dimensione del Contesto fa da sfondo a tutte le altre trasversalmente lungo tutto il percorso di analisi e valutazione. Tenendo conto delle indicazioni fornite dall'autore circa le modalità di utilizzo del Modello, segue una breve analisi sul suo utilizzo.

Nella fase in cui vengono sottoposte ad osservazione le variabili di *Contesto* dovrebbero essere individuati i bisogni emergenti dell'utenza e del territorio di riferimento e dovrebbero essere formulati gli obiettivi che saranno sottoposti ad analisi nelle fasi successive di ricerca. Nella fase di analisi degli *Inputs*, tenendo conto delle risorse umane e strumentali che si hanno a disposizione, si dovrebbero individuare le modalità più adeguate per raggiungere gli obiettivi stabiliti. Nella fase in cui si focalizza l'attenzione sulle variabili di *Processo*, che è centrale ed è il cuore delle pratiche educative poste in essere, si dovrebbero esplicitare le attività progettate con la prospettiva di favorire il raggiungimento degli obiettivi posti ad inizio percorso. Nella fase di analisi dei *Prodotti* è prevista la valutazione complessiva dell'intero percorso intrapreso; possono essere considerati i risultati di diversi attori (studenti, docenti, staff educativo di supporto, etc) in riferimento a diversi tempi (breve, medio, lungo periodo).

¹⁷ Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In *Evaluation models* (pp. 117-141). Springer Netherlands.

Volendo simulare l'analisi di una infrastruttura educativa connotata da innovazione e qualità e di avere come riferimento per l'analisi il CIPP Model, potremmo formulare quanto segue.

Rispetto al *Contesto*, le scuole e le università dovrebbero porsi nella posizione di interlocutori privilegiati con il territorio. Predisporre contesti educativi innovativi richiede una accurata analisi dei fabbisogni della propria utenza di riferimento.

Per quanto riguarda gli *Inputs*, è fondamentale dotarsi, sviluppare e investire al meglio le proprie risorse umane e strumentali. Le risorse umane saranno quelle che alimenteranno la crescita intellettuale della comunità educativa di appartenenza. Le risorse strumentali, indispensabili per la progettazione delle attività, dovranno essere disponibili, accessibili e dovranno essere utilizzate in modo competente in coerenza con gli obiettivi di riferimento.

Relativamente ai *Processi*, sarebbe opportuno configurare gli ambienti di formazione come comunità che apprendono. In tal modo sarebbe possibile immaginare una progettazione didattica flessibile, modulare (Baldacci, 2003; Domenici, 2009) e volta ad incoraggiare la partecipazione attiva degli studenti. In riferimento ai processi interni alla scuola o all'Università, sarebbe interessante prevedere forme di confronto in "spazi liberi" per studenti e per docenti dove poter liberamente esprimere se stessi e sviluppare proprie conoscenze e competenze al di fuori delle strutture quotidiane formali (Woods, 2005).

Focalizzando l'attenzione sui *Prodotti*, una infrastruttura educativa connotata da innovazione e qualità dovrebbe supportare senza dubbio la proattività e la competitività del contesto educativo generale, la capacità dei docenti di motivarsi, lavorare e collaborare con serietà su percorsi didattici sempre più innovativi e la possibilità per gli studenti di sviluppare leadership diffusa.

Le potenzialità in un'infrastruttura educativa risiedono principalmente nel fatto di poter modificare flessibilmente pratiche e credenze sulla base delle esigenze del momento, di avere adeguati spazi per il confronto tra tutti gli attori della scuola o dell'università e di essere parte attiva di una rete che la colloca in network attivi di condivisione di conoscenza e buone pratiche.

In contesti educativi innovativi, come è ormai condiviso, il focus non dovrebbe essere sul docente ma sui soggetti in apprendimento (Wilson & Fowler, 2005;

Struyven *et al.*, 2006). Un'infrastruttura educativa di qualità dovrebbe oggi saper garantire agli studenti l'acquisizione di competenze e di saperi significativi, ovvero apprendimenti destinati a produrre cambiamenti riflessivi, trasformativi e adattivi (Gerber *et al.*, 2001; Klausmeier & Harris, 2014; De Corte, 2014).

A tal fine è fondamentale garantire percorsi formativi di qualità in cui tutte le risorse che la società mette a disposizione vengano utilizzate in modo efficace. Una delle strategie che un leader educativo dovrebbe porre in atto è incoraggiare il proprio personale educativo a formarsi lungo tutto l'arco della carriera così da riflettere sistematicamente sulla propria professionalità e, confrontandosi con altri docenti, rinnovare le pratiche didattiche, valutative e relazionali.

Le sfide poste oggi al mondo della formazione richiedono senza dubbio diverse trasformazioni nei contesti e nella cultura organizzativa di ambito educativo. Interessanti a tal proposito le *implications for practice* individuate da McCombs e Miller, che offrono uno spunto per riflettere su diritti e responsabilità della vasta gamma di soggetti coinvolti nei processi formativi:

- il contesto dovrebbe supportare e valutare i singoli studenti e i loro risultati di apprendimento;
- gli studenti dovrebbero essere parte attiva nel co-costruire una comunità di apprendimento, esperienze di classe curate e sfidanti, un buon clima di classe;
- i docenti hanno bisogno di tempo e supporti adeguati per riflettere su se stessi e sulle loro pratiche didattiche;
- contestualmente alla trasformazione delle *policies*, dei curricula e dei sistemi educativi dovrebbe essere promosso anche un cambiamento negli atteggiamenti di tutti i soggetti.¹⁸

Le indicazioni fornite dalle autrici McCombs e Miller dovrebbero essere oggetto di riflessione per i leader educativi, per i docenti e per gli studenti. Solo in tal modo, infatti, sarà possibile ridefinire ambiti di responsabilità, pratiche e

¹⁸ McCombs, B. L., & Miller, L. (2007). *Learner-centred classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. USA: Corwin Press. pp.112-113

atteggiamenti nell'ottica di rispondere, come comunità di apprendimento, alle esigenze emergenti della società e del mondo della formazione del XXI secolo.

1.3 Allestire ambienti educativi sfidanti: il ruolo della professionalità docente

Gli esperti di formazione convergono circa la necessità di prevedere all'interno degli ambienti educativi spazi di discussione nei quali possano essere individuate pratiche didattiche efficaci per promuovere *outcomes* positivi degli studenti. La predisposizione di ambienti di apprendimento che supportano ed incoraggiano il successo formativo di tutti gli studenti, allo stesso tempo, richiede ai docenti di essere sia professionisti competenti sia leader efficaci (Frost *et al.*, 2000). Favorire il raggiungimento di *outcomes* positivi, come evidenziano Lingard e colleghi (2001), dovrebbe impegnare docenti e leader educativi a riflettere su due diverse dimensioni:

- rispetto agli *academic outcomes* dovrebbero promuovere lo sviluppo di apprendimenti profondi¹⁹, del pensiero complesso, della competenza comunicativa, di un approccio problematico alla conoscenza;
- rispetto ai *social outcomes* dovrebbero facilitare la connessione tra saperi scolastici e vita di tutti i giorni, promuovere lo sviluppo di una cittadinanza attiva e responsabile, accrescere le conoscenze culturali.

Benché da più di un decennio sia oggetto di discussione il tema della leadership degli studenti come traguardo da perseguire nell'ambito dei processi formativi volti allo sviluppo di *outcomes* accademici e sociali, è opportuno evidenziare che tale fenomeno non nasca, non si sviluppi e non si esaurisca in se stesso ma debba essere considerato parte costitutiva di più ampi processi organizzativi. Una infrastruttura educativa il cui leader incoraggia il personale a sviluppare responsabilità e sviluppo di competenze diffuse sarà senza dubbio più orientata a

¹⁹ Con l'espressione "apprendimento profondo" (Marton, 1988; Wiggins & McTighe, 2004; Entwistle, 2009; Baeten et al., 2010) si fa riferimento alla capacità di uno studente di ricercare senso nel materiale di studio, collegare idee e concetti, usare evidenze a supporto delle proprie argomentazioni, monitorare il processo di apprendimento. Uno studente che ha un approccio profondo allo studio è capace di comprendere, interpretare, contestualizzare, applicare, autovalutarsi e utilizzare feedback come risorsa per l'apprendimento.

favorire, contestualmente allo sviluppo della leadership diffusa dei docenti, la promozione della leadership diffusa degli studenti. Interessante a tal proposito l'osservazione fatta dall'OECD (2013) in merito alla responsabilità degli "adulti" nel favorire lo sviluppo della leadership degli studenti: «*Lungi dal voler dire che il ruolo attivo degli studenti implichi una diminuzione della rilevanza degli adulti, i leader e i docenti dovrebbero essere ancor più professionali e responsabili nell'esercitare la leadership*»²⁰. Parlare di leadership degli studenti, pertanto, non deve far pensare che gli adulti non debbano più avere responsabilità, anzi occorre ancora più accortezza e consapevolezza nella progettazione dei percorsi educativi perché questa autonomia diffusa possa essere sviluppata.

La strategia di allestire ambienti di formazione centrati sul soggetto in apprendimento è quella ritenuta attualmente tra le più efficaci nei processi di sviluppo di autonomia e responsabilità nello studio. È stato infatti evidenziato da diverse ricerche (Fishman *et al.*, 2003; Bolkan, Goodboy & Griffin, 2011; Lucisano *et al.*, 2013; Sebastian *et al.*, 2016) come i comportamenti degli insegnanti influiscano sull'approccio allo studio degli studenti e sui loro risultati di apprendimento. Come affermano Bonaiuti, Calvani e Ranieri «*un ambiente per apprendere è la risultante di diverse impalcature (scaffolding) di cui il soggetto potrà avvalersi nel suo avanzamento conoscitivo*»²¹, è quindi fondamentale non sottovalutare la valenza strategica che l'organizzazione didattica nel suo complesso può avere nel favorire processi di insegnamento-apprendimento di qualità. Gli studenti – continuano gli autori sopra citati – dovrebbero avere il diritto di avvalersi di sostegni umani, tecnici e organizzativi adeguati per poter partecipare al meglio al percorso formativo, pertanto dovrebbe essere allestito intorno ad ogni soggetto un *ricco e variegato repertorio di risorse organizzative, di apprendimento e interpersonali*.

Per operare assumendo questa prospettiva, oltre ai comportamenti degli insegnanti, una variabile cruciale è quella della modalità di organizzazione fisica e concettuale del *setting* educativo (Pajares, 1996; Salomone, 2005). Questo

²⁰ OECD (2013). *Educational Research and Innovation Leadership for 21st Century Learning*. p.27

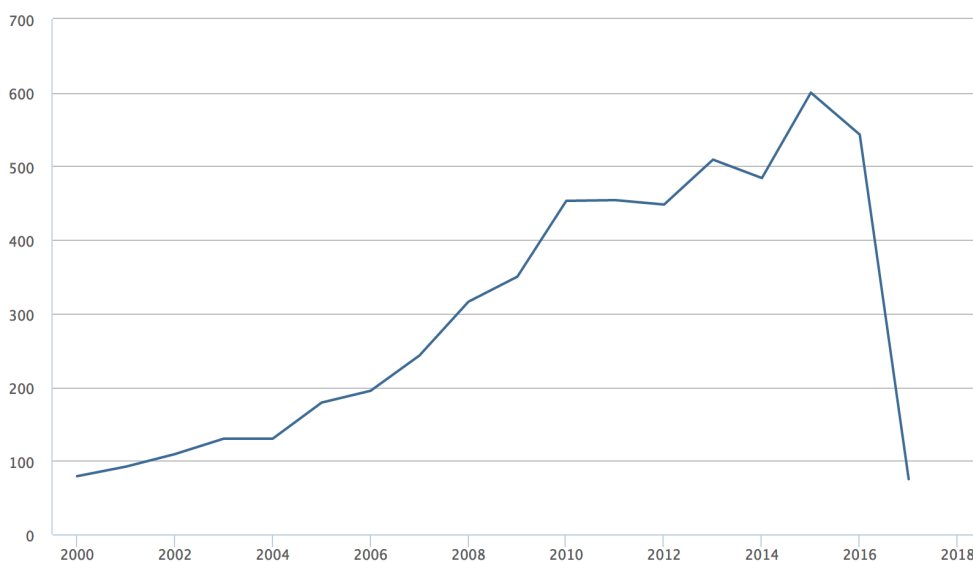
²¹ Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci. p.76

nell'ottica di favorire la partecipazione attiva e consapevole degli studenti dovrebbe essere articolato in modo da:

- essere sfidante, ovvero dare modo agli studenti di essere coinvolti in attività che prevedono l'accettazione del rischio, la formulazione di ipotesi, l'assunzione di decisioni o la capacità di gestire situazioni di successo e di insuccesso rispetto al percorso di studi intrapreso;
- incoraggiare l'indipendenza, ovvero promuovere forme di autonomia diffusa rispetto alla individuazione di strategie di apprendimento adeguate per rispondere a diverse consegne, alla modalità di risoluzione di attività pratiche o alla gestione delle relazioni interpersonali con i compagni e con i docenti;
- prevedere stili interattivi di insegnamento, ovvero fare in modo che le "lezioni" diventino per gli studenti occasioni di dialogo, argomentazione, confronto, ragionamento e condivisione sia con i compagni sia con i docenti.

Gli studi sul cosiddetto "insegnamento *student-centred*" sono numerosi (McCombs & Miller, 2007; Fiorentini, 2008; Baeten *et al.*, 2010; Lea, 2015; Felisatti & Giampaolo, 2015) e la quantità di dati rintracciabili se si cerca questo "concetto chiave" nei database scientifici internazionali lo conferma. Ad esempio, come è possibile osservare dal database Scopus cercando "*student-centred teaching*" i contributi sul tema sono molti. Questi, pur riferendosi ad ambiti disciplinari diversi, forniscono indicazioni di base molto simili sull'allestimento dell'ambiente, sull'importanza di motivare e far essere attivo chi apprende e sulle strategie didattiche più efficaci. Limitando la ricerca delle fonti a quelle prodotte tra gli anni 2000 e 2017 è possibile rintracciare in totale 5389 risorse. Osservando i dati rappresentati nel Grafico n.1, che segue, è evidente come la produzione scientifica in merito sia stata molto ricca nel *range* di anni considerati e – fatta eccezione per gli anni 2000 e 2001, in cui comunque è possibile rintracciare un elevato numero di contributi scientifici – le fonti a disposizione superino sempre le 100. Interessante notare come nel 2017, dal mese di gennaio al mese di marzo,

siano state pubblicate ben 75 risorse sul tema dell'insegnamento *student-centred*. Queste sono costruite da libri, articoli scientifici, atti di convegno e saggi.



Graf.1: Numero di risorse scientifiche per il tema dello “*student-centred teaching*”

L'interesse per l'ambito di ricerca dell'“insegnamento *student-centred*”, come dimostrano i dati riportati nel Grafico n.1, è stato crescente. Osservando il grafico è possibile individuare l'intervallo di anni che va dal 2010 al 2016 come quello più produttivo, il database Scopus ci segnala infatti che le risorse pubblicate in quegli anni si aggirano sempre tra le 450 e le 600. Sarebbe interessante approfondire se e come questi esiti di ricerca siano stati oggetto di discussione e di utilizzo da parte dei decisori politici nei processi di riforma dei curricula e degli *outcomes* attesi dagli studenti ad ogni livello di istruzione.

Per il docente configurare ambienti di apprendimento centrati sullo studente implica la messa in campo di una vasta gamma di competenze, in quanto è invitato ad impegnarsi con particolare cura nel predisporre le condizioni per favorire lo sviluppo di una capacità di studio indipendente progressivamente sempre più ampia da parte di tutti gli studenti. La progettazione di ambienti educativi innovativi e sfidanti richiede senza dubbio rinnovate competenze professionali: un docente dovrebbe saper essere allo stesso tempo una guida, un

coach, un *mentor* e un *tutor*. È importante che gli studenti imparino che ciò che apprendono non è un “dato di fatto” ma una “possibilità”, non è una “cosa” ma una “dinamica”²², e questo è rilevante se si analizza in connessione con i temi dell’apprendimento significativo e dell’apprendimento profondo. Questi modi di definire il processo di apprendimento, infatti, richiedono agli studenti di essere costruttori attivi nel processo di acquisizione e sedimentazione delle conoscenze al fine di poterle fare un utilizzo consapevole per ancorare futuri apprendimenti o di poterle applicare a contesti di vita reale (Biggs, 1987; Purdie & Hattie, 2002). Nell’ottica di porre gli studenti al centro dei processi di insegnamento-apprendimento significativi sarebbe opportuno utilizzare strategie innovative, dialogiche e riflessive per alcuni aspetti distanti dai tradizionali approcci didattici. Alcuni degli approcci più indagati nella recente letteratura scientifica per la loro efficacia nelle pratiche didattiche sono:

- apprendimento basato su problemi (Dochy *et al.*, 2003; Wiggins & McTighe, 2004; Calvani, 2007; Hung *et al.*, 2008);
- apprendimento per scoperta (De Beni, 2003; Mayer, 2004; Baldacci, 2006);
- apprendimento collaborativo/cooperativo (Slavin, 1995; Comoglio, 1999; Ellerani & Pavan, 2003);
- apprendimento basato su progetti (Dekeyser & Baert, 1999; Ellis *et al.*, 2005; Riotta, 2012).

Di dispositivi didattici si tratterà in modo più approfondito nel capitolo 2, ma si è voluto comunque offrire una sintetica panoramica dei principali orientamenti didattici *student-centred* per meglio contestualizzare il tema del presente paragrafo.

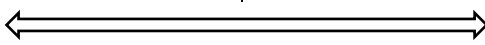
Insegnanti sensibili a centrare sugli studenti i processi di insegnamento offrono l’opportunità a chi apprende di essere protagonista attivo del percorso di formazione non solo dando modo di sviluppare competenze accademiche ma anche fornendo elementi per capire come sviluppare il proprio stile di

²² Savery J.R., Duffy T.M. (1995), Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework, *Educational Technology*, 35, n. 5, pp.31-38.

apprendimento dal punto di vista cognitivo e metacognitivo in modo flessibile e adattivo²³. Interessante notare come tutti gli autori interessati al tema si siano preoccupati di dare riferimenti su dimensioni sia didattiche sia psicologiche dell'apprendimento nel discutere le implicazioni pratiche per qualsiasi docente interessato a promuovere negli studenti autoregolazione e autodirezione nel processo di formazione (Moè & De Beni, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; Pellerey, 2006; Arnold *et al.*, 2017).

Riferendosi ai cambiamenti in atto nei processi di insegnamento-apprendimento nel contesto universitario, nel 2005 O'Neill e McMahon evidenziano le sostanziali differenze esistenti tra strategie di insegnamento-apprendimento centrate sul docente e sullo studente.²⁴

Teacher-centred Learning	Student-centred Learning
Poca scelta per lo studente Studente passivo Il “potere” è del docente	Molta scelta per lo studente Studente attivo Il “potere” è dello studente



Tab.1: Modello student-centred learning e teacher-centred learning
(adattamento da O'Neill e McMahon, 2005)

Come è possibile osservare dalla Tab.1, gli autori forniscono un'analisi essenziale ma efficace dei processi centrati sul docente e sullo studente. Benché intuitivamente – analizzando le scelte linguistiche “poco/molto”, “passivo/attivo”, “potere del docente/potere dello studente” – sia possibile comprendere come questi ritengano preferibile un approccio “*student-centred*”, è interessante concettualizzare la funzione della freccia con doppio orientamento che inseriscono nell'elaborare il modello. Con la freccia che connette le pratiche centrate sul docente a quelle centrate sullo studente, infatti, gli autori segnalano ai lettori come raramente in un contesto educativo sia possibile adottare del tutto una delle due prospettive. Benché sia importante per gli studenti essere al centro dei processi

²³ Williams, B. (Ed.). (1996). *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*. USA: ASCD.

²⁴ O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In O'Neill, G., Moore, S., & McMullin, B. (Eds). *Emerging Issues in the practice of University learning and teaching*. Dublin: AISHE. p.29

educativi, infatti, è altrettanto opportuno che un docente sia in grado di utilizzare un approccio più direttivo in particolari situazioni. Come condiviso in letteratura, infatti, non esiste un approccio giusto o sbagliato di esercizio della leadership o di gestione della classe, in quanto questo per essere efficace dovrebbe essere il frutto delle situazioni contingenti che si verificano nel contesto di riferimento (Hersey & Blanchard, 1984; Bass & Avolio, 1996; Quaglino, 1999).

Una delle variabili fondamentali che le strategie di insegnamento *student-centred* dovrebbero prendere in considerazione è la motivazione. Già nel 1993 Kohn si preoccupava di fornire riferimenti utili per i docenti interessati ad allestire ambienti educativi motivanti²⁵. Egli invitava a considerare in particolare le dimensioni della collaborazione e della possibilità di scelta per gli studenti, della cura intesa come supporto cognitivo ed emotivo, della chiarezza degli obiettivi, dell'attribuzione di senso alle attività proposte e della connessione con altre realtà educative. La motivazione studiata in relazione ai risultati positivi di apprendimento è stata oggetto di studio anche di recenti ricerche (Harris, 2003; Bolkan *et al.*, 2011; Zahay *et al.*, 2017). Un aspetto interessante di queste indagini è aver connesso la motivazione degli studenti ai temi della leadership e della motivazione dei docenti e aver evidenziato come motivazione e leadership siano elementi cruciali per lo sviluppo di comunità di apprendimento in grado di essere proattive e crescere nel tempo. Autori come Fullan (2005), Sergiovanni (2000) e Leithwood (2004), a tal proposito, hanno scritto diversi contributi su come lo stile di leadership utilizzato in una organizzazione possa influenzare la qualità della motivazione e della leadership degli insegnanti e su come questi elementi, a loro volta, possano incidere sulle pratiche didattiche e sugli *outcomes* degli studenti.

Il processo di influenza reciproca esistente tra strategie di insegnamento, risultati di apprendimento e motivazione nell'ambiente formativo è ben chiarito anche da Noel Entwistle, che nell'analizzare le modalità di approccio allo studio degli studenti (superficiale, profonda e strategica) prende in analisi le variabili che possono influenzarlo. Ciò che emerge dall'analisi di Entwistle (2000) è che approcci didattici centrati sul docente sono connessi ad una concezione di apprendimento riproduttiva, ad una didattica orientata alla sola trasmissione di

²⁵ Kohn, A. (1993). Why incentive plans cannot work. *Harvard business review*, 71(5).

informazioni e ad un apprendimento superficiale ed ancorato prevalentemente alla memorizzazione di conoscenze. Dall'altra parte strategie didattiche centrate sullo studente e sull'apprendimento, mediante attività didattiche volte a facilitare la comprensione profonda degli argomenti e ad incoraggiare il cambiamento dei propri reticoli di conoscenze, sono connesse ad una concezione trasformativa dell'apprendimento e ad un approccio profondo allo studio e alla conoscenza²⁶. Con questo si intende il fatto che lo studente è in grado di utilizzare le proprie conoscenze e competenze anche in contesti differenti da quelli in cui le ha acquisite e che è capace di argomentare i propri processi mentali.

Con una rappresentazione grafica efficace Prosser e Trigwell (1999) illustrano il proprio modello di apprendimento universitario formulato modificando il modello delle 3P di Biggs (1989 – *Presage, Process, Product*). Tenendo conto dei contributi di Biggs, l'analisi del fenomeno viene fatta con riferimento alle variabili Pre-esistenti (*Presage*), di Processo (*Process*) e di Prodotto (*Product*).

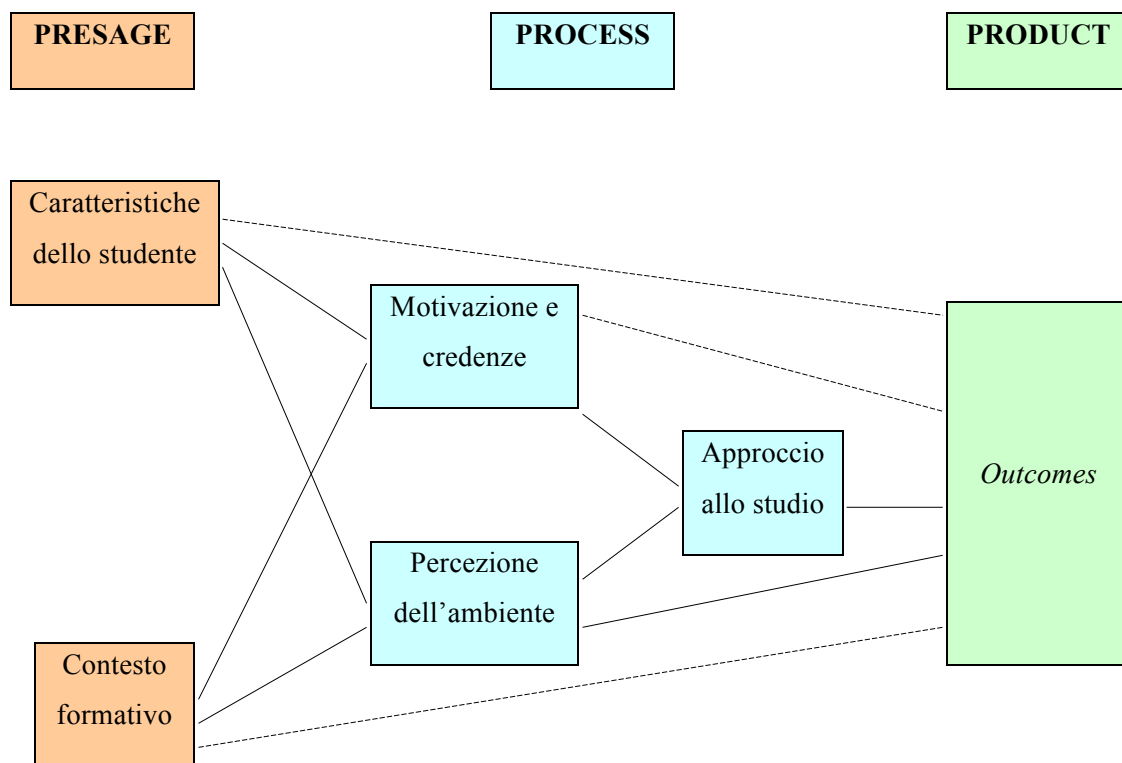


Fig. 2: Modello delle 3P di Biggs (adattamento da Prosser e Trigwell, 1999)

²⁶ Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. Leicester: *TLRP conference proceedings*, pp.1-12.

Come è possibile osservare nella Fig.2, Prosser e Trigwell concettualizzano il modello di apprendimento universitario prendendo in esame variabili personali, contestuali e motivazionali. Tra queste vige un rapporto di interdipendenza diretta o indiretta (segnalati rispettivamente dalla linea piena o tratteggiata), e in particolare sono le caratteristiche pre-esistenti (*Presage*) ad influenzare i processi (*Process*), che a loro volta incidono sull'approccio allo studio e sugli *outcomes* (*Product*). Volendo analizzare le variabili prese in considerazione nel Modello, segue una breve descrizione di ognuna di esse:

- Caratteristiche dello studente. Variabili socio-anagrafiche, precedenti esperienze scolastiche, anni di studio.
- Contesto formativo. Caratteristiche ambientali, offerta formativa, strategie di insegnamento, pratiche valutative.
- Motivazione e credenze. Motivazione nello studio, concezione dell'apprendimento, auto-efficacia.
- Percezione dell'ambiente. Vissuti rispetto al carico di lavoro, agli obiettivi, alle pratiche didattiche.
- Approccio allo studio. Superficiale, profondo, strategico.
- Outcomes. Risultati di apprendimento, competenze sviluppate, soddisfazione rispetto al percorso svolto.

Tenendo conto del contributo scientifico di Prosser e Trigwell, con l'obiettivo di allestire ambienti di apprendimento sfidanti e innovativi i docenti dovrebbero valorizzare quanto più possibile la partecipazione attiva degli studenti assumendo la prospettiva che nel mondo anglosassone viene definita "*learning as student engagement*" (Quaye & Harper, 2014; Lea, 2015; Zahay, Kumar & Trimble, 2017). Contestualmente a questo, la classe dovrebbe diventare spazio di azione sociale significativa in cui gli studenti possano esercitare i propri diritti e doveri di cittadini imparando *a fare e ad essere* oltre che a *conoscere*. A tal fine può essere utile presentare e discutere alcuni principi elaborati dall'Università di Warwick (UK) nel 2006 nell'ambito del progetto "*Reinvention Classroom*". Il gruppo di ricerca che ha condotto l'indagine sostiene che nel predisporre ambienti

universitari adatti ad un insegnamento efficace sarebbe opportuno prestare attenzione alle seguenti variabili dell'ambiente:

- *Ground*. Gli elementi fisici dell'ambiente devono essere belli, accattivanti e devono favorire una buona illuminazione dello spazio.
- *Dynamic*. Nell'ambiente fisico deve essere possibile muoversi con agevolezza; ciò può contribuire a far comprendere come l'insegnamento e l'apprendimento siano qualcosa di più di un processo mentale.
- *Power*. L'ambiente deve essere democratico e lasciare spazio alla negoziazione e alla elaborazione di nuove idee, sia originali che emerse per risolvere situazioni problematiche contingenti.
- *Open*. L'aula non ha confini, ogni spazio deve poter dare il modo di fare attività di insegnamento-apprendimento.
- *Play*. Pur lavorando ci si deve sentire sempre giocatori di una impresa comune. Le attività didattiche sono giochi da affrontare insieme come *problem-solvers* immaginando di essere sempre in una *role-play area*.
- *Anti-war*. Si dovrebbero evitare comportamenti e atteggiamenti aggressivi e, laddove si crei conflitto, dovrebbe essere gestito come un modo per crescere come comunità di apprendimento in cui tutti sono una risorsa.²⁷

Anche nel contesto italiano i temi della qualificazione dei contesti educativi e della responsabilità che i docenti hanno in merito sono stati oggetto di discussione. La riflessione condivisa in relazione al contesto universitario, oggetto di interesse della presente ricerca, è che la didattica universitaria dovrebbe mantenere una stretta connessione tra insegnamento e ricerca e dovrebbe promuovere lo sviluppo di un sapere fluido, problematico e aperto a domande e soluzioni innovative (Coggi, 2005; Muñoz, 2010).

Essere insegnanti nell'Università del XXI secolo richiede notevoli competenze e disposizioni ma la motivazione, l'aggiornamento professionale (Giovannini, 2011; Moretti & Alessandrini, 2014; Marcuccio, 2015) e la flessibilità cognitiva possono essere elementi utili nel contribuire a supportare ogni professionista nella

²⁷ Neary, M., & A. Thody (2009). Learning Landscapes: designing a classroom of the future. In Neary, M., Stevenson, H., & Bell, L. (eds), *The Future of Higher Education: Pedagogy, Policy and the Student Experience*. London: Continuum, pp.30-41.

riflessione su stesso e sulle proprie pratiche didattiche e valutative. Non a caso il tema dello sviluppo professionale è attualmente oggetto di ampio interesse da parte della comunità scientifica, che si interroga su come possa essere valorizzato come risorsa per qualificare i contesti educativi e innovare le pratiche didattiche (Bubb & Earley, 2009; Earley & Porritt, 2014; Lucisano, 2016; Perla, 2016).

Se da una parte ai docenti è richiesto di allestire ambienti educativi rinnovati e coinvolgenti, in ogni caso, d'altra sono richieste anche agli studenti nuove e più complesse competenze e responsabilità. In una comunità di apprendimento, come più volte sottolineato, la qualità dei processi è il prodotto delle azioni integrate di tutti gli attori coinvolti, quindi leader educativi, docenti e studenti sono invitati in egual modo – seppur con ambiti di responsabilità diversi – a contribuire a qualificare l'infrastruttura educativa di cui sono protagonisti.

1.4 Sviluppare *agency* e autonomia: le responsabilità degli studenti

Tra le sfide che la società del XXI secolo ha posto a tutti gli attori coinvolti nei processi formativi, e quindi anche agli studenti, c'è l'imparare a governare flessibilmente la complessità che li circonda sviluppando la capacità di porre in discussione abitudini consolidate senza rimanere disorientati. Una delle competenze principali che gli studenti dovrebbero poter e saper sviluppare è l'*agency*, ovvero la capacità di avere controllo, autonomia e potere rispetto alle situazioni di cui sono protagonisti durante il percorso di formazione (Mercado & Moll, 2000; Czerniewicz *et al.*, 2009; Boud, 2012).²⁸

Come argomentato nei paragrafi precedenti, i principali fattori che influenzano il percorso formativo di uno studente possono essere di natura cognitiva e metacognitiva, motivazionale e affettiva, di sviluppo e sociale. Predisporre le condizioni affinché l'*agency* degli studenti possa svilupparsi significa progettare con cura l'ambiente di apprendimento, gli ambiti di insegnamento e l'approccio e le pratiche didattiche. Incentivare l'*agency* degli studenti è un processo fondamentale per la qualificazione degli ambienti di formazione in quanto essa è

²⁸ La definizione originale di "agency" fornita nell'Oxford English Dictionary è: "Ability or capacity to act or exert power; active working or operation; action, activity".

cruciale rispetto alla possibilità di elevare i livelli di *engagement* e di impegno degli studenti nei processi di apprendimento, con tutte le implicazioni che ciò può generare sui *learning outcomes*.²⁹

Il concetto di *agency* è molto vicino a quello che nel contesto italiano viene discusso come “apprendimento auto-regolato” (Knowles, 1975; Pellerey, 2006; Pedone, 2012). Questo infatti si riferisce alla capacità degli studenti di gestire e monitorare il processo continuo di crescita personale e professionale (inteso sia come futuro lavoratore sia come attuale soggetto in apprendimento), di essere consapevoli dell’intero processo formativo e di essere capaci di porsi nella condizione di esserne protagonisti attivi. Dirigere il proprio apprendimento, come afferma Pellerey, implica per lo studente (ragazzo o adulto) il passaggio dall’essere uno sterile “contenitore” per il materiale informativo trasmesso dal docente all’essere un soggetto attivo costruttore delle proprie conoscenze ed abilità, facendo diventare il docente una semplice figura di facilitazione e supporto.³⁰

La velocità dei processi di innovazione e la complessa realtà sociale ha condotto ad una crescente instabilità dell’impiego e delle conoscenze e competenze acquisite nei contesti formativi formali, ed è per questo che le scuole e le Università dovrebbero interessarsi a promuovere lo sviluppo di competenze disciplinari, trasversali e strategiche (Perrenoud, 2003; Rey, 2003; Castoldi, 2009; Nicoli, 2009; Moretti, 2010; Di Nuovo & Magnano, 2013; Parmigiani *et al.*, 2014) che possano essere utilizzate dagli studenti nel contesto formativo e nella vita quotidiana nel breve, nel medio e nel lungo termine. A tal fine, afferma Bolhuis (2003), occorre che fin da giovani le persone siano sostenute relativamente:

- ad un apprendimento che sia autodiretto;
- alla costruzione di conoscenze profonde e spendibili;
- alla valorizzazione della dimensione emotiva;

²⁹ In Knewton Blog: <https://www.knewton.com/resources/blog/ed-tech-101/student-agency/>

³⁰ Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: Editrice La Scuola.

- al considerare i risultati dell'apprendimento come fenomeni sociali.³¹

Predisporre le condizioni affinché gli studenti possano sviluppare competenze in relazione a queste dimensioni è fondamentale che l'infrastruttura educativa nel suo complesso garantisca a tutti gli attori di esercitare la leadership diffusa con l'obiettivo di configurarsi come comunità di pratica (Wenger *et al.*, 2002; Lipari & Valentini, 2013) e/o comunità di apprendimento (Spillane *et al.*, 2004; Bubb & Earley, 2009).

Già negli anni Novanta i temi della leadership e della leadership diffusa iniziavano ad essere esplorati in alcuni aspetti. In particolare Rost (1991) affermava che la leadership è un processo collaborativo che avviene tra diverse persone e Chrislip e Larson (1994) sostenevano che fosse importante che gli studenti avessero l'opportunità di sviluppare competenze ricoprendo posizioni di leadership all'interno della propria comunità organizzativa durante il percorso di formazione. Questi temi sono stati ripresi in anni più recenti da diversi gruppi di ricerca (Logue *et al.*, 2005; Thompson, 2006; Komives *et al.*, 2011) al fine di comprendere come l'esercitare leadership potesse essere per gli studenti una strategia per potenziare le competenze strategiche e l'*agency*.

Avere *agency* e autonomia richiede agli studenti nuove responsabilità, pertanto è importante chiarire come si tratti di processi innovativi in divenire che vanno osservati in tutto il loro sviluppo al fine di intervenire a loro supporto laddove ce ne fosse la necessità. I *leader* educativi e i docenti dovrebbero assolvere, in tale processo di monitoraggio, alla funzione fondamentale di guida e sostegno. Porre attenzione allo sviluppo di pratiche inclusive e di orientamento può essere cruciale in tale scenario per prevenire forme di disagio durante il percorso formativo degli studenti e, nei casi più estremi, contrastare l'abbandono degli studi (Loiodice, 1998, 2011; Amenta, 2001; Zollo *et al.*, 2016; Burgalassi *et al.*, 2017).

Al fine di sviluppare le competenze adeguate per poter essere protagonisti attivi, responsabili e agenti di cambiamento, gli studenti dovrebbero partecipare a processi formativi orientati al *self-development* e al *self-empowerment*. Il fatto di

³¹ Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13(3), 327-347.

vivere in un contesto educativo flessibile ed adattivo (De Corte *et al.*, 2003; Domenici, 2009; Allen & Van der Velden, 2011; Galliani, 2011) può infatti contribuire a far sviluppare agli studenti la capacità di ripensarsi e ridefinire pratiche e obiettivi durante lo stesso processo formativo.

L'idea di ascoltare il punto di vista degli studenti e di coinvolgerli attivamente nei processi decisionali del contesto di formazione di cui sono parte è fondamentale per un approccio volto a valorizzare l'apprendimento e il potenziamento del senso di *agency*. Questi elementi aiutano ad accrescere infatti l'*empowerment* degli studenti e dà loro modo di sperimentare esperienze di successo e fallimento ed elaborarle cognitivamente e metacognitivamente in modo maturo grazie alla partnership con persone adulte.

Clavert (2002) ha condotto una ricerca sulla possibilità di coinvolgere i giovani nei processi decisionali potenziando il dialogo studenti-insegnanti. Ciò che è emerso è che gli studenti partecipando sviluppano la consapevolezza di essere attori di una comunità di apprendimento in cui ognuno è valorizzato, e questo influenza positivamente il loro percorso di formazione e i loro rapporti con i pari e con i docenti. L'analisi effettuata da Leithwood e colleghi nel 2004 rispetto alla motivazione degli insegnanti potrebbe essere, ad avviso di questa ricerca, adeguata anche per descrivere i fattori da tenere in considerazione nel supportare gli studenti che vogliono sviluppare autonomia, responsabilità ed *agency*. Tanto più nelle scuole e nelle Università si lavorerà su questi aspetti quanto più potrà essere semplice co-costruire una comunità in cui la leadership e le responsabilità sono diffuse in un clima di produttiva collaborazione. Questi aspetti concernono prettamente la possibilità per gli studenti (ma la ricerca originale era incentrata sui docenti³²) di:

- ricevere feedback sulla qualità del proprio impegno;
- ricoprire posizioni di leadership;
- prendere parte ai processi decisionali;
- sviluppare ponti tra iniziative formative e vita sociale personale;
- essere supportati dai loro pari;

³² Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement.

- fare squadra con i propri compagni;
- avere un certo margine di autonomia nell'organizzazione dello studio.

Pur essendo complesso riuscire a tenere sotto controllo tutte queste variabili, sarebbe opportuno iniziare a lavorare – o potenziare i dispositivi già utilizzati a tal fine – su questi processi al fine di dare agli studenti le basi per sviluppare quel senso di responsabilità e autonomia richiesto loro sempre di più in tutti gli ambienti di formazione di cui sono attori. Gli studenti devono acquisire competenze strategiche e trasversali in modo autonomo ed consapevole, ma è opportuno specificare che ciò è possibile solo se sono parte attiva di un contesto educativo che sia esso stesso supportivo, flessibile e centrato sullo studente.

La capacità degli studenti di divenire *engaged* nel processo formativo può essere facilitata anche dalle opportunità offerte dalle cosiddette Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Queste infatti possono essere un dispositivo strategico che gli studenti possono utilizzare per apprendere ed interagire negli ambienti online oltre che di persona (Bonaiuti, 2006; Ardizzone & Rivoltella, 2008; Magnoler, 2009; Rivoltella & Ferrari, 2010; La Marca, 2014). Così come l'apprendimento è diventato sempre più distribuito nello spazio e nel tempo, la distinzione fatta tradizionalmente tra dentro e fuori dal contesto formale di formazione non ha più molto senso e ormai percorsi *blended* sono promossi da molte delle realtà universitarie del mondo (Alonso *et al.*, 2005; Galliani, 2005; McDonald, 2006; Domenici, 2009; Zanniello, 2009; Lea & Nicoll, 2013; Cinque & La Marca, 2013). Predisporre ambienti online per l'apprendimento può fornire vantaggi sia sul piano didattico sia sul piano affettivo-motivazionale. Avere l'opportunità di comunicare tra studenti e con docenti e tutor anche a distanza può essere importante in quanto si andrebbero a potenziare i rapporti interpersonali e, laddove ce ne fosse bisogno, a mediare situazioni comunicative che costituiscono fonte di timore o imbarazzo per gli studenti. Rispetto all'infrastruttura educativa complessiva, inoltre, valorizzare i vantaggi che gli ambienti di apprendimento online forniscono può significare ampliare gli spazi di confronto e di esercizio di *agency* che gli studenti possono avere lungo il percorso di formazione.

Esercitare *agency* negli ambienti fisici e digitali può essere per gli studenti un modo di rispondere alle esigenze emergenti delle Università del XXI secolo, di cui si è parlato nei diversi paragrafi di questo primo capitolo. Tanto in presenza quanto a distanza i soggetti in apprendimento, nell'ottica di promuovere la leadership diffusa e innalzare la qualità dei processi formativi, dovrebbero trovare spazi in cui approfondire la conoscenza di se stessi e di se stessi rispetto a chi li circonda e in cui sviluppare reti di conoscenze che siano proattive nella costruzione di significati condivisi. Questi aspetti, insieme ad una progettazione didattica flessibile ed integrata, sono cruciali nel favorire lo sviluppo della leadership diffusa degli studenti nel contesto universitario.

CAPITOLO II

DISPOSITIVI DIDATTICI E PROGETTAZIONE EDUCATIVA

2.1 L'organizzazione della didattica nella prospettiva flessibile e integrata

Le esigenze sociali e formative condivise a livello globale chiedono con forza sempre maggiore alle Università di individuare strategie efficaci per allineare i curricula agli standard attesi. L'incremento del numero di studenti iscritti ai corsi di studio e la molteplicità della qualità delle loro conoscenze e competenze in ingresso ha posto interrogativi e sfide rilevanti agli esperti del settore su come progettare percorsi educativi adeguati ai bisogni formativi di un'utenza così varia (Callari *et al.*, 1999; Clark, 2006). Tra le conseguenze che questo fenomeno ha portato con sé negli ultimi decenni c'è l'avvio di riflessioni sulla necessità di rendere flessibile l'offerta didattica e di dare modo ai soggetti in apprendimento di individuare le opportunità formative più adeguate alle loro esigenze. Una delle modalità con cui ciò è stato messo a punto è stata la predisposizione di percorsi di studio flessibili ed integrati in cui, disancorandosi dai saperi disciplinari, si promuovessero competenze strategiche e trasversali spendibili nella vita quotidiana e nel mercato del lavoro. La questione è oggetto di largo interesse da parte della comunità scientifica, anche se c'è ancora resistenza e difficoltà nell'integrare percorsi volti allo sviluppo di competenze negli insegnamenti disciplinari di alcuni corsi di studio. La SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica), a tal proposito, ha organizzato nel mese di dicembre 2016 il convegno nazionale sul tema “*Didattica e saperi disciplinari*” al fine di promuovere il dialogo tra mondo della ricerca in Didattica generale e in Didattica delle discipline, portando un contributo scientifico al dibattito in corso nel mondo istituzionale e di *governance*.

L'impegno nello sviluppo di percorsi di ricerca e innovazione volti allo sviluppo di competenze è diffuso da più di un decennio, ma si avverte comunque ancora una distanza tra le intenzioni di innovazione dell'offerta formativa universitaria e le tradizioni di insegnamento diffuse (Xodo, 1997; Frabboni & Callari Galli, 1999; Galliani, 2007; Felisatti, 2011). Se da una parte la prospettiva di organizzare la didattica in modo flessibile è stata ed è oggetto di grande interesse

per i ricercatori di tutto il mondo, infatti, dall'altra non tutte le realtà educative sono riuscite ad individuare strategie pratiche efficaci per promuoverla. Come affermano Lea e Nicoll (2013), le discussioni sui temi degli “ambienti di lavoro flessibili”, dell’“apprendimento flessibile” e della “*literacy* accademica” si stanno sviluppando molto, ma è opportuno che gli esperti comunichino tra loro se intendono individuare pratiche realmente utili per la didattica.

Nei contesti educativi si è senza dubbio trasformato nel tempo in modo profondo il significato del concetto di “aula”, «*vista non più come luogo entro cui qualcosa avviene, quanto piuttosto come ambiente di apprendimento [...], cioè spazio (non necessariamente fisico) nel quale uno o più sistemi interagiscono in vista di uno scopo comune: l'apprendimento*»³³. Un'organizzazione didattica flessibile ed integrata (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici, 2009; Domenici *et al.*, 2016), valorizzando l'aula come “luogo sociale” (Ardizzone e Rivoltella, 2003), può contribuire a favorire lo sviluppo dei processi di innovazione tanto discussi in letteratura promuovendo lo sviluppo di competenze organizzative e riflessive sia per i docenti sia per gli studenti.

La dimensione della flessibilità pone i docenti di fronte alla necessità di predisporre percorsi didattici individualizzati e personalizzati e di conoscere ed utilizzare una vasta gamma di dispositivi didattici che siano adeguati alle esigenze degli studenti, ed in tal modo dovrebbe essere incoraggiata la motivazione ad aggiornarsi professionalmente nell'ottica di rivedere le proprie pratiche didattiche e valutative. In tale contesto, inoltre, gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a sviluppare flessibilità cognitiva, visto che i contesti formativi e professionali richiedono loro l'utilizzo di conoscenze e competenze in realtà anche molto distanti tra loro.

Rispetto alla dimensione della didattica integrata, invece, è opportuno segnalare come questa preveda forme di interconnessione tra le attività proposte in aula e quelle svolte nel più ampio ambiente formativo. Il termine “integrata”, pertanto, si riferisce in particolare alla necessità di organizzare la didattica in modo da

³³ Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning: metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci, pp.48-49

inserirla coerentemente nella più articolata offerta formativa del contesto di riferimento.

Allestire un ambiente educativo che valorizzi la propria offerta formativa in modo flessibile ed integrato richiede un notevole impegno nell'individuazione di variabili di tipo cognitivo, metacognitivo e motivazionale che possano influire positivamente sull'esperienza formativa nel suo complesso e sulla qualità dei *learning outcomes*. Si tratta, come sostiene Black (1999), di trovare le strategie migliori per aiutare gli studenti a diventare responsabili del proprio percorso di formazione e apprendimento. Interessante in merito è il contributo di Vermunt (1996), che prende in esame analiticamente le categorie di azioni che sarebbe opportuno considerare nel progettare le attività di insegnamento-apprendimento.

Variabili	Categorie di azioni
Cognitiva	Relazionare, strutturare, analizzare, concretizzare, applicare, memorizzare, selezionare
Affettiva	Attribuire, motivare, concentrarsi, giudicare, investire impegno, generare emozioni e aspettative
Metacognitiva	Orientare, pianificare, monitorare, diagnosticare, valutare, riflettere

Tab.2: Categorie di azioni distinte per variabili di intervento nella didattica

Come è esplicitato dai riferimenti presenti nella Tab.2, nell'organizzare la didattica occorre un approccio problematico e critico che renda possibile la messa in gioco di strategie ed obiettivi coerenti con le dimensioni cognitive, affettive e metacognitive.

Nella prospettiva “flessibile e integrata”, nelle azioni didattiche dovrebbe essere potenziato lo sviluppo e l'utilizzo di dispositivi (Agamben, 2006; Bonaiuti *et al.*, 2007; Galliani, 2014, Hattie, 2016) che valorizzino il dialogo e la collaborazione con e tra gli studenti. In tal modo infatti la qualità della didattica potrebbe avere un'incidenza positiva sugli *outcomes* degli studenti e sulla qualità del contesto formativo.

Al fine di predisporre *setting* educativi innovativi bisognerebbe configurare gli ambienti di formazione nella forma di comunità di apprendimento (Smith *et al.*, 2004; Bubb & Earley, 2010) le cui infrastrutture e le cui pratiche organizzative incoraggino una leadership distribuita (Spillane, 2005; Fenwick & Landri, 2012).

Biggs e Tang (2007) propongono un'interessante riflessione circa le componenti principali che andrebbero considerate nella progettazione educativa. La Fig.3 rappresenta il modello adattato in italiano della progettazione didattica elaborato da Biggs e Tan.

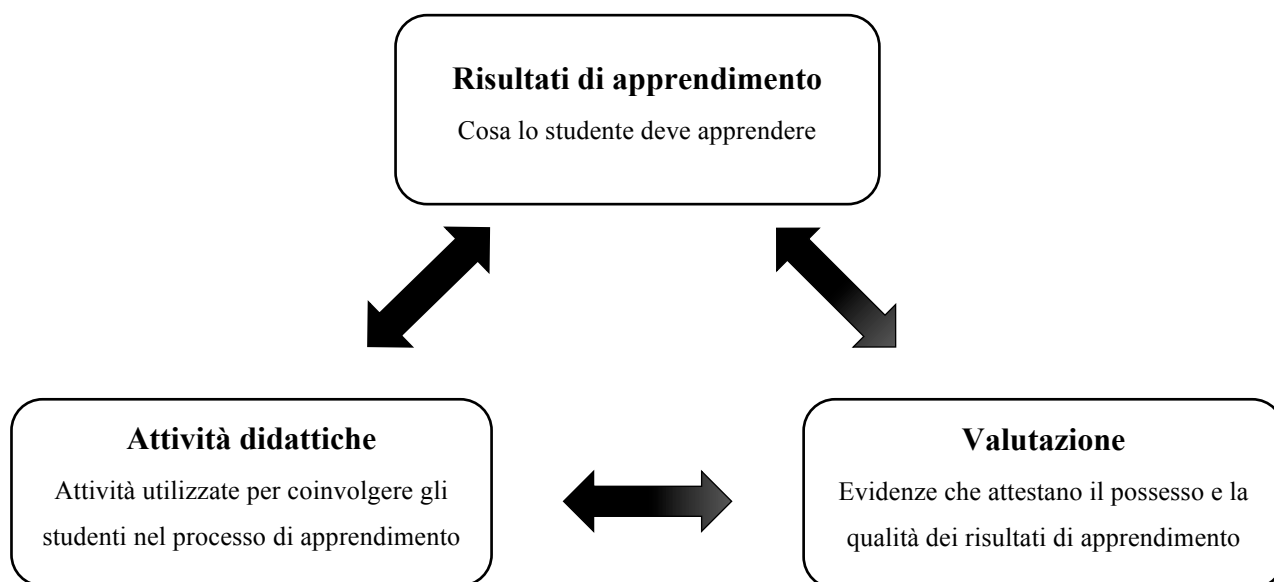


Fig.3: Componenti della progettazione didattica (adattamento da Biggs & Tang, 2007)

Il processo circolare elaborato dagli autori e rappresentato nella Fig.3 esprime la complessità e la stretta relazione esistente negli "eventi" (Jones, 1998) che si verificano in ogni contesto-classe: le attività didattiche, la valutazione e i risultati di apprendimento. Difficile dire quale elemento sia preponderante sugli altri, considerato che ognuno influenza ed è influenzato dagli altri. I risultati di apprendimento, ad esempio, sono influenzati sia dall'efficacia delle attività didattiche sia dalle pratiche valutative (tipologia di strumenti utilizzati, frequenza nell'utilizzo degli strumenti). Allo stesso tempo, però, i risultati di apprendimento influenzano sia le attività didattiche (nella riprogettazione il docente dovrebbe modulare la didattica sulla base delle valutazioni precedenti) sia le pratiche valutative (ad esempio modificando la tipologia di strumento utilizzato).

Impegnarsi nello sviluppo di percorsi didattici flessibili richiede ai docenti la disponibilità di esporsi a rischi, in quanto non sempre le decisioni da assumere in riferimento alle variabili cruciali della progettazione didattica sono rintracciabili nelle pratiche già consolidate. Questa flessibilità, per quanto complessa, dovrebbe

essere incoraggiata perché può favorire l'innovazione delle azioni didattiche e lo sviluppo di pratiche più adeguate ai bisogni degli studenti. Gli attori di ogni contesto educativo potrebbero promuovere innovazione e qualità interrogandosi su quali possano essere i dispositivi didattici più efficaci per la “didattica del XXI secolo” ed integrandoli nelle pratiche d'aula quotidiane. In questo modo l'impegno condiviso è contribuire a qualificare i contesti educativi come luoghi di esercizio e potenziamento del diritto di cittadinanza.

Come afferma Galliani (2007), l'organizzazione didattica nel contesto universitario deve fondarsi sulla proposta di temi non routinari e tali da richiedere una strutturazione autonoma del sapere e un decentramento cognitivo. Progettare la didattica in modo innovativo significa incoraggiare forme di apprendimento autoregolato e “per scoperta” (Bruner, 1966). Sarebbe utile sviluppare un modello che sappia integrare forme di insegnamento tradizionali e non e ambienti di apprendimento fisici e virtuali in cui condurre esperienze dirette o medializzate.

Le risorse offerte oggi dalle TIC facilitano nei contesti formativi la possibilità di progettare la didattica prevedendo forme integrate di attività in presenza e a distanza, non intendendo la formazione a distanza nella concezione tradizionale in cui lo studente era semplicemente invitato ad utilizzare la rete per scaricare risorse che avrebbe potuto studiare anche in forma cartacea (Calvani, 2005; Banzato & Midoro, 2006). Valorizzare le risorse che gli ambienti digitali di apprendimento possono fornire alla progettazione didattica significa potenziare le opportunità comunicative sincrone e asincrone tra studenti e tra studenti e tutor/docenti, rendere più complessa la qualità dei materiali didattici messi a disposizione (ad esempio inserendo collegamenti ipertestuali che rimandano a fonti esterne, siano essi documenti, video, illustrazioni o altro) ed aumentare le opportunità di lavoro collaborativo.

In molte Università nel mondo è ormai diffusa e consolidata la gestione di piattaforme online per la strutturazione di percorsi formativi *blended*. I punti di forza di percorsi che prevedono attività didattiche in forma mista in presenza e a distanza sono quelli di poter: ampliare i tempi e gli spazi di contatto nell'aula; accogliere un vasto numero di studenti contemporaneamente; avere bassi costi di

gestione; garantire flessibilità nella scelta dei materiali da approfondire; potenziare la disponibilità di materiali utili per l'autovalutazione.

È evidente che l'utilizzo delle TIC nei sistemi di istruzione e formazione non possa essere di per sé considerato un elemento di qualificazione dei processi educativi. Un utilizzo consapevole delle TIC dovrebbe prevedere una valorizzazione dei suoi punti di forza al fine di arricchire e potenziare le risorse dell'offerta didattica "d'aula" con quelle di un ambiente digitale di apprendimento. *«La questione non è più sapere se l'insegnamento universitario deve cambiare, ma come deve avvenire il cambiamento e chi saranno gli attori. Il momento non è più quello di chiedersi se le TIC sono utili al cambiamento, ma quale posto devono occupare nella formazione e nella ricerca»*³⁴, sostiene Galliani (2004).

Nell'ottica di organizzare la didattica nella prospettiva "integrata" si dovrebbero valorizzare sia le risorse umane che operano nel contesto educativo fisico sia le risorse che è possibile utilizzare negli ambienti di apprendimento online. È evidente che senza l'intervento di professionisti critici e competenti e senza la chiarezza degli obiettivi didattici che si intendono perseguire e dei dispositivi che si vogliono utilizzare sarebbe difficile configurare gli spazi digitali come ambienti efficaci per l'apprendimento e per l'innalzamento della qualità dei percorsi formativi.

Sarà oggetto di interesse dei paragrafi successivi l'analisi del concetto di dispositivo e l'approfondimento dell'efficacia che alcuni di essi possono avere sullo sviluppo cognitivo e metacognitivo degli studenti. Nel focalizzare il tema dei dispositivi didattici sarà posta attenzione anche alla possibile configurazione – in presenza o online – degli ambienti di apprendimento in cui i dispositivi possono essere utilizzati.

³⁴ Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza. p.9

2.2 Il costrutto *Dispositivo*: analisi della letteratura

Che cosa si intenda con il termine “dispositivo” è stato oggetto di discussione nella comunità scientifica di ambito filosofico ed educativo a partire dalla metà degli anni Settanta del secolo scorso. Gli autori più noti per aver approfondito il tema dei dispositivi – tra i quali Foucault, Agamben, Hattie, Galliani e Calvani – hanno elaborato analisi differenti del costrutto approfondendone aspetti connessi alle dimensioni filosofico-epistemologiche ed educativo-didattiche. Seppure diverse per approccio metodologico, è interessante evidenziare il punto di congiunzione di tutte le prospettive analizzate: per dispositivo si intende un qualsiasi atto intenzionale volto a modificare lo stato delle cose in vista del raggiungimento di un dato obiettivo.

Affinché si parli di *Dispositivo* non si può prescindere dal considerare i seguenti elementi: attori coinvolti nel processo interattivo, intenzionalità ed obiettivi, pratiche da attuare.

La definizione di *Dispositivo* data da Giorgio Agamben è particolarmente significativa per introdurre il tema, egli infatti afferma che un dispositivo è «*qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi*»³⁵. L'autore, che sviluppa la propria analisi partendo dai contributi di Foucault e Deleuze, contestualizza filosoficamente il costrutto ritenendolo uno strumento di potere che un soggetto gestisce al fine di controllarne altri. Pur non essendo il potere un concetto poi ripreso dagli studiosi di ambito educativo e didattico, è interessante notare che fin dall'inizio il concetto di dispositivo trovava la propria essenza nella relazione e nella volontà di perseguire determinati obiettivi. Agamben, citando un'intervista di Foucault del 1977, elabora inoltre una seconda definizione di dispositivo che consente di introdurre ulteriori elementi di riflessione per indagare il costrutto: «*col termine dispositivo intendo una specie di formazione che in un certo momento storico ha avuto come funzione essenziale di rispondere a un'urgenza. Il dispositivo ha dunque una funzione eminentemente strategica*»³⁶. I dispositivi

³⁵ Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?*. Milano: Nottetempo. p.21

³⁶ *Ibidem*, p.6.

quindi, oltre ad essere strumenti per l'esercizio del potere, sembrano rispondere all'esigenza di trovare soluzioni a situazioni contingenti differenti.

I contributi filosofici sul tema *Dispositivo* sono particolarmente rilevanti per comprendere il modo in cui il costrutto è stato sviluppato nelle ricerche di ambito educativo. Deleuze, ad esempio, riflettendo su quanto di "vecchio" e di "nuovo" può esserci in un dispositivo scrive: «*Noi apparteniamo e dei dispositivi e agiamo in essi. La novità di un dispositivo rispetto a quelli precedenti la chiamiamo la sua attualità, la nostra attualità. Il nuovo è l'attuale. L'attuale non è ciò che siamo, ma piuttosto ciò che diveniamo. [...] In ogni dispositivo bisogna distinguere ciò che appartiene alla storia e ciò che appartiene all'attuale*»³⁷. E questa riflessione non è lontana da ciò che viene discusso dagli esperti di formazione, visto che anche in campo didattico si invita a pensare al modo in cui alcune delle strategie didattiche cosiddette "tradizionali" possano essere utilizzate in modo efficace negli attuali contesti educativi.

Se ad oggi il mondo della formazione intende connotarsi come ambiente strategico per lo sviluppo di competenze di cittadinanza e per la crescita di persone consapevoli è opportuno che si impegni nell'individuazione di dispositivi e strategie in grado di promuovere ciò in modo che sia trasferibile nella vita quotidiana e professionale. Nel considerare l'appropriatezza di un dispositivo rispetto ai propri obiettivi, occorrerebbe prendere atto dell'individualità dei soggetti coinvolti nello scambio comunicativo, definire quali obiettivi si vogliono raggiungere e porre in essere pratiche deliberate volte al raggiungimento degli esiti attesi. In qualche modo l'intenzionalità dell'azione dovrebbe sempre essere volta a favorire lo sviluppo dell'autonomia e della libertà del soggetto che apprende (Rossi *et al.*, 2003). In questo senso la connotazione di potere che i contributi filosofici hanno elaborato sul concetto di dispositivo non sono adeguati ai contesti formativi, ma allo stesso tempo ne sono stati promotori se si pensa che fino a qualche decennio fa i processi di insegnamento-apprendimento erano centrati sulla direttività del docente piuttosto che sull'iniziativa e l'autonomia dello studente.

³⁷ Deleuze, G., & Moscati, A. (2007). *Che cos'è un dispositivo?*. Napoli: Cronopio. p.27

È importante che ogni docente conosca una molteplicità di dispositivi didattici in modo da individuare il più adeguato da utilizzare a seconda delle esigenze specifiche. Come affermano Rossi, Giannandrea e Magnoler (2009), solo in un contesto educativo supportivo e in cui viene incoraggiata l'autonomia un soggetto sarà in grado di usufruire al meglio dei vantaggi offerti dai dispositivi didattici che vengono utilizzati. E questo può consentire di sviluppare nel tempo la propria capacità di gestire il personale progetto formativo. Dal loro punto di vista «*Immersa nel dispositivo, la persona mette in gioco i propri saperi e li fa dialogare con quelli dell'insegnante, della comunità scientifica, della comunità locale. [...] È possibile identificare il dispositivo come uno spazio-tempo intenzionalmente predisposto dal docente per favorire la mediazione tra mondi e la mediazione tra scuola e mondo*»³⁸. Questa citazione è particolarmente significativa per introdurre le analisi sviluppate nell'ambito della ricerca educativa sul costrutto *Dispositivo*.

Il concetto di dispositivo in campo educativo ha avuto diverse accezioni. Alcuni autori hanno indagato il termine connettendolo agli ambiti di ricerca del campo tecnologico, allineandosi alla prospettiva anglosassone per la quale il termine dispositivo viene tradotto con *tool* o *device*, ed è quindi connesso prevalentemente ai temi della formazione online (Kim & Bonk, 2006; Gordillo *et al.*, 2013; Maman *et al.*, 2016). Altri autori hanno descritto il costrutto di dispositivo per come lo si sta analizzando nel presente elaborato di tesi, e in tal caso nella letteratura internazionale per tradurre il concetto sono utilizzate maggiormente le espressioni *teaching* (o *instructional*) *strategies* ed *instructional tools*. L'espressione "strategie di insegnamento" (*teaching/instructional strategies*), tuttavia, utilizzata soprattutto nei contesti britannici, americani ed australiani, evidenzia in modo più efficace la flessibilità ed apertura che dovrebbe connotare il campo dei dispositivi didattici rispetto al concetto di "strumenti didattici" (*instructional tools*).

Particolarmente rilevante per indagare come nel campo educativo sia stato sviluppato e indagato il costrutto *Dispositivo* è il contributo di Hattie, che dal

³⁸ Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2010). Mediazione, dispositivi ed eterotopia. Dal situated learning al post-costruttivismo. *Education Sciences & Society*, 1(1). p.110

1999³⁹ è impegnato nello sviluppo di meta-analisi a riguardo individuando il cosiddetto “effect size”, ovvero l’effetto che l’utilizzo del dispositivo ha sull’efficacia didattica. Per come lo definisce l’autore, «*l’effect size è un indice utile per permettere di fare confronti tra diversi fattori che influiscono sul rendimento degli studenti*»⁴⁰. Questo concetto sarà approfondito in modo più puntuale nel paragrafo successivo, interamente dedicato all’efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nella didattica; il lavoro di Hattie è sembrato particolarmente rilevante da analizzare sul tema dei dispositivi in quanto ha sviluppato le più complesse ed ampie meta-analisi sul tema dell’efficacia didattica.

Tra gli autori del campo educativo che hanno fornito un importante contributo nella definizione del costrutto *Dispositivo* ci sono gli italiani Bonaiuti, Calvani e Ranieri (2007), che nel libro “*Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*” approfondiscono nel dettaglio la tematica.

La complessità del costrutto preso in esame è ben evidenziata da un’asserzione presente nel testo: «*Con il termine “dispositivo” non ci riferiamo solo a strumentazioni fisiche, ma anche ad apparati culturali, concettuali e normativi. [...] Tra i dispositivi formativi più complessi, storicamente assumono rilevanza due tipologie di riferimento, i modelli di istruzione e – sul piano più attuativo – gli ambienti curricolari e costruttivistici*»⁴¹. Un dispositivo, insomma, non esaurisce la propria essenza nelle strategie di insegnamento utilizzate in aula ma si caratterizza anche nella cultura e nelle pratiche organizzative di un contesto educativo nel suo complesso. Gli attori, gli artefatti, i *setting* e le interazioni sono

³⁹ I principali contributi dell’autore sul tema sono i seguenti:

- Hattie, J. (1999). Influences on student learning. *Inaugural lecture given on August, 2, 1999*.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79.

⁴⁰ Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson. p.46

⁴¹ Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci. p.18

la cornice entro la quale i dispositivi educativi vengono utilizzati e si caratterizzano. L'efficacia dei processi educativi, dunque, è influenzata da un articolato insieme di strategie e dispositivi che caratterizzano gli ambienti educativi per: cultura e pratiche didattiche e valutative; caratteristiche strutturali dell'ambiente di apprendimento; disposizioni affettivo-motivazionali; approccio interattivo docente-studenti.

Il tema dei dispositivi viene presentato dal gruppo di ricerca di Calvani nell'ambito della più ampia organizzazione didattica, che è definita come *un sistema di decisioni orientate ad un fine*. Data l'ampiezza degli ambiti decisionali da considerare nella didattica, per fini di analisi gli autori categorizzato i dispositivi in teorici, didattici e progettuali (o attuativi).

Dispositivi	Caratteristiche
Teorici	Modelli d'apprendimento e dell'istruzione
Didattici	Strategie didattiche
Progettuali (o attuativi)	Modelli curricolari/ambienti costruttivistici Dispositivi di valutazione: profitto/processo/progetto/sistema

Tab.3: Dispositivi formativi nel modello di Bonaiuti (Calvani e Ranieri, 2007)

La Tab.3 sintetizza le diverse categorie di dispositivi formulate dagli autori. I dispositivi teorici rappresentano le conoscenze che si hanno rispetto ai modelli di apprendimento e le credenze che si posseggono in merito all'istruzione; i dispositivi didattici includono le strategie didattiche utilizzabili nelle azioni progettuali in aula; i dispositivi progettuali o attuativi sono relativi all'organizzazione complessiva del contesto didattico e alle pratiche valutative.⁴²

In un ambiente educativo innovativo e volto a promuovere l'*agency* degli studenti i "dispositivi teorici" dovrebbero valorizzare una teoria dell'apprendimento costruttivista (Varisco, 2000; Carletti, 2005; Rossi, 2010) e orientata allo *scaffolding* (Pea, 2004; Luckin *et al.*, 2009; Belland, 2017). In questo senso i processi di acquisizione di conoscenza e di sviluppo sul piano cognitivo e metacognitivo dovrebbero essere intesi come frutto della co-costruzione del soggetto con il contesto umano e fisico circostante. Lo *scaffolding* (o

⁴² Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci. p.21

“impalcatura”) ha la funzione principale di fornire supporto, strategie, interrogativi e feedback agli studenti in modo che sviluppino una comprensione profonda di ciò che apprendono. Utilizzare dispositivi didattici con un approccio costruttivista e di *scaffolding* richiede grande attenzione nella fase di progettazione. Tenendo conto delle indicazioni fornite da Vygotskij (1978) rispetto alla Zona di Sviluppo Prossimale degli studenti, infatti, sarebbe opportuno non solo analizzare i fabbisogni formativi della classe, ma anche fornire loro supporto e proporre attività né troppo banali né troppo complesse così che il processo di acquisizione di conoscenze e competenze possa avvenire senza “frizioni”.⁴³ Così come ci ricorda Hattie, il docente dovrebbe essere consapevole di quando è opportuno fornire aiuto e supporto agli studenti e quando non farlo. Lo studente dovrebbe percepire come una sfida gli apprendimenti di poco superiori alle proprie capacità e come una sicurezza quelli già sedimentati in apprendimenti precedenti, e la richiesta di aiuto dovrebbe avvenire solo nel caso vengano proposti compiti particolarmente complessi non sono vicini al livello di competenza attuale dello studente.

Nel progettare la didattica si dovrebbe sempre valutare quale dispositivo potrebbe essere il più efficace nella situazione specifica. Come ampiamente condiviso dagli esperti di educazione, non esiste uno stile predefinito per rendere efficace un intervento educativo, ma è responsabilità e cura del docente essere consapevole delle azioni che intraprende e propone agli studenti in base alle esigenze di ognuno.

Un modello di apprendimento coerente con il voler utilizzare dispositivi volti a valorizzare una didattica *student-centred* è quello di Laurillard. Il suo “*Conversational Framework*” (1993, 2002), infatti, si configura come una prospettiva secondo la quale i processi di insegnamento-apprendimento si sviluppano in un dialogo ricorsivo tra studente e docente. L’autrice pone l’accento su come questo dialogo, per essere efficace, debba essere *discorsivo, adattivo, interattivo e riflessivo*.⁴⁴ Le riflessioni di Laurillard sono molto vicine a quelle

⁴³ Luckin, R. (2010). *Re-designing learning contexts: Technology-rich, learner-centred ecologies*. Oxon: Routledge.

⁴⁴ Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE review*, 37(1), 16-24. p.218

che McCombs e Miller individuano come i principi delle strategie didattiche centrate sul soggetto in apprendimento.⁴⁵ Nel progettare la didattica e nell'individuare i dispositivi più adeguati alle proprie esigenze è indispensabile considerare variabili di natura individuale, cognitiva e metacognitiva, motivazionale e affettiva, di sviluppo e sociale. Per ognuna di queste McCombs e Miller individuano dei principi da tenere in considerazione se si vuole incoraggiare un approccio didattico centrato sullo studente (Tabella n.4).

VARIABILE	ELEMENTI DA CONSIDERARE
Fattori cognitivi e metacognitivi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Natura del processo di apprendimento 2. Obiettivi del processo di apprendimento 3. Costruzione della conoscenza 4. Pensiero strategico 5. Pensare il pensiero
Fattori motivazionali o affettivi	<ol style="list-style-type: none"> 6. Influenze motivazionali ed emozionali sull'apprendimento 7. Motivazione intrinseca ad apprendere 8. Effetti della motivazione sull'impegno
Fattori di sviluppo e sociali	<ol style="list-style-type: none"> 9. Influenze dello sviluppo sull'apprendimento 10. Influenze sociali sull'apprendimento
Fattori individuali	<ol style="list-style-type: none"> 11. Differenze individuali nell'apprendimento 12. Apprendimento e diversità 13. Criteri di valutazione

Tab.4: Modello *student-centred* (adattamento da McCombs e Miller, 2007)

Le indicazioni riportate nella Tab.4, coerentemente con l'analisi del costrutto *Dispositivo* che si è fatta, ci segnalano che nel predisporre le attività didattiche sarebbe opportuno riflettere sulla possibilità che queste possono dare nell'incoraggiare una maturazione multidimensionale degli studenti, nel favorire la loro partecipazione attiva e nel valorizzare le loro differenze nelle strategie di approccio allo studio. Dovendo ogni dispositivo rispondere all'esigenza di favorire il raggiungimento di determinati obiettivi, ogni docente dovrebbe prima di tutto chiarire gli obiettivi e la natura dei processi intrapresi e in secondo luogo fare in modo che ogni attore del contesto educativo venga valorizzato.

⁴⁵ McCombs, B. L., & Miller, L. (2007). *Learner-centred classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. USA: Corwin Press.

Sui dispositivi formativi e sulle strategie di insegnamento-apprendimento si concentrano molte ricerche del campo educativo (Tessaro, 2002; De Corte *et al.*, 2003; Coggi, 2005; Moretti, 2010; Castoldi, 2010; Biggs & Tang, 2011; Duffy *et al.*, 2012; Lucisano *et al.*, 2013; Moretti & Giuliani, 2016). Il valore strategico che le variabili didattiche possono avere sull'innovazione e sull'efficacia dei contesti educativi e sulla qualità dei *learning outcomes* è molto elevato. Sarà oggetto di interesse del paragrafo successivo l'approfondimento di alcuni dispositivi didattici che, anche valorizzando un approccio *blended*, possono essere efficaci nel qualificare l'offerta formativa universitaria.

2.3 L'efficacia di alcuni Dispositivi nell'azione didattica

La complessità che connota il costrutto *Dispositivo* lo rende un oggetto di riflessione in una vasta gamma di ambiti del sapere e di ricerca; in questo paragrafo si focalizzerà l'attenzione in particolare sui dispositivi didattici al fine di individuarne elementi di qualità ed efficacia nello sviluppo della progettazione educativa.

I dispositivi didattici sottoposti ad attenzione specifica in questo elaborato di tesi sono la lezione dialogata e interattiva, le attività individuali che stimolano la riflessione, le attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti, le attività autovalutative per gli studenti e la simulazione di contesti e *role playing*.

La decisione di sottoporre ad approfondimenti specifici questi dispositivi didattici risponde in particolare ad una duplice esigenza:

- 1) riflettere sull'efficacia di alcuni dispositivi didattici coerenti con l'approccio *student-centred* che si è voluto valorizzare nell'ambito della ricerca;
- 2) individuare un numero contenuto di categorie di dispositivi il cui utilizzo può consentire di progettare attività volte a valorizzare il dialogo, la riflessione e la collaborazione tra docente e studenti e tra studenti e studenti.

L'approfondimento di questi dispositivi in termini di obiettivi, configurazione pratica e modalità di relazione studente-docente e studente-studente sarà oggetto

di discussione nei sotto-paragrafi successivi. Le analisi saranno contestualizzate nell'approccio didattico che vede il soggetto in apprendimento al centro del processo di insegnamento-apprendimento.

La riflessione circa l'efficacia dei dispositivi didattici, si precisa, sarà sempre contestualizzata in considerazioni che la considerano come esito dell'utilizzo che ogni docente ne fa e non come elemento a se stante. Così come condiviso dagli esperti di educazione e formazione, infatti, l'efficacia dei dispositivi didattici non è riconducibile alle strategie in sé, bensì al modo in cui l'"adulto mediatore" o l'insegnante progetta la didattica ed utilizza i dispositivi sulla base degli specifici obiettivi formativi e delle esigenze dello studente o del gruppo classe a cui si rivolge. Molti autori già dagli anni Sessanta sostenevano che gli insegnanti dovrebbero essere allo stesso tempo ricercatori e professionisti riflessivi (Freinet, 1969; Lodi, 1974; Schön, 1993; Johnson, 1996; Comoglio e Cardoso, 1996), e ancora oggi questa esigenza è sentita e tenuta in considerazione quando si analizza il tema dell'efficacia della didattica (Montalbetti, 2005; Fabbri *et al.*, 2008; Fiore, 2016) se si considera che gli insegnanti nel progettare la didattica hanno la funzione principale di osservare, leggere ed interpretare gli elementi del contesto educativo in cui operano e di individuare le strategie didattiche più adeguate ad esso.

Seppure ogni contesto educativo richieda una progettazione didattica che utilizza dispositivi a seconda delle esigenze specifiche, gli esiti di ricerca delle meta-analisi di Hattie (1999, 2008, 2012, 2015) evidenziano come in contesti e tempi diversi alcuni dispositivi siano comunque sempre efficaci in una certa misura. Come afferma Hattie (2016), «*Tutto funziona, [...] troppo spesso l'asticella per decidere cosa funziona nell'apprendimento e nell'insegnamento viene posizionata, inopportunamente, sullo zero. Con l'asticella posizionata sullo zero, non sorprende che ogni insegnante possa affermare di essere efficace*»⁴⁶.

Nella Fig.4 è possibile osservare la visualizzazione infografica dei principali dispositivi didattici che Hattie evidenzia con i relativi indici di efficacia. Il materiale è di elaborazione ed appartenenza di *Osiris Educational Woodhall*

⁴⁶ Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson. p.45

(©2012).⁴⁷ Sulla base delle indicazioni fornite dall'autore, la soglia per distinguere ciò che è efficace da ciò che non lo è può essere individuata nell'indice di "effect size" di 0,4. Calcolando gli indici di "effect size", si ricorda, Hattie intende segnalare e condividere in un linguaggio di semplice lettura l'effetto che l'utilizzo di un dispositivo ha sull'efficacia didattica.⁴⁸

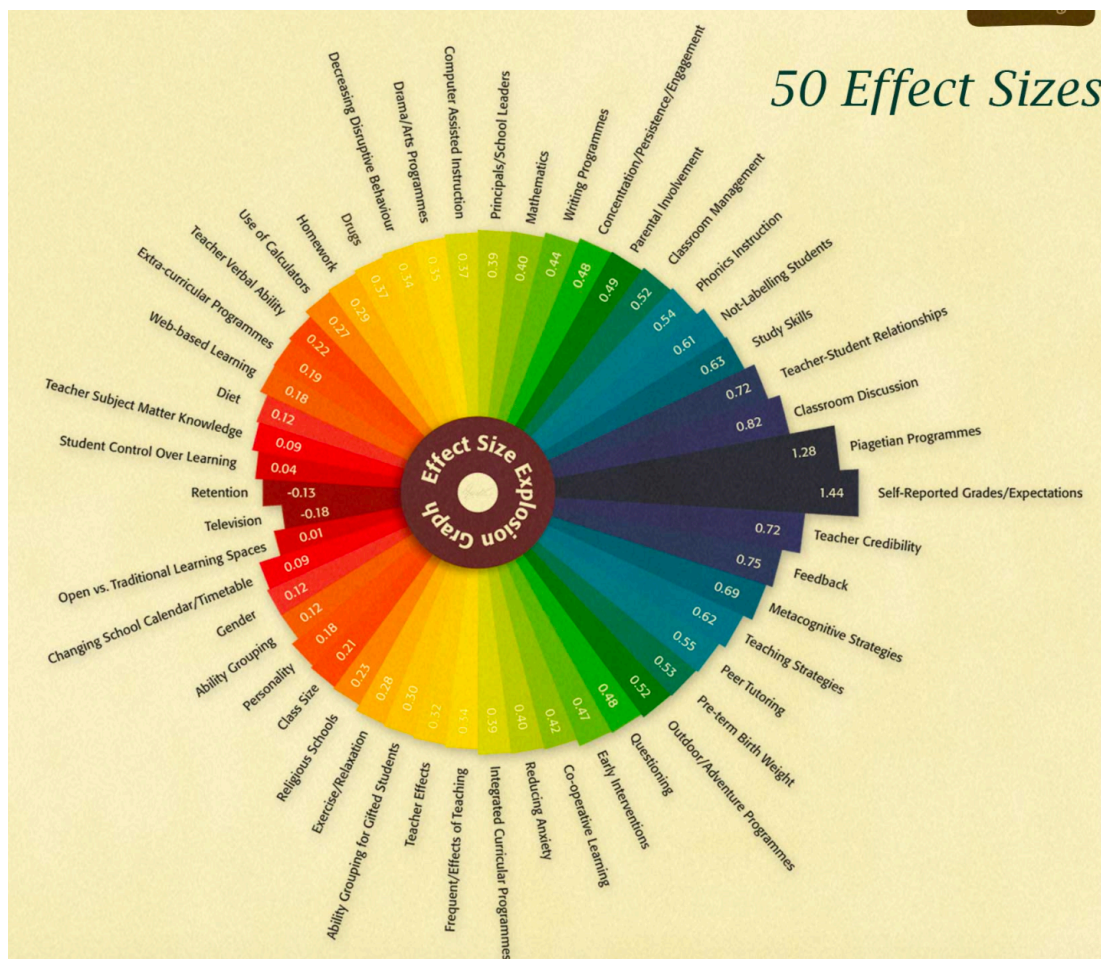


Fig.4: Infografica con Dispositivi ed Effect Size, a cura di Osiris Educational Woodhall (©2012)

⁴⁷ Materiali consultabili su: <https://visible-learning.org/2013/02/infographic-john-hattie-visible-learning/>

⁴⁸ La formula per calcolare l'indice di "effect size" è (Hattie, 2016):

$$\frac{\text{media (post-test)} - \text{media (pre-test)}}{\text{media della distribuzione (deviazione standard/DS)}}$$

Come è possibile osservare dalla Fig.4, Hattie prende in considerazione una vasta gamma di dispositivi per le sue meta-analisi e ciò che emerge dalla sua ultima indagine (2015) è che i più elevati indici di efficacia sul rendimento degli studenti li hanno:

- Self-reported grades / student expectations (1,44)
Autovalutazione e aspettative degli studenti. Studenti che sono in grado di autovalutarsi e che hanno elevate aspettative da se stessi si sentono maggiormente coinvolti nel percorso di apprendimento, e questo dovrebbe favorire il loro successo formativo.
- Piagetian programmes (1,28)
Strategie didattiche che lavorano sulle rappresentazioni mentali degli studenti al fine di promuovere un apprendimento significativo. Sulla base dei “Programmi piagetiani” i processi di insegnamento-apprendimento devono essere costruiti sulla base di “come gli studenti pensano” e non sulla base di “ciò che deve essere insegnato”.
- Classroom discussion (0,82)
Metodo di insegnamento che coinvolge l’intera classe in discussioni condivise. Questo incoraggia lo sviluppo di competenze comunicative e abitua gli studenti ad esprimere e argomentare il proprio punto di vista.
- Feedback (0,75)
Messaggio di ritorno fornito dal docente allo studente o agli studenti. La sua formulazione può avere effetti più o meno positivi sull’apprendimento. Se elaborato in modo efficace, può essere un valido strumento che favorisce lo sviluppo metacognitivo degli studenti.
- Teacher credibility (0,72)
Gli insegnanti che gestiscono adeguatamente la loro “credibilità” sono più orientati a fare la differenza e gli studenti capiscono quali docenti utilizzano pratiche didattiche più efficaci, quindi questo aspetto può incoraggiare il successo formativo.

- *Teacher-student relationships* (0,72)

Relazione che si sviluppa tra docenti e studenti. Questa può avere notevole influenza sulla qualità del percorso di apprendimento, sulla motivazione e sul conseguente successo formativo.

Il contributo di Hattie nella ricerca educativa è notevole se si considera la vastità dei dati che ha preso in analisi per l'elaborazione delle sue analisi. L'autore, noto in tutto il mondo per le meta-analisi sviluppate, ha fornito elementi importanti di riflessione per il campo educativo-didattico ed è un punto di riferimento solido per ricercatori ed esperti (Fullan, 2007; Earl, 2012; Trinchero, 2012; Cottini & Morganti, 2014; Hopkins, 2014; Vivianet, 2014; Binetti & Cinque, 2016; Perla *et al.*, 2016; Cooper, 2016; Domenici, 2017). La notorietà dell'autore lo ha portato anche ad essere oggetto di discussione e confronto in diversi ambienti nella rete informatica; in particolar modo si segnala la presenza del sito *visible-learning.org*⁴⁹ in cui è possibile rintracciare informazioni su tutti i lavori di Hattie: libri, articoli scientifici, video e prodotti di infografica. Il sito, pur non essendo gestito direttamente da Hattie o dal suo gruppo di ricerca, mette a disposizione materiali di facile accesso e leggibilità che illustrano il lavoro dell'autore nell'ambito delle indagini sul "Visible Learning"; tutti i materiali hanno link interni che rimandano alle fonti originali e fanno diretto riferimento a concetti o espressioni direttamente elaborate dall'autore.

Benché il diretto riferimento ai dispositivi didattici sia indispensabile quando si parla di analisi dell'efficacia delle azioni didattiche, è opportuno riflettere anche sul modo in cui le disposizioni che un docente ha nelle attività d'aula possono influenzare la qualità dei processi educativi. A tal proposito Andrich, Miato e Polito (2001), riprendendo il pensiero di Dewey (1916) relativo al modello di insegnamento-apprendimento di tipo collaborativo-democratico, segnalano alcune disposizioni e comportamenti che un docente "efficace" dovrebbe sempre tenere come riferimento per orientare la propria professionalità:

- essere autocritico e riflessivo;

⁴⁹ Sito dedicato alla presentazione della produzione scientifica di Hattie: <https://visible-learning.org>

- autorappresentarsi come guida e facilitatore e non come fonte di sapere;
- cogliere le sfide educative come occasione di crescita e ricerca;
- conoscere e valorizzare modi diversi di apprendere e di fare esperienza;
- conoscere diversi dispositivi didattici e utilizzarli a seconda delle esigenze;
- valorizzare la riflessione metacognitiva degli studenti rispetto ai processi cognitivi o pratici attivati in aula;
- instaurare un rapporto costruttivo con studenti, famiglie e territorio.⁵⁰

La qualità dell'insegnamento e l'efficacia dei dispositivi didattici utilizzati, così come condiviso in letteratura, è influenzata dalla qualità delle interazioni attivate in aula e delle disposizioni personali che docenti e studenti portano con sé nella realtà quotidiana del contesto formativo. La capacità dei docenti di individuare dispositivi adeguati che mantengano vivo l'interesse degli studenti, di chiarire gli obiettivi delle attività proposte, di fornire feedback ed incoraggiare autonomia nell'organizzazione dello studio ha influenza sull'impegno accademico degli studenti (Fraser, 1986; Ramsden, 1991), ed è per questo che è importante riflettere su come utilizzare in modo efficace dei dispositivi didattici. Come afferma Hattie (2012) «*Visible teaching and learning occurs when there is deliberate practice aimed at attaining mastery of the goal, when there is feedback given and sought, and when there are active, passionate, and engaging people (teacher, students, peers) participating in the act of learning*»⁵¹, ovvero l'insegnamento e l'apprendimento "visibili" (in italiano è opportuno tradurre il termine con "efficaci") avvengono quando vengono poste in essere pratiche intenzionali volte al raggiungimento di obiettivi, quando viene dato e cercato un feedback e quando ci sono persone – sia docenti che studenti – attive, appassionate e coinvolte a pieno nelle azioni di apprendimento.

La scelta delle strategie di insegnamento da utilizzare con degli studenti per essere efficace dovrebbe essere contestualizzata in modo coerente nell'infrastruttura

⁵⁰ Andrich, S., Miato, L., & Polito, M. (2001). *Il superamento della lezione frontale: apprendimento cooperativo e le risorse del gruppo classe*. Atti del 3° Convegno "La qualità dell'integrazione nella scuola e nella società", Erickson Portale Internet. <http://www.centrorisorseausili.it/superamento%20della%20lezione%20frontale.pdf>

⁵¹ Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. p.14

complessiva che il docente costruisce nello spazio condiviso e co-costruito con i propri studenti. L'analisi specifica di alcuni dispositivi didattici sarà oggetto di approfondimento nei sotto-paragrafi che seguono.

2.3.1 Lezione dialogata e interattiva

La lezione frontale (Tomassucci Fontana, 1996; Castagna, 1998) è, tradizionalmente, il dispositivo didattico più utilizzato nei contesti di educazione formale. Questo dispositivo prevede che docenti e studenti sviluppino e vivano la relazione educativa in uno spazio fisico definito e in un arco temporale predeterminato. Diversi contributi scientifici evidenziano punti di forza e di debolezza delle modalità con cui un docente può gestire la lezione frontale (Andrich *et al.*, 2001; Castagna, 2007).

Già Bruner distingueva nel 1982 tra insegnamento espositivo-algoritmico ed insegnamento ipotetico-euristico: nel primo è l'insegnante a decidere cosa fare e a gestire l'evento educativo mentre lo studente ascolta, nel secondo lo studente e il docente cooperano problematizzando i temi trattati e co-costruendo significati condivisi all'interno dell'ambiente di apprendimento.

Donald Bligh (1972) comparando circa 100 ricerche che hanno approfondito il tema della lezione frontale intesa nella sua strutturazione tradizionale-passiva, sostiene che un tale stile di conduzione della lezione non è efficace per avviare processi complessi di apprendimento o incoraggiare la motivazione degli studenti. Egli sostiene che una lezione di questo tipo possa essere utile per presentare informazioni, ma che stessi livelli di comprensione degli studenti siano raggiungibili anche facendo leggere loro dei testi in autonomia. In generale è ormai condiviso che non esistono strategie giuste o sbagliate per condurre una lezione, in quanto queste devono essere calibrate sulla base del contesto specifico in cui si opera. È comunque importante segnalare come uno stile dialogato e interattivo possa in qualche modo sempre essere utile ad un docente per predisporre un ambiente di apprendimento proattivo, collaborativo e supportivo. La lezione dialogata e interattiva, in questi termini, facilitando lo sviluppo di rapporti interpersonali, invitando gli studenti a riflettere sui contenuti di apprendimento e stimolando al pensiero critico e al confronto potrebbe essere un

efficace dispositivo didattico nell'incoraggiare migliori *outcomes* degli studenti (Pontecorvo *et al.*, 1992; Tomassucci Fontana, 2004; Fielding, 2012).

I docenti dovrebbero supportare gli studenti nel processo di sviluppo di una concezione qualitativa dell'apprendimento, ovvero dovrebbero progettare i percorsi di insegnamento-apprendimento orientandoli allo sviluppo da parte degli studenti di conoscenze e significati profondi e significativi. Esperienze concrete come gli scambi interattivi attivati durante la lezione possono essere, a tal proposito, elementi che influenzano positivamente un approccio profondo allo studio (Dart *et al.*, 2000; Mortari, 2003).

La discussione e il confronto sono elementi significativi di una didattica non centrata sul docente e volta ad incoraggiare la partecipazione di tutti gli studenti durante le attività didattiche (Calvani, 2007). È opportuno precisare però che per farsi coinvolgere *in toto* sono gli stessi studenti a dover disporre o sviluppare buoni livelli di autocontrollo e motivazione.

La mancanza di interazione durante una lezione può comportare diversi rischi per un insegnante, primo fra tutti quello di non avere la percezione di quanto e come gli studenti apprendono ciò che viene loro presentato e di quali sono le implicazioni sul piano affettivo-motivazionale delle attività didattiche intraprese. Valorizzare la riflessione condivisa e la discussione con gli studenti, se ci si pone come efficaci facilitatori e mediatori didattici, può favorire la condivisione di un clima relazionale dialogico e la configurazione di ambienti educativi "aperti" in cui tutti sono incoraggiati ad agire e sviluppare competenze.

L'efficacia della lezione dialogata e interattiva è indicata da Hattie (2015) sotto diversi indicatori con il relativo indice di "effect size": *classroom discussion* (0,82), *teacher clarity* (0,75), *questioning* (0,48), *communication strategies* (0,43). È tuttavia indispensabile evidenziare come il dispositivo non "funzioni" di per sé ma siano le capacità dei singoli docenti a favorire o meno la riuscita positiva della lezione. Nella recente pubblicazione italiana del contributo di Hattie, curata da Vivonet (2016), l'autore dedica ampio spazio ad analizzare come progettare una lezione efficace e in particolar modo approfondisce le fasi di introduzione alla lezione, di conduzione della lezione, di raccolta e restituzione di feedback e di chiusura della lezione.

Nel progettare lezioni efficaci è opportuno prestare attenzione al fatto che siano offerti agli studenti tutti gli elementi necessari per comprendere cosa si sta facendo e quali sono gli obiettivi a breve, medio e lungo termine; alla luce dello studio di diversi contributi scientifici su come dovrebbe essere strutturata una lezione (ad esempio: Andrich *et al.*, 2001; Biggs & Tang, 2011), una scaletta di organizzazione efficace potrebbe essere individuata in quella che segue:

- 1) dare il benvenuto, allestire le eventuali strumentazioni necessarie per la lezione e chiedere agli studenti di porsi in posizione di ascolto;
- 2) ricordare brevemente le conclusioni dell'ultima lezione o delle ultime lezioni e presentare il sommario di ciò che sarà fatto nella lezione odierna;
- 3) iniziare la lezione fornendo riferimenti teorici e ponendo domande di verifica e auto-valutazione per comprendere se la classe riesce a seguire;
- 4) utilizzare durante la lezione supporti che fissino i concetti che si stanno discutendo (ad es. slide, mappe concettuali, schemi, infografica);
- 5) proporre nel corso della lezione attività di pratica dialogica (es. dividere in coppie o in piccoli gruppi e far spiegare a vicenda in 2 minuti cosa si è compreso della lezione o cosa si pensa dei temi presentati), domande proiettive, suggestioni anche vicine alla vita quotidiana degli studenti;
- 6) chiedere in chiusura della lezione se ci sono domande ed eventualmente aprire il dibattito tra tutti i presenti;
- 7) raccogliere feedback sull'efficacia della lezione per individuare elementi di incomprensione da riprendere nelle lezioni successive;
- 8) terminare l'incontro riepilogando brevemente ciò che è stato fatto (ad es. fornendo solo parole chiave) e ciò che sarà ripreso negli incontri successivi.

Con riferimento al punto 4) dell'elenco è opportuno segnalare che non tutti i supporti visivi alle esposizioni verbali sono efficaci in egual misura. A prescindere dalla tipologia di strumento, infatti, è fondamentale che quanto presentato sia strettamente connesso ai temi discussi verbalmente e soprattutto ne sia una sintesi significativa. Può essere efficace in tal senso proporre slide con parole chiave o con grafici o tabelle piuttosto che lucidi con estratti molto lunghi

di testo. A meno che non siano indispensabili per supportare ed esplicitare il senso del proprio discorso, inoltre, un docente dovrebbe evitare di inserire nelle slide layout con eccessive icone, immagini e animazioni. Servirsi di supporti scritti e/o grafici durante una lezione può ampliare la possibilità di analizzare i temi di interesse da prospettive multiple e può aumentare le possibilità per gli studenti di chiedere chiarimenti e problematizzare, pertanto è fondamentale organizzare i materiali utilizzati in coerenza con gli obiettivi della lezione e con le capacità degli studenti a cui ci si rivolge (Trentin, 2006; Ardizzone & Rivoltella, 2008; Galliani, 2011).

Nelle attività di insegnamento, e in particolar modo in una lezione dialogata e interattiva, è importante proporre esempi pratici, sviluppare relazioni tra argomenti e discipline, facilitare nell'individuazione del processo di studio più adeguato rispetto agli obiettivi, motivare gli studenti, avanzare suggestioni che forniscano un feedback al docente sull'efficacia del proprio insegnamento (Rosenshine & Stevens, 1986). La complessità con cui progettare una lezione andrebbe ponderata sulla base della conoscenza che il docente ha circa le competenze che gli studenti hanno, proponendo stimoli man mano crescenti rispetto alle loro capacità così che sia possibile un processo di sviluppo ma che non avvengano blocchi o "frizioni" (Vermunt, 1999)⁵². In tal senso andrebbe considerato quanto Vygotsky (1978) argomenta in merito alla cosiddetta "Zona di Sviluppo Prossimale", elemento rispetto a cui il docente dovrebbe riflettere nell'ottica di formulare e proporre "compiti di apprendimento" complessi ma allo stesso tempo adeguati alle capacità degli studenti. Una delle strategie maggiormente incoraggiate in letteratura è quella di elaborare consegne di poco superiori al livello di competenza degli studenti in modo che percepiscano il compito come sfidante ma allo stesso tempo svolgibile senza implicazioni negative sulla propria autoefficacia nello studio.

La "presenza" del docente in una lezione può essere forte o debole; come affermano Bereiter e Scardamalia (1989) sarebbe opportuno preferire uno stile di insegnamento che valorizza una "regolazione condivisa", in quanto questa

⁵² Per "frizioni" l'autore (Vermunt, 1999) intende quel processo per cui le strategie didattiche utilizzate dai docenti non sono adeguate all'oggetto di apprendimento che si sta presentando agli studenti.

consente a docenti e studenti di condividere e comprendere con più facilità gli obiettivi dell'insegnamento e le connessioni tra quanto appreso, quanto già si conosceva e l'esperienza. In un contesto tale, inoltre, nel momento stesso in cui vengono posti al centro del processo di insegnamento, agli studenti viene richiesto di essere responsabili del proprio apprendimento e di essere attivi nel processo di costruzione della conoscenza e di sviluppo della comunità di apprendimento che costituisce il contesto-classe.

L'importanza di fare domande e di chiedere di porne, nell'ambito del dispositivo della lezione dialogata e interattiva, è cruciale. Questo può incoraggiare gli studenti a valutare le proprie capacità nel processo di ascolto e di apprendimento e può consentire la proposta di attività autovalutative individuali o collettive in cui agli studenti viene dato modo di formulare e/o ascoltare feedback in merito a quanto discusso. Il feedback nelle sue diverse forme, come sarà approfondito nel paragrafo 2.3.4, è un elemento strategico per incoraggiare negli studenti un apprendimento significativo, la motivazione nello studio, l'*engagement* e lo sviluppo di competenze sul piano cognitivo e metacognitivo (Butler & Winne, 1995; Hounsell *et al.*, 2008; Giovannini, 2010; Harks *et al.*, 2014; La Rocca, 2014; Moretti *et al.*, 2015).

Volendo individuare alcune delle componenti del "buon insegnamento" si ritiene utile riprendere il contributo scientifico di Reid e Johnstone (1999) circa l'efficacia che la discussione può avere nell'innovazione della didattica universitaria. Gli autori individuano come criteri per analizzare le pratiche di insegnamento: accessibilità, chiarezza, profondità, interazione, interesse, organizzazione. Tenendo conto delle riflessioni sviluppate su questi criteri, Nicholls nel libro "*La didattica universitaria*" (2002) sostiene che in uno stile di insegnamento efficace si dovrebbe:

- essere disponibili, promuovere l'interazione e il pensiero critico degli studenti (*accessibilità*);
- essere chiari nell'esposizione, dare spiegazioni adeguate alle eventuali domande (*chiarezza*);

- conoscere ciò di cui si sta parlando in modo da facilitarne al meglio l'apprendimento, trattare in modo profondo i temi presentati così da far nascere domande e problematizzazioni (*profondità*);
- creare dinamiche di classe che coinvolgano attivamente gli studenti (*interazione*);
- utilizzare diversi supporti per l'apprendimento, predisporre materiali sfidanti e motivanti, condurre la lezione in modo interessante e che incuriosisce (*interesse*);
- avere una buona organizzazione nella gestione dei tempi e dei dispositivi didattici, utilizzare diverse strategie durante una stessa lezione, avvalersi dei supporti tecnologici quando occorre (*organizzazione*).

Nelle pratiche didattiche ordinarie non è chiaramente sempre agevole tenere conto e valorizzare ogni aspetto di quanto segnala Nicholls, ma sarebbe opportuno conoscere queste variabili al fine di potersene avvalere come professionisti riflessivi.

Da lungo tempo i temi dell'interazione e della didattica attiva sono al centro di interesse della ricerca pedagogica (Dewey, 1933; Grabinger & Dunlap, 1995; Cooperstein, 2004; Carletti, 2005; Nigris *et al.*, 2007) ed è ormai condiviso il pensiero per cui questi possano costituire elementi strategici di innovazione e qualificazione dei contesti formativi. Coinvolgere gli studenti durante le lezioni e invitarli a riflettere e discutere con il docente e con il gruppo dei pari è uno dei modi per far sviluppare pensiero critico, competenza negoziale e comunicativa, autonomia nello studio e approccio profondo allo studio. Sarebbe opportuno diffondere tale pratica al massimo nei contesti educativi al fine di contribuire allo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti.

2.3.2 Attività individuali che stimolano la riflessione

Le capacità degli studenti di riflettere su se stessi e sul proprio apprendimento e di esprimere i propri pensieri e le proprie argomentazioni in forma orale e scritta sono oggetto di approfondimento da parte di diversi autori (Moore *et al.*, 2010; Sposetti, 2011; Salerni *et al.*, 2013; Choi *et al.*, 2017). Lo sviluppo di competenze comunicative e senso critico sembra essere nell'attuale contesto socio-culturale fondamentale per l'esercizio di una cittadinanza attiva e per il successo formativo. Tra i dispositivi didattici che possono essere progettati per favorire lo sviluppo di queste competenze ci sono le attività individuali che stimolano la riflessione. Seppure oggi la ricerca educativa si concentri principalmente sull'efficacia delle attività di gruppo e del lavoro cooperativo, infatti, è importante anche riflettere su attività individuali che consentano agli studenti di prendere consapevolezza dei propri processi cognitivi e metacognitivi prima di essere coinvolti in attività con altri compagni.

Nel progettare attività individuali che stimolano la riflessione, il docente dovrebbe formulare una consegna precisa che potrà essere proposta agli studenti in forma scritta o verbale. Questa, a prescindere dal tema specifico che si prenderà in considerazione, chiederà allo studente di riflettere su se stesso in riferimento ad alcune variabili o ad alcune situazioni e prevederà che la risposta venga data rispettando alcuni vincoli, come ad esempio lo spazio a disposizione, il dover far riferimento ad episodi reali, l'individuazione di parole chiave o altro. Attività di tale tipologia possono dare diverse opportunità al docente e agli studenti, tra le quali la possibilità di:

- conoscere meglio alcuni aspetti dei propri studenti per contestualizzare i loro comportamenti, le loro prestazioni e i loro punti di forza e di criticità;
- dare modo agli studenti di potenziare la capacità riflessiva e le competenze metacognitive;
- incoraggiare lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti chiedendo loro di formulare risposte elaborate e profonde;
- utilizzare le consegne in modo da incoraggiare una valutazione formativa con funzione autovalutativa.

L'utilizzo delle attività individuali che stimolano la riflessione potrebbe facilitare lo sviluppo in positivo di alcuni processi, tra i quali la conoscenza tra docenti e studenti, la competenza comunicativa, il clima di classe e l'empatia. Come affermano Wiseman e Hunt (2013) «*gli insegnanti hanno a che fare oggi giorno con studenti che spesso vedono poco valore in quello che stanno imparando e che si sentono scontenti dall'ambiente scolastico. [...] Molti portano con sé dubbi e frustrazione perché non sanno bene chi sono ora e chi saranno in futuro*»⁵³, potrebbe essere quindi una strategia efficace quella di chiedere agli studenti elementi significativi del vissuto personale al fine di accrescere l'*engagement* e la motivazione. Se gli studenti percepiscono le attività d'aula come rilevanti per la loro esperienza, infatti, avranno più probabilità di sviluppare interesse e senso di appartenenza, e questo potrà contribuire positivamente a qualificare l'intero percorso di formazione. La relazione positiva esistente tra attività didattiche significative, livello di motivazione e livello di *engagement* è confermata da più esiti di ricerca (Marton *et al.*, 1997; Entwistle *et al.*, 2002; De Corte *et al.*, 2003), che sottolineano come da un insegnamento centrato sul docente derivi principalmente un approccio superficiale degli studenti all'apprendimento, mentre da un insegnamento centrato sullo studente – e volto quindi ad accrescere conoscenze, competenze, motivazione ed *engagement* – derivi un approccio profondo allo studio.

Il dispositivo delle attività individuali che stimolano la riflessione, qualora si decida di richiedere una prestazione scritta agli studenti, può essere proposto sia nella forma carta e penna sia in digitale. Le infrastrutture tecnologiche di cui molti contesti educativi si dotano, infatti, consentono di allestire ambienti di apprendimento online in cui gli studenti possono accedere, navigare e interagire. Diversi autori parlano a questo proposito del potenziale educativo che possono avere le ICT nell'incoraggiare lo sviluppo di comunità di apprendimento virtuali (Chaiklin & Lave, 1993; Ligorio, 1994; Cole *et al.*, 1997; Gurr, 2004; Steketee, 2006). Dal punto di vista di Lea e Nicoll (2013), le tecnologie, consentendo scambi comunicativi anche a distanza, possono ampliare le possibilità di

⁵³ Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2013). *Best practice in motivation and management in the classroom*. USA: Charles C Thomas Publisher. p.II

interazione e confronto tra i soggetti di un gruppo classe, e questo può incoraggiare la possibilità di caratterizzarsi come comunità di apprendimento inclusiva. Una delle strategie più efficaci per favorire percorsi di formazione di qualità, così come sostengono molti degli autori che riflettono sul tema delle nuove tecnologie in educazione (Osguthorpe & Graham, 2003; Galliani, 2004; Ferri, 2005; Garrison & Vaughan, 2008; Ragone *et al.*, 2016; Morini, 2017), sarebbe prevedere un'offerta didattica mista che valorizzi gli elementi di qualità delle strategie didattiche in presenza e di quelle a distanza.

Nel progettare attività individuali che stimolano la riflessione in un ambiente online, si potrebbe proporre lo stimolo aprendo una discussione in un forum e dando agli studenti la possibilità di leggerlo e rileggerlo in autonomia anche al di fuori dell'orario di lezione. Questa possibilità favorirebbe l'avvio di processi cognitivi e metacognitivi complessi (Vermunt, 1996; La Marca, 1999; Pintrich & Zusho, 2002; Ausubel, 2004; Boscolo, 2006) e consentirebbe di rispondere solo una volta che si è elaborato in modo adeguato il proprio pensiero in forma scritta. Oltre alla componente riflessiva e critica, dunque, il dispositivo progettato e proposto in questo modo può consentire anche di lavorare sulla competenza comunicativa scritta degli studenti, che è sempre più segnalata come criticità sia nella scuola sia all'università (Lumbelli, 1996; Lucisano, 1988, 2010; Borsese, 2001; Neuburger & Gulotta, 2009). Come afferma Calvani (2005), «*gli ambienti telematici risultano particolarmente congeniali all'organizzazione di discussioni efficaci dal punto di vista educativo in quanto, a differenza dei dialoghi svolti nei luoghi tradizionali, costringono ad avvalersi della scrittura. [...] Uno dei principali vantaggi della comunicazione scritta è, tra gli altri, quello legato alla formalizzazione del pensiero che favorisce l'espansione di processi interpretativi, analitici e riflessivi sia nel momento della stesura, sia in quello delle successive letture*»⁵⁴. La possibilità di scrivere, leggersi e correggersi consente agli studenti di avere una maggiore flessibilità nell'organizzazione dei pensieri, nella manipolazione del testo e nella formulazione di giudizi autovalutativi. Sapendo di essere in un ambiente digitale sociale in cui più persone sono coinvolte nel processo di insegnamento-apprendimento, infatti, lo studente sarà incoraggiato a

⁵⁴ Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza*. Trento: Erickson. p.177

rileggere i propri elaborati perfezionandoli fino a quando non si riconosca del tutto in essi e fino a quando questi non siano comprensibili da tutti. Potendo leggere anche i contributi dei propri compagni, inoltre, può essere favorito lo sviluppo del senso di comunità promuovendo la formulazione di feedback tra pari, ovvero invitando gli studenti ad interagire per restituire giudizi valutativi ai propri compagni e riflettere insieme sulla qualità delle *performance*. Questo processo potrebbe, tra le altre cose, contribuire a far sviluppare agli studenti le competenze di base per esercitare una funzione tutoriale (Torre, 2006; Carci, 2012; Topping, 2014; Da Re *et al.*, 2015; Aricò, 2016), esperienza strategica che come affermano gli studiosi consente agli studenti di maturare cognitivamente e metacognitivamente mentre aiutano i propri compagni. La disponibilità di risorse per implementare attività individuali online, in ogni caso, non garantisce di per sé l'efficacia dei processi attivati, è quindi importante che i dispositivi che si intendono utilizzare negli ambienti digitali di apprendimento vengano ancorati con coerenza alla progettazione didattica e metodologica che il docente elabora nell'organizzare complessivamente il percorso formativo.

Utilizzare nelle attività didattiche il dispositivo delle attività individuali che stimolano la riflessione risponde alla volontà di un docente di valorizzare le narrazioni degli studenti come spunti per avviare un dialogo costruttivo in cui ognuno ha modo di sentirsi protagonista del processo formativo. Riflettere sulle esperienze personali può supportare gli studenti nei processi di individuazione e concettualizzazione di eventi significativi ed eventuali episodi problematici (Moretti *et al.*, 2015) e può facilitare il docente nella conoscenza degli studenti e nell'individuazione di elementi critici o di stimolo su cui lavorare nella didattica. Avvalersi di un tale dispositivo, dunque, è importante nell'ottica di predisporre percorsi di formazione in cui gli studenti possano sviluppare competenze comunicative e maturare sul piano cognitivo e metacognitivo, elementi indispensabili per il successo formativo.

2.3.3 *Attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti*

L'efficacia dell'apprendimento “*problem-based*” (Boud & Feletti, 1997; Hung et al., 2008; Riotta, 2009; Cappola, 2013) e “*cooperative*” (Kagan, 1994; Cardellini & Felder, 1999; Comoglio & Cardoso, 2000; Slavin, 2014) è largamente discussa dalla comunità scientifica internazionale di ambito educativo. Gli autori insistono soprattutto sull'importanza di progettare attività di apprendimento cooperativo e che richiedono di risolvere problemi significativi e vicini alla vita reale degli studenti. Come evidenziano gli esiti di ricerca, infatti, la sollecitazione di prestazioni di gruppo che richiedono pianificazione, azione e riflessione su specifici temi pratici può consentire una maturazione sul piano personale, cognitivo e metacognitivo degli studenti a partire da un contesto di azione collaborativo nel quale si apprende dal gruppo (Quaglino, 1996; Comoglio, 1999; Cacciamani, 2008; Pedersen & Digby, 2014).

Prevedere interazioni ripetute degli studenti organizzandole in piccoli gruppi può favorire in ogni studente che partecipa alle attività (Collier 1983; Johnson and Johnson 1990; Topping 1996):

- l'elaborazione profonda dei contenuti di apprendimento. Ascoltando più interpretazioni da ogni membro del gruppo ognuno può apprendere più di quanto avrebbe fatto da solo;
- lo sviluppo della capacità di valutare i contributi altrui e negoziare significati condivisi. Per elaborare interpretazioni coerenti dei temi oggetto di ricerca del gruppo deve essere dato modo di argomentare e valorizzare il punto di vista di tutti;
- l'esercizio dello spirito critico e riflessivo nell'individuazione di come raggiungere gli obiettivi previsti. A partire dal contributo di ognuno, tutti insieme si giunge ad un piano di azione concertato;
- la possibilità di applicare le teorie apprese dallo studio dei materiali.

Al fine di facilitare il raggiungimento degli obiettivi sopra elencati, chiaramente, il docente dovrà adottare alcuni accorgimenti nel formulare le consegne da proporre agli studenti. Il dispositivo delle attività di gruppo che richiedono di sviluppare progetti, in particolare, dovrebbe prevedere nella configurazione dei

gruppi di lavoro specifiche disposizioni rispetto al numero minimo e massimo dei componenti di ciascun gruppo, all'individuazione di referenti per ambiti di azione, agli obiettivi, ai materiali da produrre, ai tempi di lavoro e alla modalità di presentazione dei lavori svolti. Il processo di *team-building*, infatti, come evidenziano alcuni autori (ad esempio: Allen & Hartman, 2009; Jenkins, 2013), non dovrebbe limitarsi ad essere una suddivisione di persone in gruppo al fine di rispondere a consegne o di promuovere la socializzazione fine a se stessa, bensì dovrebbe coinvolgere gli studenti in attività che è realmente utile svolgere insieme. Solo così, infatti, gli studenti avranno opportunità di sviluppare competenze mettendo in gioco la propria capacità di definire obiettivi e priorità, assumere responsabilità e delegare, gestire le relazioni interpersonali ed organizzare il lavoro in modo autonomo tra pari. Ogni attività proposta per lo sviluppo di progetti dovrebbe essere significativa per gli studenti e dovrebbe valorizzare l'utilizzo di pensiero critico e *problem solving* (Mayer, 1998; Varisco, 2002; Ge & Land, 2003; Alvino & Sarti, 2004; Lipman, 2005); questi elementi possono fare la differenza relativamente alla capacità delle attività proposte di avere una certa incidenza sulla crescita personale degli studenti come soggetti in apprendimento e come cittadini attivi.

La meta-analisi di Hattie aggiornata al 2016 pone in risalto come attività di questa tipologia possano avere una propria efficacia nella didattica, ed infatti gli indici di "effect size" individuati per le variabili coerenti con questo dispositivo sono le seguenti: *reciprocal teaching* (0,74), *teaching problem-solving* (0,63), *cooperative learning* (0,54), *small group learning* (0,49). Il fatto che l'insegnamento reciproco, l'insegnamento al *problem solving* e l'apprendimento in piccoli gruppi abbiano un indice di efficacia superiore al *cooperative learning* fa riflettere sull'importanza di utilizzare l'approccio cooperativo non come insieme di tecniche predeterminate ma come generale atteggiamento democratico di dialogo e condivisione in cui gli studenti possono potenziare non solo la capacità di apprendere e di lavorare in gruppo ma anche le componenti riflessive, comunicative e tutoriali.

L'apprendimento cooperativo nello sviluppo di progetti è diverso dal lavoro di gruppo, in quanto se il primo consiste nel collaborare verso un obiettivo comune,

il secondo è focalizzato sull'apprendere insieme l'uno con l'altro, l'uno dall'altro, l'uno per l'altro (Andrich *et al.*, 2001). Come afferma Topping (1998), il rapporto di tutoring che si può sviluppare nei gruppi di lavoro tra membri più o meno esperti consente di giungere ad una elaborazione cognitiva profonda dei temi che si stanno sviluppando, in quanto spiegare un qualcosa ad altri studenti consente di acquisire maggiore consapevolezza di quanto già conosciuto e padroneggiato. Un ambiente di formazione impegnato a valorizzare le modalità con cui i ragazzi apprendono dovrebbe saper offrire opportunità valide di apprendimento profondo e metacognitivo, pertanto tra i dispositivi didattici è consigliato utilizzare anche attività di gruppo che richiedono la cooperazione degli studenti nell'elaborazione di progetti. Nel progettare queste attività il docente dovrebbe ridefinire le proprie funzioni assumendo la postura di facilitatore dell'apprendimento e dei rapporti entro i gruppi più che di figura direttiva che indica cosa fare o non fare per portare a termine i compiti (Nicholls, 2002).

Come scrive Cappola (2013), «*il problem-based learning è una metodologia di approccio alla didattica centrata sullo studente sulla base della quale un problema costituisce il punto di partenza del processo di apprendimento*»⁵⁵. Sull'efficacia di tale approccio si discute dalla fine del secolo scorso (Savery & Duffy, 1995; Schmidt, 1983; Striano, 1999; Baldacci, 2004). La richiesta di lavorare sulla risoluzione di situazioni problematiche è strettamente connessa a quello che Riotta (2009) definisce *project-based learning*, ovvero quell'«*insieme di strategie didattiche centrate sullo studente e fondate sulla soluzione guidata di problemi reali*»⁵⁶. Sulla base di questo approccio costruttivistico alla didattica, gli studenti dovrebbero essere coinvolti nella soluzione di problemi e dovrebbe essere loro richiesto di formulare ipotesi, assumere decisioni e presentare gli esiti della ricerca svolta. Questi approcci sono quelli che vengono attualmente utilizzati in misura maggiore per favorire un approccio degli studenti al *problem solving* nelle scuole.

Integrare i punti di forza di dispositivi che valorizzano il *problem-based* e il *project-based learning* con quelli di dispositivi volti a favorire un apprendimento

⁵⁵ Cappola, P. (2013). Problem Based Learning. *Science & Philosophy*, 1(2), 97-118. p.97

⁵⁶ Riotta, M. (2009). Il Project Based Learning nella scuola: implicazioni, prospettive e criticità. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version*, 3(1). p.76

cooperativo può essere una strategia efficace per favorire il successo formativo degli studenti e garantire loro la possibilità di utilizzare i propri saperi e le proprie competenze anche in contesti diversi da quello di formazione formale.

Se progettate in modo accurato e coerente con gli obiettivi formativi attesi, le proposte di attività di gruppo che richiedono agli studenti di sviluppare progetti possono rappresentare un dispositivo innovativo per la didattica. Coinvolgere gli studenti in lavori di gruppo su progetti, infatti, afferma Calvani (2007), rappresenta una proposta pratica coerente con le proposte metodologiche della scuola attiva e dell'approccio costruttivista. Coerentemente con queste premesse, nell'utilizzare il dispositivo si dovrebbe porre attenzione al fatto di partire da problemi concreti, stimolare i soggetti a formulare ipotesi, costruire strumenti di osservazione e di raccolta dati, analizzare e valutare i risultati. Un tale processo richiede – e può contribuire a far sviluppare ulteriormente – una buona capacità di autonomia dei soggetti coinvolti. Far formare gruppi di lavoro impegnati nello sviluppo di un progetto, inoltre, può contribuire a far sviluppare negli studenti un senso diffuso di responsabilità, che è uno degli elementi costitutivi del costrutto di Leadership Diffusa degli Studenti che sarà analizzato nel capitolo terzo.

Così come affermato in riferimento al dispositivo delle attività individuali che stimolano la riflessione, anche le attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti possono essere predisposte prevedendo forme integrate di interazioni in presenza e online. Come affermano Comoglio e Cardoso (1996) l'apprendimento cooperativo prevede interdipendenza positiva tra gli studenti, interazione reciproca ed abilità sociali, responsabilità verso se stessi e verso il gruppo, abilità sociali, revisione metacognitiva (ovvero la capacità di riflettere sui processi attuati al fine di individuarne punti di forza e di criticità per ricalibrare le azioni da intraprendere), e questi aspetti possono essere tutti valorizzati sia nel rapporto in presenza sia in quello a distanza.

Le potenzialità offerte oggi dalle ICT possono essere ben valorizzate dall'approccio pedagogico costruttivista. Come suggerisce Mavin Gottlieb, esperto di comunicazione e formazione all'Università di New York, le nuove tecnologie didattiche sono da ritenersi potenti strumenti per la realizzazione di apprendimenti significativi. Egli individua alcuni principi derivanti dal modello

costruttivista che possono essere utili per contestualizzare il tema delle attività di gruppo che richiedono lo sviluppo di progetti anche online.

- L'apprendimento è un processo attivo. Il soggetto che apprende deve fare l'esperienza di apprendimento in modo attivo e sensoriale.
- L'apprendimento è legato ad un contesto significativo. Le persone sviluppano nuove conoscenze in relazione a ciò che già conoscono e all'ambiente in cui operano.
- L'apprendimento è un'attività sociale. È necessario incoraggiare l'interazione sincrona e asincrona. Non c'è apprendimento senza una corrispondente socializzazione e senza che si stabilisca, contemporaneamente, una relazione sociale.
- La motivazione costituisce una componente essenziale dell'apprendimento. Gli studenti devono sapere di quali conoscenze hanno bisogno e come le applicheranno.
- Lo scopo dell'apprendimento a distanza deve essere quello di promuovere ambienti di auto-apprendimento cooperativo che permetta di costruire una rete solida di strutture cognitive che possano essere trasferite a nuovi contesti di apprendimento.

I principi elaborati da Gottlieb sono utili per riflettere su come gli ambienti online di apprendimento possano ampliare le prospettive di efficacia dei dispositivi didattici dando la possibilità agli studenti di interagire con il proprio gruppo di lavoro anche a distanza. I cinque elementi presi in considerazione dall'autore dovrebbero essere considerati da ogni docente nella fase di progettazione delle consegne che saranno proposte ai gruppi; di particolare rilevanza il fatto che la situazione problematica stimolo per avviare il progetto debba essere autentica e significativa rispetto ad un contesto (Pelizzari *et al.*, 2002; Ausubel, 2004; Nicoli & Salatin, 2017).

Un gruppo di lavoro nel lavorare sul proprio progetto dovrebbe percepire l'ambiente di apprendimento come supportivo e dialogico, il rapporto con i compagni dovrebbe essere basato su disponibilità e confronto e il timore di fare domande banali non dovrebbe verificarsi (Biggs & Tang, 2000). Tra le pratiche

indagate in merito ai processi interni al gruppo c'è quello dell'individuazione di referenti che svolgano il ruolo di persone di riferimento per tutti i membri. In un gruppo possono esserci uno o più referenti e le aree di responsabilità possono essere varie, tra le quali ad esempio il rispetto tempi di lavoro, la qualità dei materiali prodotti o il clima relazionale. Un gruppo può decidere se far convergere tutte le responsabilità nelle mani di una persona o se “diffonderle” tra tutti i membri del gruppo; nell'ottica dello sviluppo di una leadership diffusa sarebbe più efficace adottare la seconda strategia.

2.3.4 Attività autovalutative per gli studenti

L'autovalutazione è da lungo tempo considerata una variabile fondamentale nello sviluppo di pratiche didattiche innovative e *student-centred* (Boud, 2013; Harks *et al.*, 2014). Questa può essere un dispositivo utile da utilizzare nell'ambito di una valutazione con funzione formativa-processuale, considerate le opportunità che fornisce di potenziare la consapevolezza degli studenti circa le proprie capacità e di dare ai soggetti in apprendimento il modo di riflettere sugli esiti delle autovalutazioni (Domenici, 2009; Giovannini & Boni, 2010; Cardarello, 2012; Notti, 2014; Moretti & Morini, 2017). Se opportunamente organizzata, la valutazione formativa può favorire lo sviluppo della capacità degli studenti di auto-orientare ed auto-regolare il proprio apprendimento (Wolters, 1998; Pintrich & Zusho, 2002; Pellerey, 2006; Pedone, 2012). La funzione valutativa formativo-processuale, infatti, generalmente utilizzata per rilevare informazioni che possono essere utili tanto ai docenti quanto agli studenti, ai primi fornisce feedback sulla qualità delle proprie azioni didattiche al fine di ricalibrarle, ai secondi restituisce feedback sulle proprie performance al fine di riflettere sulle attività svolte e di individuare punti di forza e di debolezza su cui lavorare ulteriormente (Sadler, 1998).

Il valore strategico della capacità degli studenti di autovalutare le proprie *performance* è oggetto di interesse anche della letteratura internazionale. Mc Millan e Hearn (2009), ad esempio, ne evidenziano la rilevanza individuando l'autovalutazione come risorsa per incoraggiare la motivazione, l'orientamento e l'apprendimento significativo. In particolare in un contributo del 2009 gli autori

scrivono che: «nell'attuale era della *standard-based education*, l'autovalutazione degli studenti è sola nella sua intenzione di incrementare la motivazione, il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti. Se organizzata correttamente, l'autovalutazione degli studenti può promuovere la motivazione intrinseca, il *locus of control* interno, l'orientamento al raggiungimento degli obiettivi e l'apprendimento significativo. Il suo forte impatto sulle performance degli studenti – sia nella valutazione di classe che nella valutazione di più ampia scala – dà la forza dagli studenti di guidare il loro apprendimento e di fare propri i criteri per giudicare il successo»⁵⁷.

L'autovalutazione può aiutare gli studenti ad assumersi responsabilità durante il processo di apprendimento (Bennet, 1999; Black, 1999; O'Neill & McMahon, 2005), è pertanto fondamentale promuovere l'utilizzo di dispositivi che sistematicamente richiedano agli studenti di riflettere e autovalutare il proprio apprendimento.

Incoraggiare lo sviluppo e/o il potenziamento della capacità di riflettere su se stessi come soggetti in apprendimento e sulle proprie performance al fine di riorientare i processi cognitivi e metacognitivi attivati è importante a tutti i livelli di formazione (Balzer *et al.*, 1989; Coggi & Ricchiardi, 2007; Zanniello, 2009; Castoldi, 2010; Cottrell 2011). Di particolare rilevanza per chi intende sviluppare attività autovalutative per gli studenti è la formulazione di feedback personalizzati (o *formative feedback*) che esplicitano agli studenti le motivazioni dettagliate per le quali le risposte fornire ad un dato quesito sono corrette o sbagliate. Questa tipologia di feedback, particolarmente rilevante per supportare gli studenti nella riflessione sul proprio apprendimento è oggetto di analisi anche da parte dell'OECD (2008), per avere impatto significativo più che suggerire risposte dovrebbe guidare lo studente in un processo metacognitivo (Wiggins, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Shute, 2008; William, 2011; Giuliani *et al.*, 2015).

Configurare attività autovalutative per gli studenti richiede ad un docente di definire consegne precise e focalizzate su un segmento puntuale del programma che si vuole sottoporre ad analisi. Agli studenti deve essere chiaro ciò che si sta

⁵⁷ McMillan, J. H., & Hearn, J. (2009). Student Self-Assessment. *The Education Digest*, 74(8), 39. p.39

valutando e quali sono gli obiettivi del dispositivo autovalutativo. La sistematicità con cui si propongono attività di questa tipologia facilita nel tempo agli studenti la comprensione di come usufruirne al meglio per crescere come soggetti in apprendimento. Il feedback personalizzato nel processo di autovalutazione assume una funzione strategica in quanto è il mezzo principale mediante il quale lo studente ha modo di individuare – grazie ai messaggi complessi elaborati dal docente durante la fase di predisposizione della prova – punti di forza e di criticità dei processi cognitivi e metacognitivi che ha utilizzato per rispondere alle domande poste e riflettere sugli esiti al fine di ritornare sui concetti poco chiari.

Una prova autovalutativa potrà assumere diverse forme; quella probabilmente più efficace nel guidare gli studenti nel processo di analisi delle proprie prestazioni è la forma strutturata e scritta. Elaborare una prova oggettiva, infatti, consente agevolmente al docente di scrivere feedback personalizzati per ognuna delle risposte possibili (sia per la chiave di risposta che per i distrattori) nel momento stesso in cui costruisce la prova, e questo consente di predisporre messaggi precodificati con le indicazioni sui processi mentali che si sarebbero dovuti fare per individuare la risposta corretta. La possibilità di elaborare in forma puntuale e scritta i feedback personalizzati facilita il processo di comprensione e riflessione degli studenti in quanto per qualsiasi risposta viene loro garantita la possibilità di leggere il messaggio di ritorno più volte sempre nella stessa forma.

Se le prove oggettive costituiscono una delle modalità con cui è possibile sviluppare attività con funzione autovalutativa, anche le prove semistrutturate (Moretti & Quagliata, 1999; Gramigna, 2010; Domenici, 2015) e particolari forme di attività pratiche possono essere dispositivi di autovalutazione per gli studenti. In relazione alle prove semistrutturate, che sottopongono a verifica la capacità degli studenti di elaborare testi sulla base di stimoli aperti sottoposti a vincoli prescrittivi, si evidenzia soprattutto la rilevanza delle domande strutturate, delle prove di sintesi e dei «Compiti di realtà» (Moretti *et al.*, 2017). Per le attività autovalutative elaborate nella forma di prove semistrutturate la formulazione del feedback potrà essere fatta in modo simile a quella delle prove strutturate, ma sarà più complesso il processo di elaborazione dei feedback in quanto le risposte

fornire dagli studenti saranno aperte e ciò richiederà maggiore tempo per la restituzione dei messaggi valutativi.

In relazione alle attività autovalutative organizzate in forma pratica agli studenti potranno essere proposte simulazioni di contesti o attività di *role playing*, e il feedback in questo caso dovrà essere fornito in forma orale e se possibile con una strategia di *follow up* in cui gli studenti non solo autovalutano le proprie performance ma hanno modo di discutere in gruppo anche sulle prestazioni dei propri compagni.

Lea (2015) nell'analizzare alcune pratiche didattiche volte a favorire il coinvolgimento attivo degli studenti parla di valutazione e feedback come forme di dialogo. L'autrice sostiene che la valutazione supporta l'apprendimento quando gli strumenti valutativi e autovalutativi vengono proposti come forma sistematica di compiti-stimolo significativi e sfidanti. Nell'ottica di supportare l'apprendimento, inoltre, dovrebbero essere elaborati feedback in grado di evidenziare i processi cognitivi degli studenti. L'obiettivo di un docente interessato all'autovalutazione, come ci ricorda Gibbs (2006), dovrebbe sempre essere quello di dare la possibilità agli studenti di riflettere su loro stessi come soggetti in apprendimento.

Così come evidenziato per alcuni dei dispositivi analizzati nei paragrafi precedenti, anche nel progettare attività autovalutative per gli studenti può essere strategico valorizzare gli ambienti digitali di apprendimento (La Marca, 2004; Zanniello, 2004). Grazie ad alcune *utility* (Trentin, 1998; Anderson, 2008), infatti, gli ambienti online offrono la possibilità di implementare prove di diversa tipologia prevedendo la restituzione di feedback dicotomici (giusto/sbagliato) o personalizzati (messaggi elaborati che evidenziano i processi giusti o sbagliati svolti) durante o al termine della prova. Una possibilità del genere amplia di molto le opportunità per gli studenti di riflettere sul proprio apprendimento e di autovalutarsi. Oltre al mancato vincolo spazio-temporale, infatti, gli studenti hanno anche la possibilità di ripetere la prova più volte tenendo traccia ogni volta delle risposte già fornite e dei feedback ricevuti. Come sostengono Hattie e Timperley (2007), tuttavia, il feedback pur essendo uno dei fattori che più influenza l'apprendimento, può avere un impatto sia positivo che negativo in base

a come viene elaborato. È a tal proposito fondamentale riflettere sulla tipologia e sul momento della restituzione (*timing*) per far sì che il messaggio elaborato sia realmente efficace rispetto alle esigenze degli studenti che hanno svolto la prova. Hattie evidenzia buoni indici di “effect size” del *feedback* (0,75) e del *self-questioning* (0,64) quando sono gestiti dai docenti in modo adeguato rispetto alle capacità dei propri studenti.

Alcuni degli autori che hanno trattato i temi dell’autovalutazione e del feedback hanno contribuito ad individuare sette principali elementi da considerare per promuovere un utilizzo del feedback efficace nei processi di autovalutazione⁵⁸:

1. *Il feedback non è un avviso, una richiesta o un voto. Il feedback è un’informazione circa come stiamo investendo i nostri sforzi rispetto a un obiettivo* (Grant Wiggins, p.10)
2. *Se gli studenti considerano la classe come un luogo sicuro in cui fare errori, allora saranno più predisposti ad utilizzare i feedback come strumenti utili per il proprio apprendimento* (Dylan William, p.30)
3. *Il feedback che gli studenti restituiscono ai docenti potrebbero avere ancora più potere di quelli che i docenti danno agli studenti* (Cris Tovani, p.48)
4. *Quando forniamo un voto insieme al feedback quasi sempre gli studenti leggono solo il voto* (Peter Johnston, p.64)
5. *I feedback sono efficaci quando sono forniti durante l’apprendimento, quando c’è ancora tempo per intervenire* (Jan Chappuis, p.36)
6. *Gran parte dei feedback che gli studenti ricevono sul loro lavoro in classe provengono dagli altri studenti, e molti di questi feedback sono sbagliati* (John Hattie, p.18)
7. *Gli studenti hanno bisogno di conoscere i loro traguardi di apprendimento e le competenze specifiche che si suppone debbano apprendere, altrimenti il feedback è solo un qualcosa che indica cosa fare* (Susan Brookhart, p.24)

⁵⁸ Analisi di tutti gli autori che hanno scritto in “Feedback for learning” (2012). *Educational Leadership*, 70(1). Analisi ripresa dall’infografica disponibile su: <https://visible-learning.org/2015/02/infographic-feedback-for-learning/>

Le osservazioni avanzate nei punti precedenti evidenziano come sia importante per i docenti essere consapevoli delle potenzialità offerte da dispositivi come le attività autovalutative per gli studenti e come, allo stesso tempo, debbano saperle gestire in modo opportuno per promuovere processi di apprendimento efficaci. Spesso gli studenti ascoltano i giudizi valutativi restituiti loro senza riflettere sul significato profondo del messaggio veicolato, è pertanto fondamentale fare in modo che questo sia motivante, significativo, chiaro e facilmente utilizzabile nella pratica degli studenti. Queste caratteristiche, infatti, sono quelle che in misura maggiore orientano gli studenti in un utilizzo consapevole dei feedback.

Utilizzare il dispositivo delle attività autovalutative per gli studenti può essere una strategia efficace per promuovere la capacità degli studenti di riflettere sul proprio apprendimento e di auto-regolare i propri processi cognitivi e metacognitivi.

2.3.5 *Simulazione di contesti e role playing*

L'interazione docente-studenti e studenti-studenti, come già approfondito nei paragrafi precedenti, è una variabile cruciale per qualificare l'utilizzo dei dispositivi didattici nei contesti educativi formali. Come afferma Jones (1988), gli "eventi di apprendimento interattivi" (*interactive learning events*) comprendono una vasta gamma di attività in cui i partecipanti interagiscono l'uno con l'altro avendo come riferimento specifici obiettivi educativi. Nel progettare questi "eventi", il docente dovrebbe abbandonare o ridurre al minimo la direttività delle istruzioni assumendo il ruolo di facilitatore, osservatore e ricercatore. In questo modo, infatti, è possibile dare agli studenti l'opportunità di assumere decisioni autonomamente, fare errori ed elaborare strategie di *coping*⁵⁹ (Shaikh *et al.*, 2004; Menesini & Fonzi, 2005), sviluppare competenze ed essere protagonisti di episodi simulati. Della vasta gamma di "eventi di apprendimento interattivi", Jones evidenzia in particolare la rilevanza delle discussioni, del *role-playing* e delle simulazioni.

Progettare dispositivi del tipo simulazioni e *role-playing* (Van Ments, 1989; Capranico, 1997; Clapper, 2010) in forma di "evento" significativo richiede al

⁵⁹ Le strategie di *coping* fanno riferimento all'insieme di strategie mentali e comportamentali che sono messe in atto per fronteggiare una certa situazione stressante.

docente di formulare in forma scritta o allestire in un ambiente fisico situazioni verosimili vicine a quelle della vita quotidiana in cui gli studenti possano comprendere il problema emblematico da risolvere, gli obiettivi dell'attività e riescano a sviluppare motivazione ed *engagement*. Quando uno o più di questi elementi non si verifica c'è il rischio che le attività progettate siano poco efficaci nel favorire il raggiungimento degli obiettivi educativi prefissati.

La simulazione e il *role-playing*, pur rientrando nella stessa categoria di dispositivi orientati a proporre agli studenti situazioni problematiche pratiche da interpretare, non hanno le stesse caratteristiche. Come sostiene Calvani (2016), infatti, la famiglia delle strategie di simulazione si articola secondo due orientamenti principali, quello della simulazione vera e propria e quello della identificazione drammatica nell'azione. La prima ha una valenza più concettuale e propone attività nella forma del "*facciamo l'ipotesi che*", l'altra fa appello alla drammatizzazione e chiede agli studenti di immaginare di svolgere dei ruoli ed agire di conseguenza. La simulazione si caratterizza come evento in cui gli studenti assumono ruoli (fisicamente o solo concettualmente, come è il caso della simulazione nell'ambito di una prova scritta) ed informazioni sufficienti per capire come gestire l'attività proposta dal docente. I partecipanti possono essere coinvolti anche per tempi medio-lunghi; nell'attività non sono loro che simulano l'assunzione di un punto di vista, è il contesto che è simulato. Il *role-playing*, invece, propone solitamente eventi brevi ed episodici e coinvolge meno *performers* mentre il resto dell'aula fa da pubblico e osservatore. Nel *role-playing* sono simulati sia punti di vista sia contesto.

Benché differiscano per alcune caratteristiche particolari, nel complesso non è errato affermare che sia il dispositivo della simulazione e sia quello del *role-playing* invitano gli studenti alla riflessione mediante pratiche che propongono situazioni problematiche relative a contesti verosimili simili a quelli della vita quotidiana (Capranico, 1997). Immaginare di assumere un punto di vista o di simulare un contesto può coinvolgere affettivamente e cognitivamente gli studenti nella risoluzione di situazioni problematiche in misura maggiore rispetto a compiti proposti con forme asettiche e lontane dalla realtà quotidiana. Identificare un compito come connesso alla "propria realtà" può incoraggiare lo sviluppo di

motivazione ed *engagement* nel processo di analisi del problema, sviluppo di ipotesi e applicazione per risolvere la consegna. Affinché tali processi possano essere facilitati, tuttavia, è opportuno ricordare come la principale responsabilità sia del docente nell'individuare e predisporre situazioni significative e tempi adeguati per proporre una data consegna alla propria classe o ad alcuni degli studenti.

Una dimensione cruciale da considerare nel progettare attività di simulazione e *role-playing* è quella della motivazione. A riguardo Cavaliere e Boffo (2016) hanno elaborato un interessante modello meta-cognitivo dell'apprendimento che integra le evidenze sugli studi sulla motivazione e sulla metacognizione con quelle degli studi sull'apprendimento esperienziale. Come scrivono gli autori «*l'individuo, grazie agli aspetti meta-cognitivi, può meglio comprendere il proprio processo di apprendimento, riesce ad avere una maggiore consapevolezza di sé in quanto persona che apprende ed è in grado di utilizzare le strategie di apprendimento in base ai compiti che deve svolgere e all'ambiente in cui si trova ad operare*»⁶⁰, e dispositivi pratici e coinvolgenti quali la simulazione e il *role-playing* potrebbero consentire di attivare tali processi mentali negli studenti. Simulando l'assunzione di ruoli, infatti, gli studenti possono sviluppare non solo la loro capacità di azione, ma anche quelle di pensiero, riflessione e sperimentazione, che sono alla base del modello di apprendimento esperienziale elaborato da Kolb (1984).

Le attività di simulazione e *role-playing* possono essere sviluppate nella forma pratica o scritta e anche nella forma in presenza o a distanza; le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione consentono infatti di predisporre agevolmente ambienti simulati online. Le piattaforme più utilizzate, come ad esempio Moodle, ATutor e Dokeos, possono supportare attività di simulazione ad esempio attraverso l'utilizzo integrato della chat e del forum. Anche sistemi di videoconferenza possono essere efficaci dispositivi che mediano attività del tipo simulazioni e *role-playing* (Schiller & Mitchell, 1993; Coventry, 1995; Siefert, 2002).

⁶⁰ Pubblicazione online "The Learning way. Aspetti meta-cognitivi dell'apprendimento esperienziale" consultabile su: <http://prospettiveinorganizzazione.assioa.it/the-learning-way-aspetti-meta-cognitivi-dellapprendimento-esperienziale-cavaliere-boffo/>

Morry van Ments (1983) evidenzia l'importanza del *debriefing* a seguito di qualsiasi attività di simulazione che richiede il coinvolgimento in prima persona degli studenti. Le principali funzioni del *debriefing* consistono nel:

- portare gli studenti fuori dal ruolo assunto o dalla situazione vissuta;
- riprendere insieme ciò che è stato fatto e condividerne il significato;
- chiarire eventuali passaggi rimasti ambigui;
- correggere errori nell'ottica della crescita del gruppo;
- sciogliere la tensione o l'ansia eventualmente sviluppata durante l'interpretazione;
- esplicitare sensazioni provate durante l'attività ed evidenziare eventuali cambiamenti che si percepisce di aver avuto;
- dare agli studenti l'opportunità di sviluppare la capacità di auto-osservazione;
- trarre conclusioni da quanto simulato ancorando l'esperienza ai processi di apprendimento pregressi e attesi;
- ipotizzare e/o progettare eventuali future simulazioni.

Strutturare un *debriefing* efficace è fondamentale per il docente per supportare gli studenti nel processo di apprendimento, in quanto può facilitare la comprensione profonda dell'attività vissuta, la risoluzione di eventuali incomprensioni e il confronto collettivo sui processi cognitivi e affettivo-motivazionali attivati.

L'efficacia dei dispositivi didattici della simulazione e del *role-playing* è confermata anche dagli esiti di ricerca di Hattie, che ne individua un "effect size" dello 0,50 (*gaming simulation*).

Assumere ruoli e/o simulare problemi sfidanti può favorire un apprendimento significativo (Vygotsky, 1986; Leontyev, 1981; Ausubel, 2004), è pertanto importante che tali dispositivi, conosciuti ma ancora poco diffusi nelle pratiche ordinarie, vengano discussi ed applicati nella didattica al fine di favorire l'*engagement* degli studenti e lo sviluppo di competenze a partire dalla proposta di situazioni problematiche motivanti ed autentiche (Comoglio, 2002; Ellerani, 2006; Pastore, 2014). Dispositivi di questa tipologia dovrebbero essere utilizzati, tra

l'altro, per la loro capacità di migliorare il clima di classe e facilitare lo sviluppo di rapporti interpersonali positivi tra studenti e tra docente e studenti.

2.4 La funzione del rapporto interpersonale nei processi educativi di qualità

È pensiero diffuso nella letteratura scientifica internazionale che stabilire positivi ed efficaci rapporti interpersonali all'interno di un contesto educativo possa favorire sia l'innalzamento della qualità organizzativa sia il miglioramento dei *learning outcomes* (Trigwell & Prosser, 1991; Lizzio *et al.*, 2002; Seifert *et al.*, 2014). La qualità della relazione docenti-studenti fornisce agli studenti l'opportunità di sentirsi parte di una comunità di apprendimento e di sviluppare un senso condiviso di leadership. Caratterizzare un ambiente educativo nella forma di comunità inclusiva che apprende (Frost, 2009; Bubb & Earley, 2010) comporta scelte organizzative specifiche, tra cui la libertà di espressione, la possibilità di contribuire a modificare la cultura organizzativa con idee nuove, la diffusione della responsabilità e l'estensione della possibilità di scelta. E una modulazione tale degli ambienti educativi richiede una attenzione particolare nella cura della qualità delle relazioni interpersonali che si stabiliscono. In *Visible learning* Hattie (2008, 2016) indica il clima di classe come uno degli elementi più importanti nella promozione dell'apprendimento e in particolare evidenzia l'importanza dei fattori quali la fiducia, il rispetto e la cooperazione. Con l'espressione "*classroom climate*", infatti, si intende nel complesso l'atmosfera sociale, psicologica ed emozionale di una classe (Dunkin & Biddle, 1974).

Nell'ottica di favorire lo sviluppo di una comunità di apprendimento che sia allo stesso tempo una comunità che valorizza le differenze (Leithwood *et al.*, 2004), la progettazione didattica, l'allestimento degli spazi e le disposizioni relazionali dovrebbero porre gli studenti nelle posizioni di *partner* che sanno di essere ascoltati e di avere un certo margine di libertà nelle scelte da compiere e hanno fiducia nel fatto di poter contribuire a far crescere la comunità di cui sono parte senza per questo essere rimproverati o messi sotto pressione. In una comunità di apprendimento attenta alla cura delle relazioni interpersonali tutti i membri

dovrebbero porsi in una posizione di ascolto e dialogo reciproco e dovrebbe essere posta attenzione alle strategie utili a rendere il conflitto una risorsa per l'apprendimento e la crescita comune (Nigris, 2002; Biasi, 2011). Il dialogo, in questi termini, dovrebbe divenire uno strumento per la riflessione e la condivisione tra tutti i membri dell'ambiente di apprendimento (Wegerif, 2006; Lumbelli, 2009; Fielding, 2011). Come segnala Brophy (2013), l'espressione "*learning community*" enfatizza il fatto che i processi di insegnamento-apprendimento avvengono in un contesto di reti sociali in cui le responsabilità sono condivise dal gruppo nel suo complesso; ciò implica che tutti gli attori coinvolti dovrebbero supportarsi l'un l'altro e dovrebbero sentirsi sicuri di poter fare domande, esprimere dubbi e compiere errori senza incorrere in situazioni di imbarazzo o difficoltà.

L'importanza di porre attenzione alle relazioni interpersonali nei contesti educativi è ampiamente discussa in letteratura (ad esempio: Chiari, 1997; Davis, 2003; Crosnoe *et al.*, 2004; Rossi, 2011; Damiano, 2013). I contributi scientifici a riguardo approfondiscono soprattutto il concetto di "clima di classe", intendendolo come la qualità e l'intensità dei processi che si attivano sul piano relazionale tra docenti e studenti e tra studenti e studenti. Il clima di classe all'interno di un ambiente di formazione può essere costruttivo, supportivo ed empatico in misura più o meno marcata; è soprattutto responsabilità del docente orientare la regolazione di questi meccanismi al fine di renderli adeguati alle esigenze di tutti gli studenti a cui si rivolge.

Come evidenzia Hattie (2008, 2016), la relazione tra docenti e studenti ha un buon indice di "effect size" sull'efficacia didattica (0,72). Allo stesso modo sono numerose in letteratura le ricerche sul tema dei rapporti interpersonali nei contesti educativi (Entwistle & Peterson, 2004; Baeten *et al.*, 2010; Sammons *et al.*, 2011; Calvani, 2012; Colazzo, 2013; Calvani & Vivaret, 2014).

Gli esiti delle ricerche che hanno approfondito il tema del rapporto interpersonale in relazione alle pratiche di insegnamento (McBer, 2001; Cornelius-White, 2007; Venuleo *et al.*, 2010; Roorda *et al.*, 2011) consentono di individuare alcuni comportamenti cruciali che possono essere efficaci per promuovere un clima di classe positivo e inclusivo (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013). Volendo integrare

i contributi dei diversi autori, seguono quelli che potrebbero essere identificati come comportamenti strategici per un docente che vuole favorire un clima di classe positivo:

- esplicitare all'inizio di ogni lezione o di ogni attività proposta agli studenti quali sono gli obiettivi che si intendono raggiungere;
- fare in modo che nell'ambiente di apprendimento venga mantenuto l'ordine sia in termini fisici che relazionali;
- chiarire per ogni strumento di valutazione utilizzato quali sono i criteri di attribuzione di punteggi e giudizi valutativi;
- mantenere un atteggiamento equo e meritocratico all'interno dello spazio-classe;
- dare a tutti gli studenti l'opportunità di partecipare attivamente ai processi didattici promossi;
- supportare gli studenti insegnando loro ad apprendere dagli errori in modo costruttivo e resiliente;
- garantire a tutti gli attori del contesto educativo sicurezza emozionale e fisica;
- interessare e stimolare gli studenti utilizzando i dispositivi didattici più adeguati alle esigenze specifiche che di volta in volta si rilevano;
- allestire l'ambientazione fisica o virtuale del contesto di apprendimento in modo confortevole e allo stesso tempo accattivante e sfidante per gli studenti.

Gli elementi appena indicati sono coerenti con le esigenze di un contesto educativo che intende valorizzare lo studente come soggetto centrale nei processi di insegnamento-apprendimento e in cui si ha l'obiettivo di favorire lo sviluppo della leadership diffusa. Essere consapevoli del significato delle attività che si svolgono, avere chiari gli obiettivi educativi, agire in un ambiente supportivo, sfidante e dialogico e sviluppare competenze strategiche sono elementi cruciali per quegli studenti che intendono sviluppare *agency* e per quei docenti che vogliono incoraggiare autonomia in un contesto educativo innovativo.

Anche la fiducia è una delle variabili da tenere in considerazione nei processi educativi volti a favorire lo sviluppo di relazioni interpersonali positive e significative. Essere riconosciuti e stimati da un adulto e/o dai propri coetanei può essere per uno studente fondamentale per sviluppare motivazione ed *engagement* rispetto al contesto di formazione di cui è protagonista. In questi termini è interessante evidenziare un possibile risvolto positivo dei cosiddetti “effetto Pigmalione” (o effetto Rosenthal) ed “effetto Galatea”, che sono in letteratura due degli esempi più noti riguardo il pensiero predittivo e la cosiddetta “profezia che si auto-avvera” (Rosenthal & Jacobson, 1972; Lumbelli & Mantovani, 1981). L’effetto Pigmalione è quel meccanismo per il quale l’idea che un docente si fa di un alunno può contribuire a modificare il suo comportamento facendo in modo che lo studente arrivi a confermare le sue attese. L’effetto Galatea, invece, è quel meccanismo per cui l’idea di una persona di eccellere in qualcosa la spinge nel tempo a sviluppare effettivamente quella competenza. Attivare in positivo questi processi nei contesti di apprendimento formali potrebbe senza dubbio contribuire ad instaurare non solo un clima relazionale positivo, ma anche a favorire migliori risultati di apprendimento e motivazione degli studenti.

La qualità delle relazioni interpersonali e l’adeguatezza delle scelte di progettazione didattica con le esigenze degli studenti sono fattori cruciali per la predisposizione di contesti educativi efficaci, innovativi e in cui tutti gli attori coinvolti sono proattivi. L’utilizzo di dispositivi didattici che valorizzano il dialogo, la collaborazione e la partecipazione attiva degli studenti può essere una delle strategie organizzativo-didattiche che può avere maggiore influenza sullo sviluppo di ambienti educativi di qualità e sulla promozione della Leadership Diffusa degli Studenti.

La seconda metà degli anni Novanta può essere individuata come periodo in cui ci si è iniziati ad interessare alle relazioni interpersonali considerate come elemento di qualificazione della didattica. Durante quegli anni hanno elaborato riflessioni sul tema sia figure attive nelle cosiddette “scuole militanti” (ad esempio: Don Milani, 1967; Freinet, 1969; Lodi, 1974) sia autori in letteratura noti per aver approfondito i temi del docente come professionista riflessivo e ricercatore (ad esempio: Schön, 1993, Striano, 2001; Mezirow, 2003) e della metacognizione

come fattore di controllo dei propri processi mentali (ad esempio: Cornoldi, 1995; Vermunt, 1996; Mayer, 1998). Le riflessioni di questi autori sono ancora di ampio interesse nelle ricerche del campo pedagogico volte a comprendere come il docente possa essere regista efficace di un processo di apprendimento valorizzante la componente collaborativa e democratica. A riguardo è ancora molto attuale il pensiero di Dewey (1916), che Andrich e colleghi (2001) prendono come riferimento nell'elaborare alcune linee guida su come sviluppare un clima di classe positivo. Dal loro punto di vista è importante che il docente:

- sia autocritico, riflessivo e favorisca l'interazione tra gli studenti;
- accetti le sfide educative aggiornandosi continuamente e progettando la didattica come occasione per fare ricerca;
- conosca e favorisca modi diversi di apprendere e fare esperienza;
- valorizzi i punti di forza degli studenti invitandoli ad accettare le sfide e a cogliere gli errori come risorsa per crescere;
- stimoli i ragazzi a sviluppare competenze trasversali quali la comunicazione, la negoziazione e il rispetto;
- progetti la didattica in modo flessibile e lasci un margine di libertà agli studenti nella scelta delle attività da svolgere;
- favorisca il lavoro cooperativo e l'interdipendenza positiva tra gli studenti;
- adotti un approccio democratico e dialogico e sia motivato.

Gli elementi di qualità indicati nell'elenco appena proposto, è evidente, non sempre possono essere valorizzati allo stesso modo in ogni contesto, è tuttavia importante conoscerli per individuare strategie di azione mediante le quali integrarli nella progettazione didattica in modo da qualificarla, innovarla e renderla efficace nell'ottica di promuovere lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti.

CAPITOLO III
LEADERSHIP EDUCATIVA E
LEADERSHIP DIFFUSA DEGLI STUDENTI (LDS)

3.1 Leadership e cultura organizzativa nei contesti educativi formali

Gli ambienti di formazione del XXI secolo sono centrati sull'apprendimento, sulla leadership distribuita e sullo sviluppo di reti, e questo ha reso indispensabile la rivisitazione di ciò che tradizionalmente si è inteso per leadership nei contesti educativi (Dimmock, 2012). Riflettere sulle pratiche di leadership può aiutare ad individuare strategie efficaci nella predisposizione di ambienti di apprendimento innovativi, e gli elementi che sembrano oggi essere indispensabili da valorizzare in tal senso sono la condivisione, la relazione e il coinvolgimento di attori collocati a diversi livelli del sistema di apprendimento (OECD, 2013).

Come afferma McGregor (2007) la leadership è un processo più che una posizione ed essa si sviluppa essenzialmente nella relazione più che nell'assunzione di un ruolo, ma nel tempo non tutti gli autori hanno inteso la leadership in questo modo. *«In Italia gli studi realizzati sulla leadership e sul management sono tradizionalmente debitori di contributi provenienti dal mondo anglosassone»*⁶¹ (Domenici e Moretti, 2011). Tuttavia alcuni autori hanno indagato il tema della leadership educativa al fine di individuare alcuni periodi chiave di passaggio in cui il paradigma si è trasformato in modo significativo. Moretti (2011) individua in Roberto Serpieri e in Gian Piero Quaglino due personalità italiane che, seppure in ambiti e con approcci differenti, hanno fornito rilevanti contributi in merito e propongono una sintesi dei loro studi sul processo di trasformazione del concetto di leadership nella tabella che segue (Tab.5).

⁶¹ Moretti, G. (2011). Dirigenza scolastica e competenze di leadership. In G. Domenici & G. Moretti. *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando Editore. p.31

Periodo	Classificazioni	Focus
Inizi: anni '30/'40	Tipologie di persone	Tratti di personalità, carisma
	Stili di leadership Stili di decisioni	Conduzione di gruppi, direzione, decisioni
	Leadership situazionale	Situazione, contesto, relazione
1985, l'anno della svolta	Leadership trasformativa Descrizione di profili di leadership	Cambiamento
Seconda metà anni Ottanta	Tipi di apprendimento (generativo, adattivo, collaborativo)	Apprendimento
Anni Novanta	Leadership collaborativa Empowering	Etica, potere, successione

Tab.5: Analisi studi Quaglino e Serpieri (Domenici e Moretti, 2011, p.32)

Quanto presentato nella Tab.5 ben evidenzia la profonda trasformazione culturale avvenuta rispetto al tema della leadership tra l'inizio e la fine del Novecento. Ancora oggi il costrutto è oggetto di studio da parte della comunità scientifica e ad essere particolarmente indagati sono i concetti di leadership diffusa (o distribuita) e di *empowerment* connessi all'efficacia scolastica, didattica e degli *outcomes* che possono promuovere (Short & Greer, 2002; Barzanò, 2008). In particolare ciò su cui si riflette maggiormente è come la leadership possa essere una risorsa per la configurazione di comunità di apprendimento in cui ogni attore è valorizzato nella cultura e nelle pratiche organizzative (Noto & Lavanco, 2000; Reed, 2005; Fielding, 2012).

Gli studi sulla leadership, sebbene nel presente elaborato di tesi siano analizzati dalla prospettiva educativa, sono stati sviluppati dapprima in altri ambiti. Le indagini proposte nella letteratura pedagogica, infatti, nello sviluppare le proprie analisi fanno riferimento per lo più a classificazioni riprese dagli approcci organizzativi e psicologici (Anderson, 1998; Quaglino, 1999; Ganz, 2010). I principali stili di leadership approfonditi nel tempo, così come illustrato anche nella Tab.5, hanno posto nella figura del leader aspettative comportamentali, obiettivi e competenze differenti.

Le prime teorie sulla leadership impegnavano gli studiosi nell'individuazione di quali caratteristiche personali potessero consentire ad una persona di divenire leader o meno e la riflessione era focalizzata sui tratti di personalità dei singoli (Stodgill, 1974; Lord *et al.*, 1986; Kirkpatrick & Locke, 1991), ma la difficoltà di contestualizzare il modello in specifiche realtà organizzative ha portato presto

all'abbandono di questo approccio in favore di altri che hanno valorizzato maggiormente le variabili contestuali e processuali.

L'approccio situazionale alla leadership è stata una delle risposte che la comunità scientifica tentò di dare nell'ottica di colmare alcuni limiti dell'approccio dei tratti di personalità. Gli autori che hanno sviluppato il modello situazionale (Hemphill, 1949; Hersey & Blanchard, 1984) si sono occupati di individuare in che modo un leader dovrebbe esercitare la propria funzione sulla base delle variabili ambientali e contestuali specifiche. Nel tentativo di superare la visione del leader come di una figura carismatica, autoritaria ed impegnata nell'esercitare potere su un gruppo, le teorie sulla leadership situazionale hanno posto attenzione al contesto e alla relazione. Nel farlo, tuttavia, come segnala Hollander (1985), pur descrivendo il modo in cui calibrare il proprio comportamento di leader sulla base della natura del compito, delle caratteristiche del gruppo e della sua coesione, non fanno mai riferimento a come nasce e decade una leadership.

Contestualmente all'approccio situazionista tra gli anni Trenta e Quaranta del Novecento si svilupparono anche ricerche sui comportamenti del leader (Lewin *et al.*, 1939; Bales, 1953). Tali ricerche sottolineavano come l'obiettivo principale di un leader efficace fosse contribuire a creare un "clima sociale" adeguato all'interno di un gruppo in quanto questo poteva influenzare positivamente lo stato d'animo dei membri e il loro impegno. Gli studi di Lewin (1935), ad esempio, evidenziarono diversi approcci possibili, tra i quali lo stile autocratico, democratico, permissivo, orientato al compito e orientato alle relazioni. Le teorie comportamentali hanno evidenziato la diversa efficacia e potenzialità produttiva di ognuno di questi stili in base alle caratteristiche del gruppo e questi temi sono ancora oggi oggetto di discussione ed indagine nella comunità scientifica (Molero *et al.*, 2007; Zohar *et al.*, 2008), tuttavia non propongono – così come le teorie cui si è fatto riferimento in precedenza – un modello unitario di come nasca, si sviluppi e perda potere un leader. I modelli della contingenza (Fielder, 1965; House, 1971; Vroom & Yetton, 1973; Evans, 1974; Hersey & Blanchard, 1982) hanno tentato di superare tale *gap* indagando gli elementi di efficacia della leadership come risultato di variabili personali, relazionali, sociali, economiche e culturali.

A partire dagli anni Ottanta gli studi sul tema della leadership hanno elaborato prospettive più articolate rispetto ai modelli passati e – come evidenzia Serpieri (2002) – questi potrebbero essere categorizzati in due ampie correnti, quella “neo-funzionalista” (Trentini, 1997; Quaglino, 1999) e quella “post-manageriale” (Landri *et al.*, 1998; Serpieri, 2000). Mentre la prima, pur superando gli approcci situazionali e contingenti, è incentrata su studi di stampo razionalista e managerialista, la seconda definisce forti punti di rottura con tutti gli approcci precedenti. Le principali teorie sviluppate nell’ambito di queste correnti indagano l’efficacia degli approcci di leadership che assumono la prospettiva transazionale, trasformativa e distribuita. Seppure argomentino le proprie analisi in riferimento ad assunti di base differenti, questi tre modelli analizzano la figura del leader e le sue competenze in relazione ai *followers*. Approfondire questi modelli di leadership può essere utile per individuare elementi rilevanti di un dato contesto organizzativo, e questo può essere efficace per elaborare riflessioni sulla qualità e sul potenziale innovativo dei contesti educativi formali.

Dalla prospettiva della leadership transazionale (Hollander, 1958, 1964; Howell & Avolio, 1993) è attraverso la relazione e il mutuo scambio che il leader arriva a conquistare la credibilità, la fiducia e la stima del gruppo a cui si rivolge. Leader e *followers* nella relazione negoziano significati e assumono decisioni condivise, tuttavia è sempre il leader – direttore, dirigente scolastico, docente, studente *senior* – a definire obiettivi e strategie di azione per garantire il raggiungimento degli standard individuati. La motivazione e l’engagement dei *followers*, secondo il modello della leadership transazionale, sono definiti principalmente dalla volontà di compiacere il leader al fine di ottenere delle ricompense economiche o psicologiche. Nei contesti educativi questa pratica di leadership potrebbe incrementare l’efficacia delle azioni didattiche e la qualità degli *outcomes* degli studenti, ma non necessariamente incrementare la motivazione intrinseca e il coinvolgimento attivo. Ciò principalmente a causa del fatto che l’utilizzo di ricompense contingenti può portare gli studenti ad un impegno maggiore finalizzato al raggiungimento di un obiettivo a breve termine ma non necessariamente a cambiamenti profondi del loro essere soggetti in apprendimento attivi. Al fine di integrare gli elementi di qualità di tale modello di

leadership è stato elaborato il costrutto di “leadership trasformazionale”, oggi ancora molto utilizzato nelle ricerche di ambito organizzativo, pedagogico e psicologico.

L’approccio trasformazionale è stato sviluppato da Burns nel 1978. Egli riprese alcuni elementi del modello transazionale sostenendo che non doveva essere l’interesse personale a spingere i *followers* verso il raggiungimento degli obiettivi ma un loro coinvolgimento profondo. Il leader, secondo questo modello, deve essere attento alla motivazione intrinseca e ai bisogni reali sia del gruppo nel suo complesso sia dei singoli componenti in modo da favorire lo sviluppo di una *vision* condivisa che spinga tutti ad agire in modo efficace ed efficiente orientati al raggiungimento degli obiettivi definiti. L’influenza di un leader trasformazionale è soprattutto basata sulla sua capacità di ispirare i *followers* e far aumentare in loro il senso di appartenenza al gruppo. In tal senso, la leadership non è orientata tanto a soddisfare i singoli per raggiungere obiettivi che interessano al leader quanto a modificare il contesto in cui vive il gruppo nel suo complesso al fine di incrementare la qualità dei suoi processi e delle sue relazioni interne. In questa dinamica di trasformazione ognuno è invitato ad esprimere le proprie potenzialità e lo stesso leader, che assume il ruolo di facilitatore del cambiamento, è coinvolto in questo processo. Applicare il modello trasformazionale di leadership nei contesti educativi potrebbe favorire la predisposizione di un contesto di apprendimento supportivo, proattivo e innovativo. Docenti e studenti, infatti, sarebbero impegnati nella definizione di obiettivi condivisi e nell’attivazione di processi dialogici efficaci per il raggiungimento degli *outcomes* attesi. Avere un leader che incoraggia la percezione dei singoli come membri di un gruppo impegnato nella realizzazione di un progetto comune, in tal senso, può favorire lo sviluppo di una comunità di apprendimento in cui la comunicazione, l’organizzazione e il rispetto reciproco sono alla base dei processi di classe. Come afferma Valeria Biasi (2011) «*un’organizzazione democratica, che opera in un clima di collaborazione e di divisione equa delle responsabilità, tiene conto delle*

esigenze dei singoli nel rispetto delle diversità»⁶², dunque la leadership dovrebbe essere considerata una risorsa strategica per la predisposizione di ambienti educativi inclusivi in cui vengono valorizzate le differenze di tutti gli attori.

L'interesse crescente per le potenzialità che la componente collaborativa e dialogica può avere sull'innovazione dei contesti organizzativi ed educativi ha portato, negli anni Novanta, allo sviluppo di nuovi modelli di leadership che riprendevano alcuni elementi dello stile trasformazionale. Il modello oggi più noto ed indagato soprattutto in connessione ai temi dell'autoefficacia e dell'*empowerment* è quello della leadership diffusa (o distribuita).

In letteratura per leadership diffusa si intende la capacità di un leader di dare l'opportunità a tutti i propri *followers* di divenire protagonisti attivi dei processi di gruppo (Spillane, 2005; Printy & Marks, 2006; Serpieri, 2007; Paletta *et al.*, 2015; Di Monaco & Pilutti, 2016). L'ambiente organizzativo o educativo nel suo complesso, secondo tale approccio, dovrebbe offrire a tutti l'opportunità di apprendere e crescere come singolo e come membro di una comunità, pertanto la cultura organizzativa dovrebbe incoraggiare l'utilizzo di pratiche e dispositivi utili affinché ciò sia realizzabile.

L'interesse per il tema della leadership diffusa è aumentato negli anni a partire dall'inizio del XXI secolo, periodo in cui è incrementata anche la produzione scientifica impegnata ad approfondire la valenza strategica dello sviluppare reti tra ambienti di formazione. Nel 2000 Gronn scriveva che nella prospettiva "distribuita" il fenomeno della leadership dovrebbe essere immaginato come fluido in modo da promuovere una condivisione democratica del potere e una maggiore estensione delle responsabilità. Prevedere forme diffuse di leadership, dunque, non dovrebbe significare delegare bensì condividere, e diverse ricerche hanno evidenziato come una maggiore diffusione di responsabilità e funzioni possa favorire nel contesto scolastico migliori risultati di apprendimento (Spillane, 2001; Silns & Mulford, 2002; Harris, 2003; Leithwood & Mascal, 2008; Day *et al.*, 2009; Hallinger & Heck, 2010)

⁶² Biasi, V. (2011). Dinamiche conflittuali e leadership in ambito educativo: effetti sui processi di apprendimento. In G. Domenici & G. Moretti. *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando Editore. p.138

L'esercizio della leadership educativa diffusa all'interno di un contesto formale potrebbe incoraggiare lo sviluppo organizzativo favorendo la configurazione di vere e proprie comunità di apprendimento. E questo può essere un potente elemento di innovazione dei processi educativi se si considera che Peter Earley (2011) sostiene che il leader di una «comunità centrata sull'apprendimento:

- *promuove una prospettiva forte e condivisa per il futuro;*
- *detiene la leadership dell'apprendimento mostrandosi in posizione di apprendimento con tutti;*
- *condivide e distribuisce la leadership e rafforza gli altri;*
- *costruisce la collaborazione e il miglioramento continuo nel tessuto organizzativo della scuola»⁶³.*

Un modello di *management* che è attento alla diffusione delle responsabilità, alla qualità dei processi comunicativi e alla promozione di un clima collaborativo proattivo, senza dubbio, può offrire ampie opportunità ai singoli e al gruppo di crescere insieme e di lavorare in armonia per il raggiungimento di obiettivi comuni. In un tale contesto socio-relazionale le capacità di prendere decisioni e di negoziare e gestire il conflitto assumono una funzione fondamentale, e il leader dovrebbe fungere da facilitatore più che da figura di controllo o comando nei processi interni. L'efficacia uno stile distribuito di leadership, tuttavia, proprio perché basa i processi sulla partecipazione attiva di tutti i membri della comunità, è influenzata non solo dalle caratteristiche del leader ma anche dalle abilità e competenze dei singoli. È pertanto fondamentale predisporre le condizioni affinché ogni individuo che fa parte del gruppo abbia modo di mettere in gioco le proprie capacità o di svilupparne di nuove al fine di mantenere vive e in crescita le potenzialità del gruppo.

Considerando che in un contesto educativo i soggetti da coinvolgere, far interagire e valorizzare sono dirigenti, docenti, studenti e personale di supporto, un tema che non può non essere preso in considerazione nel presente elaborato è quello della

⁶³ Earley, P. (2011). Lo sviluppo di leader con capacità di leadership in campo educativo e centrati sull'apprendimento. In G. Domenici & G. Moretti. *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando Editore. p.113

leadership degli studenti, ampiamente discusso nella letteratura internazionale e di cui si parlerà nel paragrafo successivo.

3.2 Il costrutto *Leadership degli studenti*: analisi della letteratura

Nel loro processo di sviluppo gli studi sulla leadership hanno posto attenzione a dimensioni e variabili differenti che possono caratterizzarla. Un fenomeno che a partire dagli anni Novanta è stato oggetto crescente di interesse da parte della comunità scientifica è quello della leadership degli studenti (Logue *et al.*, 2005; Kouzes & Posner, 2006; Komives *et al.*, 2011; Grion & Vecchi, 2014; Lucisano & Rubat du Merac, 2015). Le risorse disponibili nei database digitali Scopus e Web of Science evidenziano la rilevanza del tema segnalando che solo tra il 2006 ed il 2017 sono stati pubblicati 266 contributi relativi al concetto di “student leadership”. In particolare il 2008 sembra essere un anno di svolta in cui sono aumentate notevolmente le ricerche pubblicate in merito.

«La capacità di costruire ed esercitare la leadership è un fattore cruciale per l’innovazione sostenibile delle scuole, e il contributo degli studenti alla leadership è parte integrante di un’autentica concezione di leadership scolastica distribuita»⁶⁴ (Lizzio *et al.*, 2011), e questa può essere individuata come una delle motivazioni che ha incoraggiato maggiormente i ricercatori ad indagare il tema della leadership degli studenti.

L’importanza di coinvolgere attivamente gli studenti nei percorsi formativi, così come approfondito nel primo capitolo, è ormai condivisa a livello globale. Tuttavia studi specifici sulla leadership degli studenti sono stati sviluppati soprattutto nel contesto inglese e americano in connessione ai temi della più ampia leadership educativa e leadership scolastica (Roberts & Ullom, 1989; Lambert, 1998; Ellis *et al.*, 2001; Leithwood *et al.*, 2004; Eich, 2008).

Come ci ricorda anche Hattie (2003), gli studenti sono i maggiori responsabili insieme ai docenti nel determinare la qualità dei risultati di apprendimento. Così

⁶⁴ Lizzio, A., Dempster, N., & Neumann, R. (2011). Pathways to formal and informal student leadership: The influence of peer and teacher–student relationships and level of school identification on students’ motivations. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 85-102. p.85

come visualizzato nella Fig.5, infatti, le caratteristiche degli studenti (cognitive, metacognitive e motivazionali) hanno una percentuale di incidenza del 50% sugli *outcomes*, seguite dal 30% rappresentato dal potenziale di influenza dei docenti e' dal 5% rappresentato da variabili familiari, scolastiche, dei rapporti con i pari e della modalità di *management* scolastico che possono incidere sulla carriera formativa degli studenti.

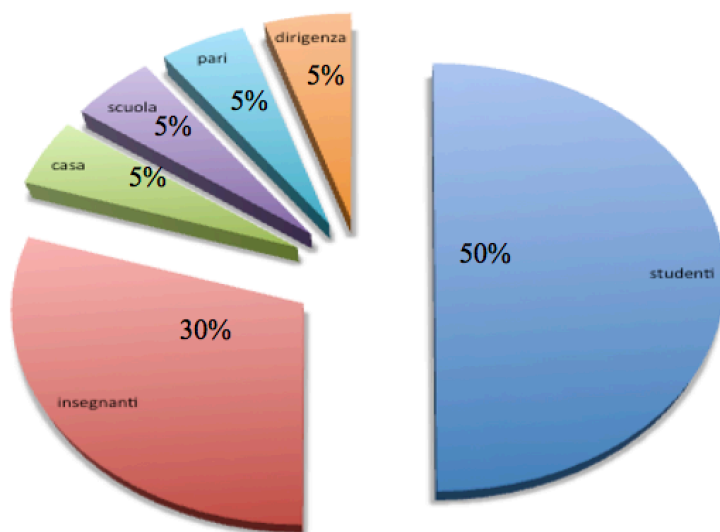


Fig.5: Percentuali di incidenza sui risultati di apprendimento (adattamento da Hattie, 2003)

Hattie argomenta i dati illustrati nella Fig.5 segnalando che sono il frutto di oltre 800 meta-analisi e nel testo italiano recentemente pubblicato sul *Visible learning – “Apprendimento visibile, insegnamento efficace”*, a cura di Giuliani Vivanet (2016) – sono fornite efficaci matrici di sintesi che evidenziano a quali ricerche ha fatto riferimento l'autore nel condurre le proprie indagini.

Coerentemente con quanto discusso nei capitoli precedenti rispetto al tema dell'insegnamento *student-centred*, parlare del costrutto *Leadership degli studenti* implica la considerazione delle variabili e dei processi che possono promuovere la partecipazione attiva degli studenti nel processo formativo nel suo complesso. La capacità degli studenti di sviluppare *agency* e ricoprire posizioni di leadership, infatti, può essere contestualizzata sia nei processi a livello *micro* (l'aula) sia in quelli a livello *meso* (il contesto scolastico nel suo complesso ed il network entro cui il proprio istituto è inserito). Le principali prospettive di ricerca con le quali

sono state sviluppate analisi in riferimento al tema della leadership degli studenti sono due: la prima focalizza il tema interessandosi delle strategie attraverso cui lo studente può imparare a diventare un leader di potere ed efficace (Wielkiewicz, 2000; Kouzes & Posner, 2005, HodHod *et al.*, 2010), la seconda si interessa di come uno studente leader sia da intendersi come soggetto maturo e auto-regolato nel percorso di formazione (Dugan, 2006; Walker, 2009; Lizzio *et al.*, 2011). Se nel primo caso i contributi scientifici sono orientati a definire caratteristiche e strumenti utili per misurare livelli di efficacia della leadership, nel secondo gli autori focalizzano l'attenzione sui processi che possono supportare lo studente nel divenire soggetto maturo in apprendimento. Alcuni degli esperti si sono interessati nel tempo ad approfondire il fenomeno della leadership degli studenti connettendolo ai temi dell'apprendimento e della motivazione (Ramsden, 2006; Entwistle, 2009; Seemiller, 2013). Lea (2015), ad esempio, ha fornito alcune indicazioni utili per tutti quei docenti e formatori interessati ad individuare strategie di promozione della leadership degli studenti. I principali elementi emersi dalla sua analisi, che si concentra sugli studenti universitari, sono l'importanza di:

- promuovere forme di autovalutazione e di formazione tra pari;
- progettare attività di gruppo che prevedano la collaborazione autonoma tra gli studenti;
- prevedere ricompense per gli studenti che si impegnano nella costruzione di materiali utili per l'insegnamento;
- coinvolgere gli studenti in progetti già dai primi anni di studio così che familiarizzino con gli strumenti di rilevazione e con l'analisi dei dati;
- organizzare discussioni di classe, di istituto o di rete, in cui gli studenti devono intervenire interagendo sul momento o presentando dei contributi pre-progettati;
- consultare gli studenti per individuare loro aree di interesse per sviluppare progetti;
- invitare gli studenti a co-progettare insegnamenti e strumenti di valutazione.

Nell'ottica di favorire lo sviluppo della leadership degli studenti, le scuole e le università dovrebbero impegnarsi nell'allestimento di opportuni spazi educativi sia fisici sia concettuali che offrano l'opportunità di sviluppare competenze, autonomia e responsabilità (Frost, 2008; Fielding, 2009). Come afferma Woods (2012), infatti, la configurazione degli ambienti di formazione può essere una variabile cruciale laddove si voglia promuovere il verificarsi di "eventi critici" nell'ambito dei quali gli studenti possano crescere come soggetti in apprendimento. Con l'espressione "*critical events*" l'autore si riferisce in particolare alla capacità di un evento, di un avvenimento o di una situazione di essere cruciale per il cambiamento dello *status quo* in cui un soggetto si trova. Gli "eventi critici" per essere tali dovrebbero innanzi tutto generare uno stato di divergenza tra ciò che gli studenti conoscono e ciò che viene loro proposto e, in un secondo momento, prevedere forme di assimilazione e consolidamento dei fondamenti concettuali dell'esperienza condotta. Elementi, questi, che ricordano il modello piagetiano (1946) di sviluppo cognitivo della persona caratterizzato dalle due fasi dell'assimilazione e dell'accomodamento, che sono evidenziati anche da Hattie (2016) come di notevole influenza sulla qualità dei processi educativi e didattici con un indice di "effect size" dell'1,28.

Come affermava Rodgers (1990) e come ricordano Patton e colleghi (2016), la maturazione degli studenti come soggetti in apprendimento può essere definita come il modo in cui essi crescono, maturano e aumentano le loro capacità e competenze come esito del coinvolgimento in percorsi formativi volti a favorirne lo sviluppo. Approfondire il costrutto *Leadership degli studenti* secondo questa prospettiva, pertanto, implica specifiche riflessioni sul modo in cui nei contesti educativi formali sia possibile promuoverne lo sviluppo mediante strategie e dispositivi didattici e infrastrutturali.

Komives, Dugan, Owen, Slack e Wagner (2011) sostengono che spesso le esperienze di formazione sono fallimentari in quanto considerano gli studenti come "vasi da riempire" (Freire, 1970) piuttosto che come soggetti attivi e con potenzialità di leadership. Dal punto di vista di Komives e colleghi è opportuno trasformare gli ambienti di formazione in modo da renderli efficaci nel promuovere *engagement* e motivazione degli studenti, e solo una chiara

intenzionalità progettuale può favorire lo sviluppo di una cultura organizzativa volta ad incoraggiare realmente la leadership degli studenti, il dialogo costruttivo e pratiche valutative valide e affidabili. Nell'indagare quali strategie possono essere efficaci per promuovere lo sviluppo della leadership degli studenti, il gruppo di ricerca statunitense ha individuato alcuni principi chiave relativi all'apprendimento sui quali a loro avviso bisognerebbe porre l'attenzione nell'organizzare la didattica. Sulla base della loro analisi l'apprendimento:

- riguarda soprattutto il “fare” e lo “sviluppare connessioni”;
- aumenta la sua qualità quando avviene in un contesto stimolante;
- dovrebbe essere un processo attivo di ricerca di significati;
- è un processo in costante sviluppo e coinvolge a pieno la persona;
- avviene sempre in un contesto sociale;
- è fortemente influenzato dal clima socio-relazionale;
- richiede frequenti feedback per essere sostenuto;
- richiede l'abilità dei singoli di monitorare il proprio apprendimento;

Dalle indicazioni sopra segnalate è evidente come valorizzare la leadership significhi impegnarsi per favorire lo sviluppo da parte degli studenti della capacità di auto-regolare il proprio apprendimento e di gestire efficacemente le relazioni interpersonali al fine di affermarsi come soggetto sociale e responsabile.

In ambito educativo anche per gli studiosi di leadership è oggetto di ampia riflessione l'organizzazione della didattica, che sembra essere un elemento cruciale per qualificare l'offerta formativa e predisporre le condizioni affinché gli studenti possano sviluppare ed esercitare forme responsabili di leadership. *«Allestire ambienti di apprendimento attivi è il modo più efficace per favorire l'apprendimento della leadership. Gli studenti che fanno parte di comunità in apprendimento non ascoltano semplicemente come le informazioni sono “trasmesse”»*⁶⁵ (Komives *et al.*, 2007), è importante dunque evidenziare la stretta connessione esistente tra il tema della leadership degli studenti e il tema dei

⁶⁵ Komives, S. R., Lucas, N., McMahon, T. R., Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. Jossey Bass. p.22

dispositivi didattici e della progettazione educativa che possono favorirne lo sviluppo.

Nell'ottica di promuovere lo sviluppo della leadership degli studenti i soggetti ai quali si richiede particolare impegno fanno riferimento a due categorie: i docenti, che devono curare le fasi di allestimento del *setting* educativo e di definizione di dispositivi e materiali da utilizzare nelle pratiche didattiche e valutative; gli studenti, che devono per primi porsi nel contesto formativo come soggetti responsabili, maturi e attivi. Essere leader del proprio percorso di formazione, infatti, se da una parte dà l'opportunità agli studenti di ampliare i propri spazi di autonomia dall'altra richiede loro di assumere la posizione di partner nei processi di insegnamento-apprendimento. Una tale concezione di leadership diffusa comporta diverse implicazioni per chi si occupa di formazione. Lea (2015), a tal proposito, parla della necessità di riflettere su come valorizzare gli "studenti come docenti" (*students as teachers*), gli "studenti come scolaristi" (*students as scholars*) e gli "studenti come agenti di cambiamento" (*students as change agents*).⁶⁶

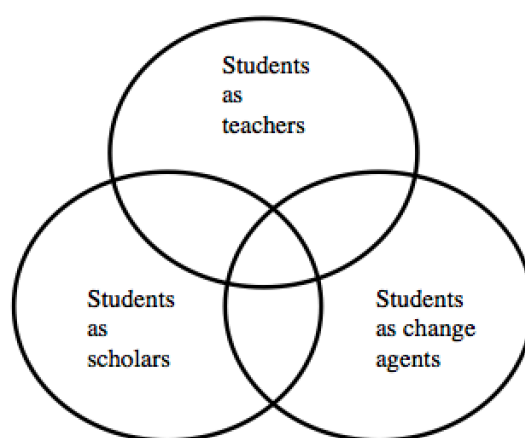


Fig.6: Implicazioni del lavorare con gli studenti come partner (Lea, 2015)

Nell'argomentare le proprie analisi l'autrice fornisce indicazioni pratiche sulle attività che potrebbero essere progettate nell'ottica di favorire lo sviluppo della leadership degli studenti.

⁶⁶ Lea, J. (2015). *Enhancing learning and teaching in Higher Education. Engaging with the dimensions of practice*. London: Open University press. p.142

Rispetto al valorizzare gli “studenti come docenti” viene messa in evidenza la potenziale efficacia di attività di peer-tutoring (Newton & Ender, 2010; Carci, 2012; Collings *et al.*, 2014; Da Re *et al.*, 2015), peer-assessment (Topping, 1998; Dochy *et al.*, 1999; Falchikov & Goldfinch, 2000; Pellai *et al.*, 2002; Liu & Carless, 2006) e di presentazione pubblica di elaborati personali. Queste pratiche potrebbero, infatti, incoraggiare gli studenti a sviluppare competenze utili rispetto alla capacità di comunicare, di interagire con chi è in difficoltà e di esprimere giudizi critici. Considerando che un rapporto pedagogico costruttivo dovrebbe basarsi sul dialogo e sulla relazione (Crosnoe *et al.*, 2004; Cornelius-White, 2007; Roorda *et al.*, 2011), le pratiche del tutorato e della valutazione tra pari potrebbero essere adeguate nell’ottica di favorire lo sviluppo della leadership degli studenti. Fornire feedback ad altri studenti, inoltre, potrebbe avere una rilevanza strategica per i ragazzi in quanto li aiuta a riflettere su se stessi e a sviluppare competenze nel momento stesso in cui aiutano altri a farlo. Come ci ricorda Torre (2006), infatti, la possibilità di supportare e fornire feedback ai propri pari durante il processo di apprendimento facilita lo sviluppo di competenze sul piano cognitivo e metacognitivo sia di colui che funge da *tutor* sia di colui che assume la posizione di *tutee*.

Per valorizzare gli “studenti come scolari”, tenendo conto delle analisi di Lea raffigurate nella Fig.6, dovrebbe essere promossa nell’offerta formativa complessiva e nell’organizzazione della didattica l’acquisizione di conoscenze e competenze in un ambiente vivace e costruttivo. Ad esempio potrebbero essere proposte attività laboratoriali (Sibilio, 2002) che richiedano lo sviluppo di ricerche o progetti, in modo che nello studiare sia data agli studenti l’opportunità di fare anche attività pratiche e di sviluppare competenze trasversali.

In relazione agli “studenti come agenti di cambiamento”, infine, l’autrice evidenzia come questo sia possibile favorirlo laddove i processi sopra descritti (“studenti come docenti” e “studenti come scolari”) funzionino in modo efficace ed integrato. Sviluppando competenze trasversali lungo tutto il percorso formativo, infatti, gli studenti potrebbero divenire soggetti attivi e collaborativi nella condivisione di punti di vista innovativi, nella proposta di cambiamenti e nell’assunzione di decisioni. Considerare le osservazioni degli studenti può essere

strategico per un ambiente educativo in quanto essi, attori principali dei processi formativi, possono fungere da partner privilegiati nelle fasi di individuazione di elementi critici su cui lavorare o elementi di forza da valorizzare.

La leadership dovrebbe supportare qualcosa o cambiare qualcosa, afferma Komives (2007), pertanto dovrebbe essere esercitata in modo responsabile, ed è solo rendendo gli studenti parte attiva della comunità di apprendimento che questi possono sviluppare pratiche efficaci di leadership da utilizzare per agire nei processi di cui sono protagonisti. Goleman (2004, 2011) ha individuato quattro principali aree di competenza proprie dell'intelligenza emotiva che ogni leader dovrebbe padroneggiare, e queste risultano coerenti anche con il costrutto *Leadership degli studenti* indagato e analizzato in questo elaborato di tesi. Le aree dell'intelligenza emotiva individuate dall'autore sono relative all'autoconsapevolezza, all'autocontrollo, alla consapevolezza sociale e alla gestione delle relazioni.

Secondo una visione convenzionale della leadership il leader è una figura che pianifica e motiva un gruppo al fine di raggiungere uno scopo, ma le più moderne teorie sulla leadership – così come approfondito nel paragrafo precedente – non condividono questa considerazione. Come affermano Komives e colleghi (2007), infatti, «*ognuno di noi è responsabile di se stesso e di aiutare gli altri. Il gruppo di partecipanti nel suo complesso, inclusi i leader "istituzionali", deve assicurarsi che l'ambiente sia aperto ad apprendere, a fare errori e a condividere la conoscenza. Ogni comportamento o circostanza che frena l'apprendimento in una organizzazione limita sia l'empowerment che l'inclusione*»⁶⁷. Promuovere la leadership degli studenti, pertanto, significa fare in modo che gli studenti si sentano responsabili di se stessi come soggetti in apprendimento e allo stesso tempo partner con i pari e con lo staff educativo nello sviluppo di una comunità di apprendimento in cui gli errori vengano vissuti come occasioni di maturazione e in cui vengano valorizzate le differenze individuali.

Jenkins (2013) ha individuato nelle proprie ricerche alcuni dispositivi efficaci per promuovere lo sviluppo della leadership degli studenti, alcuni dei quali sono stati

⁶⁷ Komives, S. R., Lucas, N., McMahan, T. R., Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. Jossey Bass. p.40

oggetto di discussione nel secondo capitolo, dedicato al tema dei dispositivi didattici e della progettazione educativa. Le strategie che ad avviso dell'autore possono essere efficaci nel promuovere la leadership degli studenti sono quelle che incoraggiano la riflessione (Densten & Gray, 2001; Burbach *et al.*, 2004) e il pensiero critico (Gifford, 2010; Jenkins & Cutchens, 2011), il coinvolgimento nei servizi agli studenti e di tutorato (Seemiller, 2006; Scharff, 2009; Da Re, 2014), la costituzione di gruppi di lavoro (Comoglio, 1999; Cacciamani, 2008; Moorhead & Griffin, 2010), il feedback (Day, 2000; Weeden *et al.*, 2009; Harks *et al.*, 2014), l'autovalutazione (Coggi & Ricchiardi, 2007; Buschlen, 2009; Boud, 2013), la simulazione e il *role-playing* (Sogurno, 2003; Allen, 2008; Masci, 2009).

Lo sviluppo della leadership non solo è uno dei principali obiettivi della scuola e delle università ma è anche un potente strumento che influenza l'apprendimento degli studenti (Dugan, 2006). Diverse ricerche hanno evidenziato come gli studenti possano incrementare le proprie competenze di leadership durante gli studi universitari (Pascarella & Terenzini, 2005) accrescendo allo stesso tempo autoefficacia, responsabilità civica, qualità delle performance accademiche e sviluppo personale (Dugan & Komives, 2007). Ogni studente ha il potenziale per essere leader di se stesso come soggetto in apprendimento ed è compito degli esperti di formazione predisporre le opportunità affinché questo possa essere sviluppato (Fertman & Van Lindes, 1999). A tal fine, segnalano Ghislandi e Raffaghelli (2014), nel migliorare la qualità dell'insegnamento si dovrebbe lavorare sui processi di leadership in quanto sono fondamentali per accompagnare il profondo cambiamento socio-culturale che sta avvenendo, che connota i contesti di vita ed educativi di complessità e necessaria flessibilità cognitiva. Il continuo mutamento che interessa il mondo contemporaneo, infatti, richiede la promozione di un apprendimento basato sull'apertura mentale, sul dialogo e sulla cooperazione. Riflettere su come gestire le dinamiche di leadership, in tal senso, è fondamentale per accompagnare i processi di cambiamento volti ad incoraggiare l'autonomia e la crescita dei docenti, degli studenti e delle comunità di apprendimento nel loro complesso.

Qualsiasi persona nel XXI secolo dovrebbe innanzi tutto assumere una posizione di leadership rispetto al proprio apprendimento (OECD, 2013), elemento

indispensabile per orientarsi nella società come cittadino maturo, responsabile e competente. E questo nei contesti di educazione formale dovrebbe comportare un impegno specifico nel promuovere leadership diffusa a tutti i livelli. A partire dall'inizio del secolo sono state sviluppate diverse ricerche sul tema della leadership diffusa connesso al tema della cittadinanza attiva (Lawson, 2001; Kennedy, 2007; Sternberg, 2016), e le principali strategie discusse nell'ottica di favorire questi due processi sono quelle che prevedono la collaborazione degli studenti a gruppi di lavoro, la partecipazione a workshop, l'interazione con i pari e con gli esperti nell'ambito di reti interne o esterne alla scuola. Alcuni di questi elementi sono evidenziati anche da Corey Seemiller (2014), autrice statunitense che ha curato il libro *"The student leadership competencies guidebook"*, solido riferimento per ricercatori, docenti ed esperti impegnati ad indagare il tema della leadership degli studenti. Il testo – sviluppando elementi elaborati dall'autrice nell'ambito del *Jossey-Bass Student Leadership Competencies Database*⁶⁸ – prende in esame una vasta gamma di dimensioni ed aree di competenza che dovrebbero saper padroneggiare "studenti leader" con le relative strategie didattiche o istituzionali che dovrebbero essere implementate per favorirne lo sviluppo.

Sulla base degli obiettivi del presente elaborato di tesi, il libro di Seemiller è stato oggetto di particolare attenzione al fine di individuare le competenze coerenti con il costrutto di *LDS* che si stava contribuendo a definire. Nel paragrafo successivo sarà oggetto di analisi il costrutto per come è stato adattato al contesto italiano e, nel farlo, saranno presi in esame anche elementi del *Jossey-Bass Student Leadership Competencies Database*.

⁶⁸ Sito della casa editrice Jossey Bass (©John Wiley and Sons) in cui è possibile accedere alle risorse elettroniche: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/Section/id-818224.html>

3.3 Il costrutto *LDS* nel contesto italiano

Gli esperti di ambito educativo sono impegnati da tempo ad approfondire i temi della Leadership educativa (Barzanò, 2008; Gunter, 2009; Earley, 2013), della Leadership diffusa (Gronn, 2000; Spillane, 2005; Domenici & Moretti, 2011) e della Leadership degli studenti (Dugan & Komives, 2007; Dempster & Lizzio, 2007; Walker, 2009).

Ciò che si discute maggiormente è l'importanza per i contesti formativi di favorire lo sviluppo della leadership diffusa mediante uno stile di *management* flessibile e volto a condividere responsabilità e funzioni e in cui i significati e le conoscenze vengono costruiti collettivamente da tutti gli attori coinvolti (Harris & Lambert, 2003; Leithwood *et al.*, 2004).

Come evidenziano Leithwood e colleghi (2004), per esercitare pratiche di leadership di successo è fondamentale per un leader educativo:

- *stabilire la direzione*, ovvero definire e condividere chiaramente obiettivi e strategie di azione in modo da motivare il personale educativo;
- *monitorare le performance*, ovvero verificare sistematicamente e diacronicamente il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati prevedendo forme di feedback al personale;
- *sviluppare le persone*, ovvero offrire occasioni di stimolazione intellettuale, fornire supporto individuale e modelli di buone pratiche;
- *ridisegnare l'organizzazione*, ovvero fare in modo che i processi interni al contesto educativo lo configurino come comunità di apprendimento in cui insegnanti motivati favoriscono *outcomes* positivi degli studenti.

In Italia gli esperti di formazione si sono interessati al tema della dirigenza connessa alla leadership educativa diffusa (Serpieri *et al.*, 2007; Barzanò, 2008; Domenici & Moretti, 2011; Paletta, 2015), tuttavia la produzione scientifica relativa al tema della leadership degli studenti proviene ancora oggi soprattutto dalla letteratura internazionale. In Italia il fenomeno, infatti, benché noto e in alcuni suoi aspetti esplorato, è stato spesso contestualizzato all'interno delle pratiche proprie della cosiddetta "didattica attiva" (Carletti, 2005; Nigris *et al.*,

2007; Bonaiuti, 2010) e non sempre inquadrato nel *framework* della leadership degli studenti dibattuto al livello internazionale.

L'esigenza di allinearsi alle prospettive di ricerca internazionali e di riflettere sul fenomeno della leadership degli studenti nel contesto universitario nella forma di leadership diffusa ha alimentato l'interesse per contribuire a dare una definizione del costrutto di Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) nella realtà italiana. Il costrutto di LDS approfondito nel presente elaborato di tesi prende in considerazione lo studente come attore principale del proprio percorso di formazione e lo vede protagonista di processi volti a favorire lo sviluppo di competenze strategiche (Vermunt, 2004; Pellerey, 2006), strategie di apprendimento profonde (Marton & Säljö, 1976; Entwistle, 2009), motivazione nello studio (Boscolo, 2006; Bolkan *et al.*, 2011) ed *engagement* (Frost, 2008; Kuh, 2009). Con LDS si intende nel complesso la capacità che ogni studente ha di essere responsabile del proprio percorso formativo nella consapevolezza di essere soggetto attivo di una comunità di apprendimento.

Nella fase di adattamento, definizione e sviluppo del costrutto di LDS nel contesto italiano si è fatto riferimento ad alcune delle categorie che Seemiller (2014) segnala come aree di competenza che dovrebbero essere proprie di uno "studente leader": apprendimento e ragionamento; consapevolezza di sé e crescita; relazioni interpersonali; comunicazione; pianificazione strategica; comportamento personale. Il contributo dell'autrice, benché focalizzato sullo sviluppo della leadership dei singoli studenti, è stato utile per approfondire le componenti da valorizzare in ognuno al fine di renderle spendibili nella comunità di apprendimento costituita dal contesto classe e infrastruttura educativa nel suo complesso. È in questo snodo fondamentale che è stata costituita la connessione tra i temi della Leadership degli Studenti e della Leadership educativa Diffusa: ogni studente, per "essere leader" all'interno di un ambiente educativo in cui tutti sono proattivi e valorizzati nelle loro capacità e competenze, deve saper prima di tutto essere "leader di se stesso" come soggetto in apprendimento. Nella Tab.6 sono presentate le dimensioni e le relative aree di competenza che sono state individuate dal *Jossey-Bass Student Leadership Competencies Database* sulla base della loro coerenza con il costrutto di LDS adattato al contesto italiano.

dimensione	
APPRENDIMENTO E RAGIONAMENTO	
Capacità di ricerca	Uno studente leader deve saper comprendere e selezionare da più fonti di informazioni solo ciò che gli è utile senza giungere ad un sovraccarico cognitivo.
Considerare il punto di vista altrui	Uno studente leader deve saper considerare il punto di vista altrui nel definire e risolvere un problema, in quanto può favorire la collaborazione e soluzioni più elaborate.
Saper valutare	Uno studente leader deve saper valutare quali sono gli aspetti principali di una questione in modo da organizzare con efficacia lo studio ed il proprio reticolo di conoscenze.
Problem solving	Uno studente leader deve saper comprendere ed esaminare un problema, sviluppare e valutare le possibili opzioni di risoluzione e selezionare la più appropriata.
CONSAPEVOLEZZA DI SÉ E CRESCITA	
Conoscenza di sé	Uno studente leader deve essere consapevole di sé (stati d'animo, competenze, personalità) per lavorare in modo produttivo e saper gestire situazioni di difficoltà.
Capacità di ricevere un feedback	Uno studente leader deve saper ricevere informazioni altrui sulla qualità delle proprie prestazioni per prendere coscienza delle proprie capacità e mancanze e per stringere legami.
RELAZIONI INTERPERSONALI	
Relazioni produttive	Uno studente leader deve saper coltivare relazioni produttive per creare un clima di fiducia nel contesto di apprendimento. Questo facilita la produzione di idee e il supporto reciproco.
Motivazione	Uno studente leader deve saper individuare gli elementi "interni" ed "esterni" che influenzano la propria motivazione al fine di gestire al meglio il percorso di formazione.
Capacità di fornire un feedback	Uno studente leader deve saper fornire un feedback ad altri per sviluppare la sua capacità di osservazione e riflessione, analisi e formulazione di giudizi critici.
Collaborazione	Uno studente leader deve saper collaborare definendo ruoli e funzioni, condividendo obiettivi e responsabilità e mettendo in atto strategie per portare a termine un compito.
COMUNICAZIONE	
Comunicazione verbale	Uno studente leader deve sapersi esprimere efficacemente in forma verbale e nel parlare in pubblico deve essere in grado di gestire i propri stati emotivi.
Comunicazione scritta	Uno studente leader deve saper comunicare efficacemente in forma scritta in quanto implica chiarezza mentale. Sono fondamentali organizzazione e sintesi.
Capacità di ascolto	Uno studente leader deve saper ascoltare attivamente gli interventi altrui al fine di coglierne i punti salienti su cui riflettere ed interloquire.
PIANIFICAZIONE STRATEGICA	
Saper pianificare e organizzare	Uno studente leader deve saper creare un piano di lavoro in cui siano chiari analisi del contesto, obiettivi, risorse umani e strumentali, piano di azione e strategie di <i>follow-up</i> .
COMPORTEMENTO PERSONALE	
Resilienza	Uno studente leader deve saper elaborare con equilibrio situazioni di difficoltà non previste rendendole occasioni di apprendimento senza scoraggiarsi.

area di competenza

**Tab.6: Aree di competenza Leadership Diffusa degli Studenti (LDS),
selezione e adattamento da Jossey-Bass Student Leadership Competencies Database**

Le 6 dimensioni e le 15 aree di competenza individuate dal *Jossey-Bass Student Leadership Competencies Database*, riportate nella Tab.6, sono state scelte tra le 8 dimensioni e le 60 aree di competenza che erano previste dal database integrale. La scelta di selezionare, tradurre e adattare la competenza con una definizione che fosse coerente con il profilo di uno studente universitario italiano è stata dettata dal fatto che la ricerca era interessata a indagare il tema della Leadership Diffusa degli Studenti intesa come capacità di uno studente di essere protagonista attivo del proprio percorso di formazione – nella consapevolezza di essere parte di una comunità di apprendimento in cui ognuno è valorizzato – e non come capacità di assumere una posizione di comando rispetto a un gruppo.

Quanto riportato nella Tab.6 chiarisce efficacemente gli aspetti ai quali occorre porre attenzione per favorire lo sviluppo della leadership degli studenti e offrono nella loro formulazione originale anche indicazioni su come progettare *Leadership Programs* orientati ad istituzionalizzare percorsi specifici per lo sviluppo di “studenti leader”. Come afferma Spillane (2000) la leadership distribuita non risiede nelle singole persone ma nella più ampia globalità dell'organizzazione, ed è per questo che nell'adattare il modello del *Jossey-Bass Student Leadership Competencies Database* nell'ambito della presente ricerca sono state individuate dimensioni ed aree di competenza volte a valorizzare sia gli aspetti individuali (ad esempio la capacità di ricerca, valutazione, *problem solving*, pianificazione e resilienza) sia gli aspetti collettivi (ad esempio la capacità di considerare il punto di vista altrui, ricevere e formulare feedback, saper comunicare e collaborare) che possono influenzare i processi all'interno dei contesti educativi.

Sebbene il contributo di Seemiller sia stato uno dei riferimenti teorici chiave che ha consentito esaminare il costrutto di leadership degli studenti, al fine di definire il costrutto di LDS e in particolare riflettere sui dispositivi didattici che possono favorirne lo sviluppo nel contesto universitario, si è ritenuto indispensabile ampliare l'analisi anche dei temi delle strategie di apprendimento e dell'*engagement*, unitamente al tema dei dispositivi didattici (che è stato oggetto di interesse del secondo capitolo). Questa decisione è nata dall'esigenza di voler disancorare la concezione di leadership intesa come “posizione” da assumere

mediante programmi dedicati che ne potenziano le capacità e di volerla contestualizzare, invece, nell'ambito dell'organizzazione didattica e delle strategie di insegnamento-apprendimento. Con questa prospettiva si è approfondito in che modo all'interno dei percorsi formativi gli studenti possano esercitare forme di leadership diffusa agendo da protagonisti attivi in comunità in cui l'allestimento infrastrutturale e i docenti valorizzano l'auto-consapevolezza, il dialogo e la collaborazione con e tra gli studenti.

A tal fine la fase di analisi della letteratura è stata arricchita con elementi che da una parte approfondiscono la funzione che l'approccio allo studio può avere sulla qualità degli *outcomes* degli studenti sia in termini di apprendimento che di competenze socio-relazionali (Biggs, 1979; Ramsden & Entwistle, 1981; Trigwell & Prosser, 1991), e con riferimento ai modelli di Entwistle (2000) e di Baeten e colleghi (2010) sono state indagate le dimensioni dell'apprendimento profondo, dell'apprendimento superficiale e dell'apprendimento organizzato. Dall'altra sono stati approfonditi soprattutto i modelli di Kuh (2001) e Coates (2005) riguardanti il tema dell'*engagement*. L'analisi dei riferimenti teorici sui temi delle strategie di apprendimento, delle competenze auto-regolative e relazionali, della motivazione allo studio e dell'*engagement* sarà oggetto di discussione specifica nei paragrafi successivi. Nel definire il costrutto unitario di LDS, infatti, si sono volute analizzare singolarmente le diverse dimensioni che caratterizzano il profilo di uno studente "leader". Sono stati dunque esaminati strategie di apprendimento, competenze auto-regolative e relazionali, motivazione allo studio ed *engagement* – costrutti già noti in letteratura – dandone una lettura multidimensionale al fine di contestualizzarli nei più ampi temi della leadership diffusa, dell'organizzazione didattica e delle comunità di apprendimento.

3.3.1 Competenze auto-regolative e relazionali

Essere leader del proprio percorso di formazione ed avere la capacità di partecipare attivamente ai processi di costruzione e condivisione della conoscenza nell'ambito di una comunità che apprende richiede agli studenti competenze di tipo auto-regolativo e relazionali (Moè & De Beni, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; Lechuga & Lechuga, 2012; Pedone, 2012; Arnold *et al.*, 2017). La decisione di

esaminare insieme tali aree di competenza è connessa alla volontà di riflettere su due capacità di base che uno studente “leader” dovrebbe padroneggiare, ovvero la capacità di autoregolare il proprio apprendimento e di gestire efficacemente le relazioni con i pari e con gli adulti al fine di partecipare in modo consapevole ai processi della comunità di apprendimento della quale è protagonista.

Configurare un contesto educativo formale in modo che promuova la LDS dovrebbe implicare una considerazione specifica in merito alle modalità con cui favorire lo sviluppo da parte degli studenti della capacità di essere autonomi nella gestione di se stessi come soggetti in formazione. In tal senso nel riflettere sul valore strategico che la competenza auto-regolativa può avere per gli studenti occorre porre attenzione anche alla più ampia capacità di cogliere le opportunità che i contesti educativi offrono, riferendosi quindi verso quella che viene definita capacità di auto-orientamento (Bolhuis, 2003; Grimaldi & Quaglino, 2005; Domenici, 2009). In letteratura molte sono le ricerche sviluppate sulla tematica delle competenze, e nell’attuale panorama socio-culturale le scuole e le università sono interessate a comprendere con interesse sempre maggiore in che modo è possibile progettare percorsi didattici che ne favoriscono lo sviluppo. A porre al centro dell’attenzione di ricercatori ed esperti l’importanza di promuovere lo sviluppo di competenze sono soprattutto i documenti ufficiali stilati dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell’Unione Europea, come ad esempio la disposizione del 2010 “*Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*”, in cui viene fatto esplicito riferimento alla necessità che venga stabilito un dialogo efficace tra il mondo della formazione e quello del lavoro e che ciò sia possibile per mezzo di una nuova nomenclatura che definisca i profili degli studenti in uscita dal mondo della scuola e in accesso nel mondo professionale: la “nomenclatura condivisa delle competenze”.

Gli esperti di formazione interessati ad approfondire il tema dello sviluppo di competenze (Ryjchen & Salganik, 2000; Perrenoud, 2003; Rey, 2003; Alberici *et al.*, 2007; Castoldi, 2009; Trinchero, 2012) hanno sottoposto ad indagine e discussione le loro caratteristiche e le strategie che possono favorirne lo sviluppo. Ad essere esaminate sono state soprattutto alcune dimensioni di sviluppo di competenze di tipo cognitivo (messe in atto per capire e ricordare), metacognitivo

(riguardanti la capacità di avere consapevolezza di sé come soggetto in apprendimento), relazionale (relative alla disponibilità a collaborare e comunicare) e affettivo-motivazionale (concernenti le modalità di attribuzione causale, di gestione dell'ansietà e di accettazione del rischio). Rispetto a queste dimensioni – strettamente interconnesse tra loro e non individuabili concretamente in modo distinto – le competenze auto-regolative e relazionali assumono una posizione strategica ed è per questo che sono state individuate come ampie aree di competenza che uno studente dovrebbe padroneggiare e su cui gli esperti che operano nei contesti educativi dovrebbero riflettere nell'ottica di sviluppare LDS. Uno studente “leader”, infatti, dovrebbe sia saper gestire in modo autonomo e responsabile il proprio percorso di formazione sia saper gestire in modo efficace e positivo le relazioni interpersonali.

Per come lo definisce Zimmerman (1990), il concetto di auto-regolazione e auto-direzione del proprio apprendimento concerne la capacità degli studenti di gestire autonomamente il percorso formativo, essere motivati ed avere consapevolezza metacognitiva. Lo studente auto-regolato – dovendo essere un attore efficace nella definizione degli obiettivi di apprendimento e nell'utilizzo di strategie flessibili coerenti per il loro raggiungimento (Wiseman & Hunt, 2003) – si caratterizza per elevate possibilità di sviluppare leadership diffusa.

Le tematiche dell'auto-direzione e dell'auto-regolazione nell'apprendimento sono state oggetto di interesse delle comunità scientifiche a partire dagli anni Settanta, quando Knowles, nel 1975, pubblicò il volume “*Self directed Learning*”. Ciò che egli ed altri studiosi intendevano sottolineare era il modo in cui si fosse passati da una concezione “eteronoma” della formazione ad una concezione per la quale il soggetto che apprende diventa il focus del processo di formazione ed acquisisce potere e responsabilità rispetto a ciò che fa. Dirigere il proprio apprendimento, afferma Pelleray (2006), implica per lo studente il passaggio dall'essere uno sterile “contenitore” per il materiale informativo trasmesso dal docente all'essere un «*soggetto attivo costruttore delle proprie conoscenze ed abilità, facendo diventare il docente una semplice figura di facilitazione e sostegno*»⁶⁹.

⁶⁹ Pelleray, M. (2006) *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: Editrice La Scuola. p.24

Se da una parte è fondamentale che nell'ottica di sviluppare LDS si focalizzi l'attenzione sulla capacità degli studenti di potenziare la competenza auto-regolativa, tuttavia, è anche importante che ci si concentri sulla loro capacità di gestire efficacemente le relazioni interpersonali. Manifestandosi in un contesto sociale e cooperativo, infatti, la leadership diffusa non può prescindere dal considerare la dimensione sociale dell'apprendimento che riguarda tutti i soggetti in formazione. La competenza relazionale, ricorda Frost (2009), pone l'accento sull'importanza del dialogo e sulla centralità delle reti in quanto è in queste due dimensioni che gli studenti possono sviluppare la propria capacità di sviluppare ed esercitare leadership diffusa. Nei contesti educativi, dunque, assume una rilevanza strategica il porre gli studenti nella condizione di sviluppare e gestire relazioni con i pari e con gli adulti, oltre che incoraggiarli a divenire soggetti consapevoli e responsabili del proprio percorso formativo.

Allestire infrastrutture educative e progettare la didattica valorizzando lo sviluppo della competenza auto-regolativa e relazionale offre agli studenti l'opportunità di agire entro un'ampia gamma di processi che consentono di lavorare su competenze utili sia per lo sviluppo della LDS sia per il futuro personale e professionale. L'auto-regolazione, infatti, consta di una serie di abilità utili per il successo formativo degli studenti e queste sono attinenti all'organizzazione, all'elaborazione e all'autovalutazione (Moè & De Beni, 2000). La competenza auto-regolativa, connessa alle dimensioni dell'azione, del monitoraggio e della valutazione, è indispensabile per coloro che intendono nel breve, medio o lungo termine impegnarsi nel raggiungimento di obiettivi di apprendimento nel modo più efficace ed efficiente possibile.

Tra gli esperti impegnati ad indagare il tema delle competenze c'è Erik De Corte (2014), ricercatore belga che analizza il fenomeno nella prospettiva di quelle che definisce "competenze adattive". Egli, riprendendo alcuni dei riferimenti già noti nelle ricerche nazionali e internazionali, fa riferimento alla competenza adattiva definendola la capacità di uno studente di applicare flessibilmente le conoscenze e le competenze apprese in una pluralità di contesti differenti. Sviluppare competenze adattive, afferma De Corte (2010), richiede un lavoro specifico nelle

azioni didattiche sulle componenti cognitive, affettive e motivazionali in quanto occorre favorire lo sviluppo di:

- un repertorio di conoscenze organizzate e flessibili;
- un metodo euristico alla conoscenza⁷⁰;
- la conoscenza di sé;
- la competenza auto-regolativa;
- la percezione positiva di sé come soggetto in apprendimento.

Lo sviluppo della competenza adattiva favorirebbe negli studenti la capacità sia di monitorare i propri processi di apprendimento sia di sviluppare auto-consapevolezza accrescendo l'opportunità di entrare in relazione con l'altro in maniera sicura, efficace e proattiva. Sapersi orientare nella gestione autonoma dei propri processi di apprendimento e del proprio percorso di formazione richiede il possesso di complesse competenze cognitive e metacognitive (Cornoldi, 1995; Moè e De Beni, 1995), pertanto è opportuno che laddove si intenda potenziare lo sviluppo della LDS si ponga attenzione alle strategie utili per promuovere lo sviluppo della competenza auto-regolativa.

Uno degli aspetti per i quali si ritiene importante lavorare sullo sviluppo di competenze da parte degli studenti è quello della resilienza. Uno studente resiliente, infatti, è in grado di accettare sfide educative il cui esito è incerto, persistere anche in situazioni di confusione e frustrazione, di reagire di fronte a fallimenti, di riprendere lavori che hanno già avuto esiti negativi.⁷¹ E un leader attivo all'interno di una comunità di apprendimento dovrebbe saper gestire la propria fragilità e valorizzare tutte le capacità di cui dispone per persistere e raggiungere gli obiettivi definiti e condivisi. Dedicare attenzione al tema della resilienza nei contesti educativi è importante se si considera che gli studenti necessitano di competenze adeguate per fronteggiare gli insuccessi e le situazioni di difficoltà senza rimanerne indeboliti.

⁷⁰ Per "metodo euristico" si intende l'utilizzo di strategie didattiche che supportano gli studenti nell'acquisizione graduale di conoscenze. Lo studente è coinvolto attivamente nel processo di ricerca e interpretazione degli oggetti di apprendimento.

⁷¹ Claxton, G. (2002). Education for the learning age: A sociocultural approach to learning to learn. *Learning for life in the 21st century*, 21-33.

Nell'utilizzare le risorse cognitive, affettive e motivazionali a sua disposizione per raggiungere i propri obiettivi e mantenere elevato il livello di auto-efficacia e consapevolezza, lo studente resiliente ha le caratteristiche adeguate per esercitare leadership diffusa e per raggiungere *outcomes* positivi (Mega *et al.*, 2013). Ed è anche per questo che nei contesti educativi si dovrebbe promuovere la resilienza e i docenti dovrebbero saper supportare gli studenti nel percorso di sviluppo di essa (Cavioni *et al.*, 2015).

Nel riflettere sulle competenze proprie di uno “studente leader” può essere utile fare riferimento a quanto Le Boterf approfondisce in merito a tre macro-dimensioni entro le quali uno studente dovrebbe contestualizzare l'utilizzo delle proprie competenze:

- il *saper agire*, intesa come capacità di mobilitare il proprio sapere in risposta ad un certo compito;
- il *voler agire*, intesa come disponibilità ad investire al meglio le proprie risorse nell'affrontare il compito;
- il *poter agire*, intesa come sensibilità alle risorse ed ai vincoli che il contesto operativo inevitabilmente pone.

Considerato che la LDS è intesa come la capacità di uno studente di essere protagonista attivo del proprio percorso di formazione nella consapevolezza di far parte di una comunità di apprendimento, è compito sia degli studenti sia delle infrastrutture formative fare in modo che tali tre dimensioni vengano conosciute e valorizzate da tutti gli attori coinvolti nei processi educativi.

La gestione autonoma di se stessi come soggetti in apprendimento e lo sviluppo di legami sociali positivi produttivi sono due degli elementi fondamentali per gli studenti che vogliono sviluppare leadership diffusa. E le strategie didattiche più efficaci a tal fine sono quelle che pongono lo studente al centro dei processi di insegnamento-apprendimento; alcune di queste strategie sono state approfondite nei capitoli precedenti.

3.3.2 *Strategie di apprendimento flessibili*

Assumere una posizione centrale e proattiva nei processi di insegnamento-apprendimento richiede agli studenti la capacità di utilizzare flessibilmente le proprie strategie di apprendimento assumendo un approccio strategico e coerente con gli obiettivi da raggiungere. Le ricerche svolte in campo educativo e psicologico approfondiscono da lungo tempo il tema delle strategie di apprendimento (Marton & Säljö, 1976; Biggs, 1987; Pask, 1988; Trigwell & Prosser, 1991) e ad essere particolarmente approfonditi sono ancora oggi gli effetti che gli stili di insegnamento possono avere sull'approccio allo studio degli studenti e la capacità delle strategie di apprendimento di influenzare la qualità degli *outcomes* (Cornoldi & De Beni, 2001; Purdie & Hattie, 2002; Ferla *et al.*, 2008; Entwistle, 2009; Moliterni *et al.*, 2011; Borkowski & Muthukrishna, 2011). In letteratura l'approccio allo studio viene definito come il modo in cui lo studente attiva processi di apprendimento e strategie per portare a termine un compito specifico (Entwistle, 1997; Biggs, 2001). Le strategie di apprendimento e l'approccio allo studio degli studenti sono indagate in letteratura distinguendole principalmente in tre macro-categorie: profonde, superficiali, organizzate (Marton, 1988; Entwistle *et al.*, 2000). L'approccio profondo allo studio – che più degli altri dovrebbe essere padroneggiato per essere “leader” del percorso formativo – è quello nel quale si è orientati a cogliere il massimo significato dai contenuti di apprendimento. Dunque è caratterizzato dalla capacità di collegare idee diverse, usare le evidenze, monitorare il processo di apprendimento e ricercare senso da ciò che si studia. L'approccio superficiale allo studio – che non è errato utilizzare, ma che dovrebbe essere adottato solo quando gli obiettivi di apprendimento richiedono un approccio mnemonico e riproduttivo – porta gli studenti ad effettuare un'acquisizione meccanica dei contenuti memorizzando singole nozioni. Questo approccio è coerente con un profilo di studente che ha paura di fallire e quindi non si allontana dalle strette richieste di un compito o che intende acquisire conoscenze senza attivare processi di riflessione significativi. L'approccio strategico – trasversale rispetto agli approcci profondo e superficiale – è quello sulla base del quale uno studente organizza lo studio in modo efficace ed è in grado di gestire tempi e piani di lavoro, monitorare e valutare il metodo di

studio coerente con le richieste del docente, considerare la valutazione come elemento per incrementare la propria autoefficacia nello studio. L'approccio strategico ha a che fare in particolare con la capacità degli studenti di monitorare i propri processi cognitivi e metacognitivi (Pintrich e Garcia, 1994; Vermunt, 1998).

Le strategie di apprendimento e di approccio allo studio presentate richiamano le riflessioni effettuate da Pask (1976) e Sternberg (1998) rispetto alle strategie olistiche, seriali e versatili di apprendimento. Questi autori infatti individuano diverse strategie con le quali gli studenti possono organizzare i propri processi di apprendimento:

- *strategie olistiche*, basate sulla comprensione profonda e sul collegamento di idee diverse all'interno di una più ampia struttura concettuale di riferimento. Sono strategie caratteristiche di studenti capaci di generalizzare e di stabilire rapporti tra concetti e apprendere significativamente;
- *strategie seriali*, basate sulle operazioni e sulla memorizzazione di singoli elementi di conoscenza. Sono strategie caratteristiche di studenti che apprendono in modo frammentario assimilando concetti e schemi mentali che non sanno coordinare in strutture organiche;
- *strategie versatili*, basate sulla capacità di combinare gli stili olistici e seriali. Sono strategie caratteristiche di studenti che utilizzano flessibilmente strategie di apprendimento differenti sulla base delle situazioni e dei contesti di apprendimento specifici in cui si trovano.

Nella prospettiva di sviluppare leadership diffusa uno studente dovrebbe sapersi collocare entro quelle che Pask e Sternberg definiscono "strategie versatili", ovvero dovrebbero saper valutare le condizioni specifiche dell'ambiente e dei compiti di apprendimento in modo da individuare e utilizzare flessibilmente le strategie di apprendimento e approccio allo studio più adeguate.

L'importanza di predisporre le condizioni affinché possa essere sostenuto lo sviluppo di strategie di apprendimento flessibili e profonde è evidenziata anche dalle "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola

secondaria di primo grado” (MIUR, 2004), nelle quali si argomenta che uno studente con queste capacità è in grado di spiegare, interpretare, applicare, contestualizzare, autovalutarsi ed accettare feedback senza un atteggiamento difensivo. Elementi, questi, che contribuiscono ad incoraggiare il successo formativo se si considera che si tratta di competenze chiave per uno studente in grado di gestire con efficacia e autonomia il percorso di studi nella prospettiva di acquisire conoscenze e competenze utili per il proseguo degli studi.

In un contesto educativo nell’ambito del quale si è interessati a promuovere lo sviluppo della LDS si dovrebbe considerare l’apprendimento e gli stili con cui gli studenti approcciano ad esso non come un passivo consumo di conoscenza i cui processi di acquisizione sono diretti dall’esterno, bensì come un processo attivo, costruttivo e autodiretto nel quale chi apprende costruisce una rappresentazione profonda della conoscenza in modo che essa si configuri come personale interpretazione dell’esperienza di apprendimento (Bednar *et al.*, 1991).

È noto in letteratura che gli studenti che utilizzano strategie di apprendimento profonde e organizzate hanno capacità di spirito critico e risultati di apprendimento positivi in misura maggiore rispetto ai compagni che utilizzano uno stile superficiale di approccio allo studio (Duff, 2004; Bolkan *et al.*, 2011). Un approccio allo studio profondo, infatti, valorizza una concezione costruttiva dell’apprendimento piuttosto che una concezione riproduttiva (Purdie & Hattie, 2002).

È importante che un docente sappia individuare e valorizzare gli stili di apprendimento di ogni studente così da garantire l’opportunità di sviluppare flessibilità cognitiva e competenze metacognitive complesse. Promuovere negli studenti l’acquisizione della consapevolezza di quali siano i propri stili di apprendimento e della capacità di utilizzarli flessibilmente è importante per accrescere la loro autoefficacia come soggetti in apprendimento (Antonietti, 1997). Spesso l’acquisizione e l’utilizzo di strategie di apprendimento profonde è connesso ad uno stile di insegnamento costruttivista, mentre la scelta di adottare un approccio superficiale allo studio risponde all’esigenza degli studenti di agire in un contesto formativo in cui è prediletto un modello tradizionale e trasmissivo di insegnamento (Dart *et al.*, 2000).

Un contributo significativo nel panorama della letteratura internazionale sul tema delle strategie di apprendimento è quello di Ramsden, ricercatore britannico che riprendendo gli studi di Biggs (1989) e di Prosser & Trigwell (1999) ha elaborato un modello di apprendimento universitario particolarmente utile per la tipologia di analisi avanzata nel presente elaborato di tesi.

Secondo il modello di apprendimento universitario di Ramsden (2003) non sarebbero solo le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento ad influenzare l'approccio allo studio degli studenti bensì su esso influirebbe anche la percezione che gli studenti hanno delle proposte didattiche e dell'infrastruttura educativa nel suo complesso. Nella Fig.7 è possibile osservare la visualizzazione grafica elaborata riadattando il contributo di Ramsden; le componenti riportate su sfondo grigio scuro sono quelle ritenute maggiormente significative ai fini della progettazione e riprogettazione didattica.

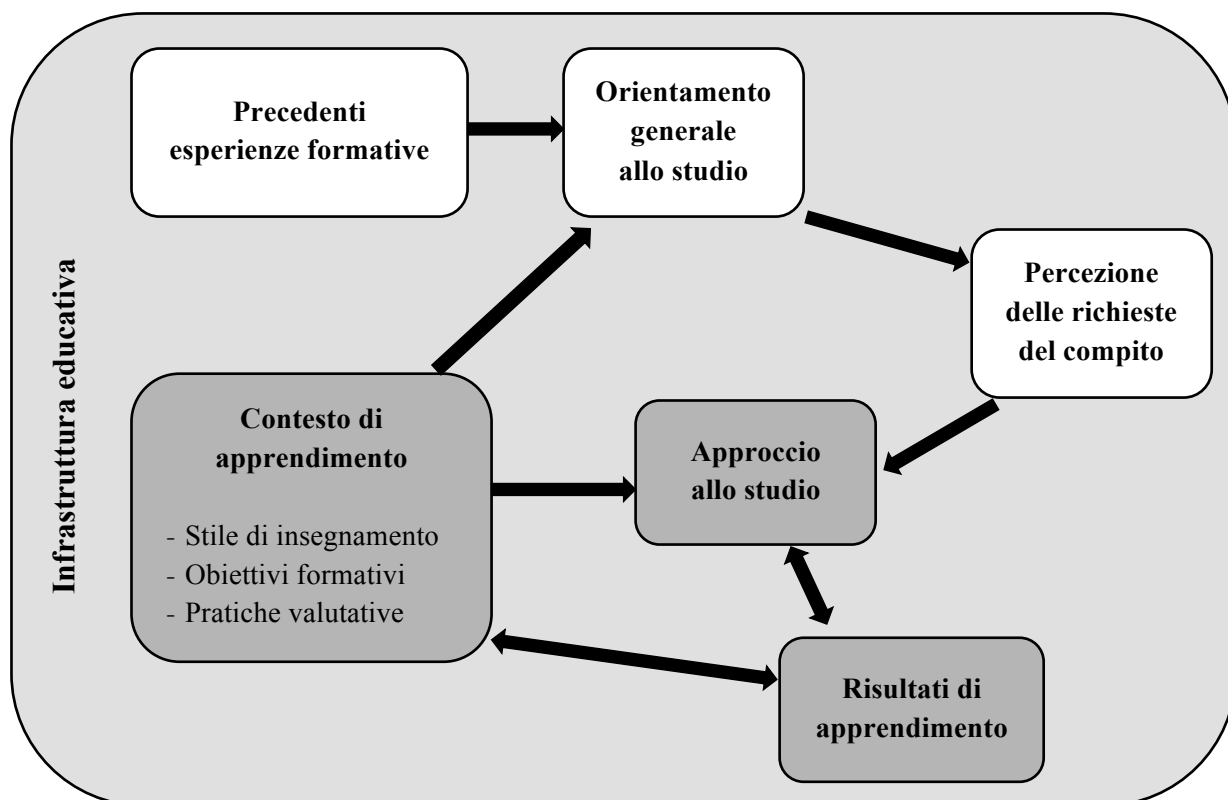


Fig.7: Modello dell'apprendimento universitario (adattamento da Ramsden, 2003)

Le relazioni esplicitate da Ramsden consentono di riflettere sulla possibilità di intervenire su alcune delle variabili considerate al fine di contribuire a qualificare i processi di apprendimento e gli *outcomes* degli studenti. In particolare la variabile su cui sarebbe opportuno intervenire nella prospettiva di favorire lo sviluppo dell'aspetto della LDS relativo all'utilizzo di strategie di apprendimento flessibili e profonde è quella del "Contesto di apprendimento". La modalità di organizzazione della didattica nei suoi aspetti dello stile di insegnamento, della definizione degli obiettivi formativi e nell'utilizzo di pratiche valutative, infatti, influenzando la percezione che gli studenti hanno rispetto alle richieste dei compiti di apprendimento incide sull'approccio allo studio e, di conseguenza, sui risultati di apprendimento. Ramsden segnala in una sua pubblicazione precedente (1991) alcuni degli elementi caratteristici di un insegnamento di qualità:

- la disponibilità con gli studenti e l'entusiasmo;
- la capacità di mantenere vivo l'interesse degli studenti;
- la chiarezza nell'esplicitazione degli obiettivi di apprendimento;
- l'incoraggiamento dell'autonomia nell'organizzazione dello studio;
- la capacità di proporre un carico di lavoro adeguato alle competenze degli studenti;
- l'utilizzo di pratiche valutative coerenti con gli obiettivi formativi e con le capacità degli studenti;
- la capacità di fornire feedback che supportano l'apprendimento.

Nell'incoraggiare negli studenti lo sviluppo della capacità di utilizzare strategie di apprendimento flessibili e adeguate agli obiettivi formativi i docenti dovrebbero porre particolare attenzione ai processi didattici progettati in modo da fornire un supporto adeguato. Tale aspetto è di elevata importanza se si considera che le caratteristiche di un contesto di insegnamento sono in grado di determinare, oltre che influenze sull'approccio allo studio, anche importanti cambiamenti nell'impegno accademico (Fraser, 1986).

L'utilizzo di strategie di apprendimento flessibili è uno degli elementi chiave che uno studente "leader" del proprio percorso formativo dovrebbe saper gestire, ed è per questo che le scuole e le università dovrebbero impegnarsi nell'implementazione di percorsi educativi volti a favorire l'acquisizione della

consapevolezza dei propri stili di approccio allo studio al fine di incoraggiare un apprendimento flessibile e auto-regolato.

3.3.3 *Motivazione allo studio*

Uno degli elementi costitutivi del costrutto di LDS approfondito nell'elaborato di tesi è la motivazione allo studio. Il tema della motivazione è ampiamente discusso nella letteratura scientifica di ambito educativo e psicologico. La motivazione è definita come elemento che descrive l'origine, l'intensità, la persistenza e la qualità di un comportamento rispetto ad un dato obiettivo (Maehr & Meyer, 1997; Wolters, 1998; Pintrich, 1999; Cornoldi *et al.*, 2005; Boscolo, 2006; Baeten *et al.*, 2010; Schunk *et al.*, 2012; Brophy, 2013).

La decisione di considerare la motivazione come una delle dimensioni chiave della LDS nasce dal fatto che essa può influenzare le disposizioni ed i comportamenti degli studenti rispetto ai contenuti di apprendimento, alle attività didattiche e alle relazioni con i pari e con il personale educativo. Gli studenti motivati, infatti, hanno fiducia in se stessi, prediligono strategie didattiche attive ed utilizzano un approccio profondo e flessibile allo studio (Entwistle *et al.*, 2002; Harris, 2004; Thomas & Gadbois, 2007; Baeten *et al.*, 2010).

Alcuni aspetti della motivazione sono connessi al tema dell'*engagement*, che sarà oggetto di analisi nel paragrafo successivo. In particolare Elliot, Kratochwill, Cook e Travers (2000) sostengono che la motivazione è uno stato interno che invita la persona ad agire, la spinge in una particolare direzione e la mantiene coinvolta (*engaged*) in determinate attività.

Come afferma Brophy (2013), la motivazione allo studio va stimolata mediante la proposta di attività in grado di coinvolgere gli studenti in esperienze significative in cui viene loro richiesto di essere protagonisti attivi. Dovendo esercitare la responsabilità di gestire la predisposizione di ambienti e di attività di apprendimento capaci di motivare gli studenti, i docenti dovrebbero disporre delle competenze adeguate per scegliere e utilizzare flessibilmente i dispositivi didattici a seconda dei bisogni formativi degli studenti specifici. «*I docenti efficaci sono*

*loro stessi soggetti in apprendimento»*⁷², affermano Wiseman e Hunt (2013), ed è per questo che per svolgere in modo adeguato le proprie funzioni dovrebbero saper valutare le azioni da intraprendere sulla base di quanto apprendono e rilevano in aula. In tal senso i docenti, al fine di incoraggiare l'incremento della motivazione, dovrebbero cercare di comprendere gli interessi dei propri studenti, i loro stili di apprendimento e il loro *background* formativo e personale.

Possiamo parlare di contesti educativi che incoraggiano la motivazione allo studio nei casi in cui i docenti interagiscono in modo sistematico con gli studenti e progettano attività coerenti con gli obiettivi di apprendimento da raggiungere e soprattutto quando gli studenti mostrano interesse per le attività, hanno autoefficacia, persistono negli sforzi, utilizzano strategie cognitive e metacognitive efficaci (Schunk *et al.*, 2012). Alcuni tratti delle strategie didattiche che possono incoraggiare la motivazione allo studio degli studenti possono essere individuate in quelle che seguono:

- fare in modo che la complessità delle proposte didattiche sia adeguata (e di poco superiore) alle capacità degli studenti;
- esplicitare gli obiettivi delle attività didattiche chiarendo la loro utilità per la vita quotidiana;
- fornire feedback durante e al termine dell'attività di apprendimento focalizzandosi sui progressi e sul confronto più che sulla sola segnalazione di errori;
- valorizzare l'autovalutazione tra pari e non la competizione;
- predisporre nel complesso un clima di classe caldo, supportivo, collaborativo e centrato sull'apprendimento.

Progettare percorsi formativi volti allo sviluppo della motivazione allo studio può essere efficace nell'ottica di promuovere lo sviluppo della LDS in quanto gli elementi propri della motivazione – quali la chiarezza degli obiettivi e la persistenza per raggiungerli, la consapevolezza ed il coinvolgimento attivo in ciò

⁷² Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2013). *Best practice in motivation and management in the classroom*. USA: Charles C Thomas Publisher. p.II

che si sta facendo – sono quelli che dovrebbe saper padroneggiare un cosiddetto “studente leader”.

Schunk, Meece e Pintrich (2012) hanno elaborato un efficace visualizzazione grafica del modello del “*Motivated learning*”, che definiscono come processo di apprendimento che proprio perché “motivato” è orientato a sviluppare competenze più che a rispondere a compiti. Gli autori, come è possibile osservare dalla Fig.8, che segue, prendono in esame diverse categorie di variabili da considerare come interdipendenti: le caratteristiche degli studenti, l’autoefficacia nell’apprendimento, la capacità dei compiti di coinvolgere gli studenti, gli *outcomes*. Nell’adattare il modello al contesto italiano sono state selezionate le specifiche di ogni variabile coerenti con il costrutto di motivazione indagato nell’ambito della LDS.

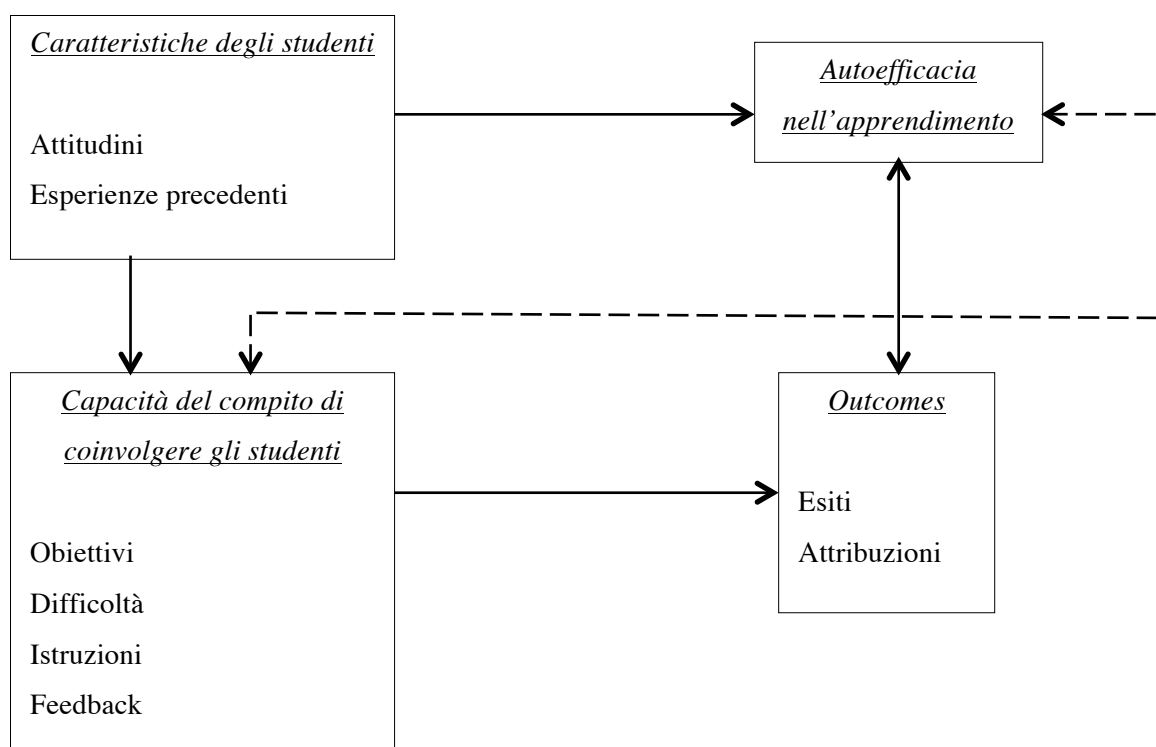


Fig.8: Modello del “*Motivated Learning*” (adattamento da Schunk et al., 2012)

Come è possibile osservare nella Fig.8, Schunk e colleghi hanno individuato nelle caratteristiche degli studenti un punto di partenza per progettare una didattica orientata a favorire la motivazione all’apprendimento. Le esperienze precedenti e le attitudini degli studenti, secondo il modello, dovrebbero influenzare le modalità

di strutturazione delle attività, e quindi anche la definizione degli obiettivi, la valutazione della difficoltà, la modalità con cui fornire le istruzioni e la restituzione del feedback. Allo stesso modo sulla base del modello di Schunk e colleghi le esperienze precedenti e le attitudini degli studenti dovrebbero influenzare il livello di autoefficacia nell'apprendimento. Autoefficacia che, sulla base delle indicazioni degli autori, ha un rapporto di interdipendenza indiretta (linea tratteggiata) con la capacità delle attività di coinvolgere gli studenti, o meglio della modalità con cui gli studenti approcciano alle proposte didattiche.

Nell'ambito del modello elaborato da Schunk e colleghi, le attività didattiche influenzano gli *outcomes* e questi ultimi, a loro volta, condizionano l'autoefficacia nell'apprendimento degli studenti.

Il modello di "apprendimento motivato" rappresentato nella Fig.8 esplicita il rapporto di interdipendenza reciproca tra processi di insegnamento-apprendimento e motivazione. Sulla base delle indicazioni fornite dagli autori sarebbe opportuno valorizzare maggiormente gli interventi didattici rivolti a favorire lo sviluppo della motivazione allo studio nell'ottica di incrementare la qualità degli *outcomes* degli studenti.

Tra le strategie più efficaci per rilevare i livelli di motivazione degli studenti in letteratura sono individuate quella dell'osservazione diretta (*direct observations*), della valutazione da parte di altri (*ratings by others*), dell'autovalutazione (*self-reports*) e del dialogo (*dialogues*). L'osservazione diretta prevede la rilevazione del livello di motivazione in base all'osservazione del comportamento assunto nello scegliere compiti, nel veicolare sforzi e nell'essere persistente nel raggiungimento degli obiettivi. Essere valutati da altri richiede che qualcuno osservi lo studente tenendo come riferimento diversi indicatori coerenti con il costrutto di motivazione e li riporti in un diario o in una griglia. Le forme autovalutative di rilevazione della motivazione possono prevedere la somministrazione di questionari o domande in forma scritta o orale, la conduzione di interviste, la rievocazione di pensieri legati ad esperienze di apprendimento e la verbalizzazione di pensieri, azioni o emozioni connessi a specifiche attività svolte. Il dialogo libero è la strategia di rilevazione dei livelli di motivazione meno

strutturata e richiede elevate competenze a chi intende individuare il livello di motivazione della persona a cui si sta rivolgendo.

La motivazione, così come evidenziato anche nei paragrafi precedenti approfondendo il contributo di Seemiller (2014), è un'area di competenza fondamentale rispetto alle caratteristiche proprie di uno "studente leader". Il costrutto di LDS, infatti, contestualizza il tema della motivazione evidenziandola come elemento essenziale al fine di garantire ad uno studente la capacità di gestire al meglio il proprio percorso di formazione e di orientare efficacemente la propria posizione all'interno della comunità di apprendimento di cui è protagonista.

3.3.4 *Engagement negli ambienti di apprendimento*

Il tema dell'*engagement* è stato oggetto di discussione da parte degli esperti del campo educativo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso e nel tempo le definizioni ne hanno valorizzato dimensioni differenti.

L'*engagement* inteso come "coinvolgimento attivo degli studenti nel percorso formativo" è stato formulato dal gruppo di ricerca di Kuh nel 1991. Nei decenni precedenti il tema era contestualizzato all'interno di cornici teoriche differenti e non sempre focalizzate del tutto sulla funzione degli studenti come centro nevralgico di attenzione: il tempo dedicato per concentrarsi su un compito (Tyler, 1930); l'intensità dell'impegno per portare a termine una consegna (Pace, 1960); la partecipazione alle attività didattiche (Astin, 1984); gli esiti di apprendimento ottenuti (Pascarella, 1985); l'integrazione sociale (Tinto, 1987); le buone pratiche didattiche (Chickering and Gamson, 1987).

Alcuni studi sull'*engagement* approfondiscono l'influenza che può avere sull'apprendimento e sullo sviluppo di competenze da parte degli studenti (Appleton *et al.*, 2008; Kahu, 2013; Quaye & Harper, 2014; Moretti *et al.*, 2017). L'ampio numero di risorse scientifiche rintracciabili nei database digitali sul tema confermano l'attenzione al tema, e se si effettua una ricerca con l'espressione chiave "student* engagement" nel database *Web of Science* è possibile individuare oltre 3500 risorse tra articoli scientifici, libri ed atti di convegno pubblicati da autori del campo educativo e psicologico; Kuh risulta essere l'autore più citato. Benché la funzione strategica dell'*engagement* rispetto ai *learning outcomes* sia

condivisa a livello internazionale, è opportuno specificare che le risorse rintracciabili sono pubblicate prettamente da autori americani (41,8%), australiani (13,5%) ed inglesi (12,2%).

«Coinvolgere gli studenti in attività educative produttive contribuisce a costruire le basi per lo sviluppo di competenze e disposizioni che le persone hanno bisogno di avere per vivere una vita attiva e soddisfacente dopo l'università. Detto in altro modo, l'engagement aiuta a sviluppare habitus mentali che ampliano la capacità degli studenti di apprendere lungo tutto l'arco della loro vita»⁷³ (Kuh, 2009). Riflettere e sviluppare pratiche utili allo sviluppo dell'*engagement* può significare per le università favorire lo sviluppo della leadership diffusa, caratterizzandosi il costrutto di LDS per considerare lo studente come soggetto attivo e responsabile di se stesso durante il percorso formativo (Spillane, 2005; Dugan & Komives, 2007; Moretti & Giuliani, 2016). Nel valorizzare lo sviluppo di una dimensione della LDS – l'*engagement* – inoltre, i contesti educativi inciderebbero indirettamente anche sulla motivazione allo studio (Decy & Ryan, 2002; Boscolo, 2006), sull'autoefficacia (Bandura, 2001; Pastorelli *et al.*, 2001) e sulle strategie di *coping* nella gestione di situazioni di disagio (Thomas & Yorke, 2003; Stallman, 2010). Uno studente coinvolto attivamente nel contesto formativo di cui è protagonista, infatti, essendo proattivo e dinamico sia sul piano individuale sia sul piano delle relazioni interpersonali, svilupperà con molta probabilità anche elevati livelli di motivazione, autoefficacia nello studio e gestirà con meno difficoltà le situazioni di disagio.

I contesti educativi in cui si presta attenzione allo sviluppo dell'*engagement* possono contribuire a ridurre il rischio di abbandono degli studi in quanto uno studente pienamente coinvolto nei processi interni avrà più probabilità sia di riconoscersi nella cultura e nei valori dell'organizzazione sia di sentirsi parte attiva della comunità che si vorrebbe evitare di abbandonare (Alexander *et al.*, 1997; Sinclair *et al.*, 2003; Archambault *et al.*, 2016; Moretti *et al.*, 2017). In particolare, segnala Coates (2006), occorrerebbe intervenire su aspetti connessi alla didattica (strategie di insegnamento costruttivo e di apprendimento attivo,

⁷³ Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20. p.5

attività collaborative) e alle relazioni interpersonali (stile di relazione e insegnamento, interazioni tra pari). Aspetti, questi, che possono avere una forte incidenza sul vissuto degli studenti nell'ambiente di formazione e che possono contribuire a contrastare la possibilità di demotivarsi e abbandonare gli studi.

Le riflessioni avanzate in merito al tema dell'*engagement* chiariscono il motivo per cui lo si è considerato parte costitutiva del costrutto di LDS elaborato nella tesi; uno "studente leader", infatti, oltre ad essere un soggetto attivo e responsabile è anche una persona dinamica che agisce all'interno di una comunità educativa rispetto alla quale dovrebbe sentirsi *engaged*.

Ad analizzare in modo approfondito le relazioni esistenti tra *engagement* e variabili socio-culturali è Kahu, che in un contributo del 2013⁷⁴ ha rappresentato il suo modello nel modo seguente (Fig.9).

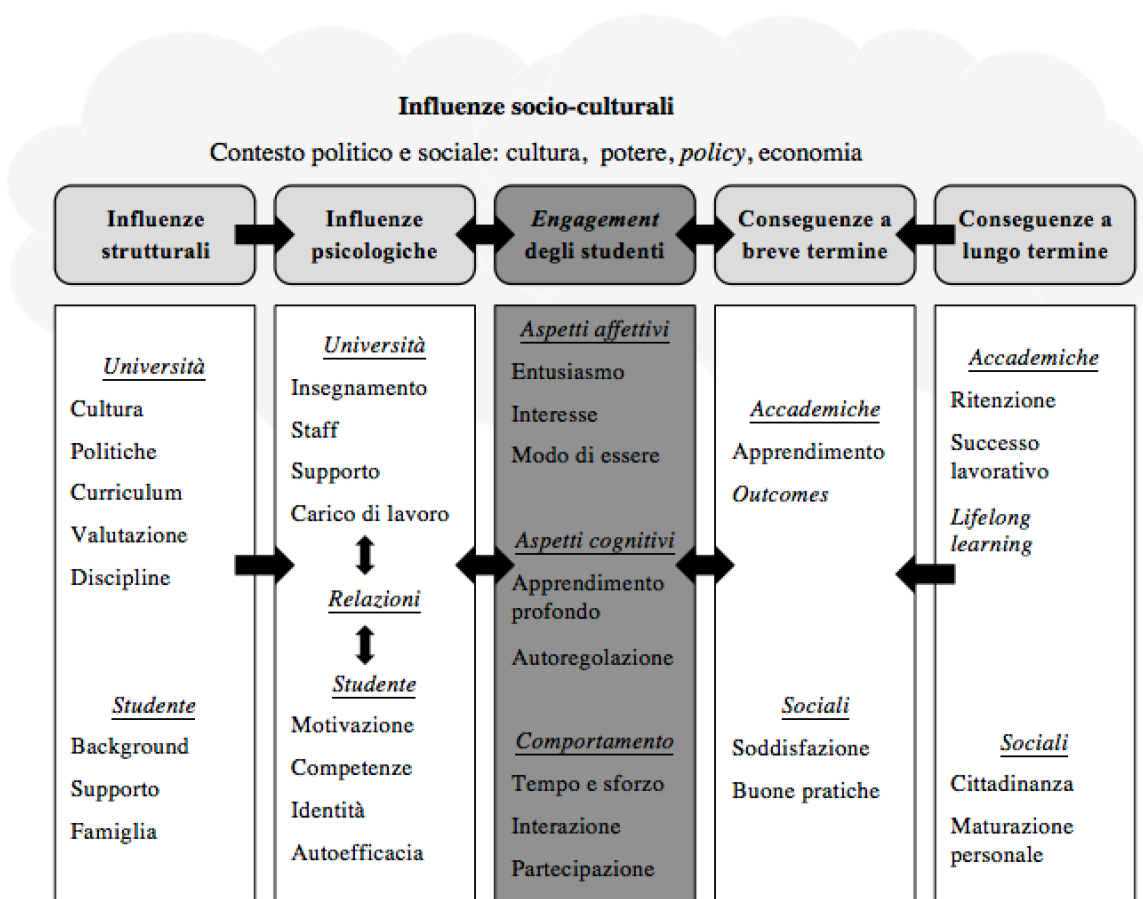


Fig.9: Modello di *engagement* e influenze socio-culturali (adattamento da Kahu, 2013)

⁷⁴ Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.

Nel modello Kahu evidenzia come le variabili socio-culturali influenzano lo sviluppo dell'*engagement* degli studenti nei contesti educativi universitari. In particolare egli individua alcuni elementi strutturali e psicologici che influenzano la possibilità per gli studenti di sviluppare coinvolgimento negli ambienti di apprendimento:

- le variabili strutturali sono le caratteristiche dell'infrastruttura (cultura organizzativa, politiche di riferimento, progettazione dei curricula, pratiche valutative e discipline) e le caratteristiche dello studente;
- le variabili psicologiche sono connesse all'università (approccio didattico, supporto, organizzazione del carico di lavoro), alle relazioni e allo studente (motivazione, competenze, identità e autoefficacia).

Kahu ritiene che alcune proprietà delle variabili strutturali possano sia modulare le variabili psicologiche sia influenzarne i processi di sviluppo dell'*engagement*. L'*engagement*, essenza e snodo centrale del modello, viene evidenziato nei suoi aspetti affettivi, cognitivi e comportamentali; le modalità con cui il coinvolgimento attivo si sviluppa ed esplica, infatti, sono individuate negli elementi dell'entusiasmo, dell'interesse, del modo di essere nel contesto educativo, dell'approccio allo studio profondo, dell'autoregolazione, del tempo e degli sforzi dedicati alle attività di apprendimento, dell'interazione e della partecipazione alle attività d'aula.

Sulla base delle informazioni presenti nel modello illustrato nella Fig.9, gli effetti in termini di *outcomes* accademici e sociali dell'essere persona *engaged* nel contesto educativo possono manifestarsi nel breve, nel medio e nel lungo termine. Nel breve termine si evidenziano esiti quali l'incremento delle competenze sviluppate e della qualità dei risultati di apprendimento, la soddisfazione e lo sviluppo di buone pratiche. Nel lungo termine si esplicitano risultati quali la ritenzione (ovvero la capacità di saper tenere memoria delle conoscenze ed esperienze precedenti al fine di utilizzarle in contesti nuovi), il successo lavorativo, la capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo di competenze chiave di cittadinanza e la maturazione sul piano personale.

Con l'obiettivo di favorire lo sviluppo della LDS, nella configurazione dei

contesti educativi si dovrebbe porre particolare attenzione alla fase di progettazione didattica e in particolare all'individuazione di pratiche in grado di favorire lo sviluppo dell'*engagement*. Questo consentirebbe infatti di porre gli studenti al centro dei processi di insegnamento-apprendimento e di predisporre le condizioni affinché venga garantita alle persone la possibilità di essere protagoniste attive nell'ambito delle attività formative (Warren, 1997). Allo stesso tempo, segnala Garret (2011), occorre fare attenzione a non inseguire le mode e ad individuare attività e dispositivi realmente significativi per gli studenti. Questo è da ritenersi fondamentale per sostenere adeguatamente gli studenti nel processo di autonomizzazione e coinvolgimento attivo nei percorsi di formazione di cui sono protagonisti e all'interno dei quali dovrebbero essere incoraggiati a sviluppare leadership diffusa.

3.4 Per una definizione del costrutto di Leadership Diffusa degli Studenti

Il costrutto di Leadership Diffusa degli Studenti nell'ambito della ricerca di tesi è stato progressivamente messo a punto esaminando in modo integrato diversi temi di interesse in ambito educativo. In particolare sono stati oggetto di attenzione i temi della leadership, dei dispositivi didattici, delle strategie di apprendimento e dell'*engagement* e si è ritenuto importante avviare una riflessione integrata sulle loro caratteristiche per definire un solido costrutto di LDS in grado di superare le tradizionali concezioni di leadership intese come "posizione da assumere". Nel proporre ed esaminare un profilo unitario e coerente di "studente leader" il principale obiettivo è stato quello di effettuare la lettura multidimensionale di alcuni costrutti già noti in letteratura al fine di contestualizzarli nei più ampi temi della leadership educativa diffusa, dell'organizzazione didattica e delle comunità di apprendimento.

Nella ricerca svolta nell'ambito del percorso dottorale il costrutto di LDS ha preso in considerazione lo studente come attore responsabile del proprio percorso di formazione e consapevole di essere parte di una "comunità di apprendimento" in cui tutti gli attori sono valorizzati. La definizione di un costrutto in grado di integrare le capacità degli studenti in merito a competenze auto-regolative e

relazionali, strategie di apprendimento profonde e flessibili, motivazione allo studio ed *engagement* negli ambienti di apprendimento ha risposto all'esigenza di focalizzare l'attenzione su alcune dimensioni sia individuali sia collettive che possono caratterizzare il percorso di un soggetto in apprendimento. Nel valorizzare lo sviluppo della LDS, dunque, ogni contesto di formazione dovrebbe configurarsi come "comunità di apprendimento" le cui infrastrutture e le cui pratiche organizzative incoraggiano lo sviluppo di una leadership diffusa.

Lo studente per "essere leader" all'interno di un ambiente educativo dovrebbe saper prima di tutto essere "leader di se stesso" come soggetto in apprendimento. È dunque fondamentale per i professionisti della formazione individuare strategie efficaci che promuovano lo sviluppo di:

- competenze auto-regolative, indispensabili per uno studente che gestisce in modo consapevole e responsabile il proprio percorso di formazione;
- strategie flessibili di apprendimento profondo, ritenute fondamentali per studenti con un approccio allo studio di tipo critico e versatile;
- motivazione allo studio, necessaria per studenti che investono e orientano forze nel percorso formativo lasciandosene coinvolgere sul piano sia cognitivo sia affettivo.

La dimensione sociale che caratterizza il costrutto LDS, inoltre, implica una specifica attenzione a quei dispositivi che possono incoraggiare negli studenti lo sviluppo di:

- competenze relazionali, ritenute essenziali per gli studenti che intendono sentirsi parte integrante di una comunità che apprende e collabora;
- *engagement*, importante per uno studente che intenda sviluppare e consolidare nell'ambito del percorso formativo un pieno coinvolgimento sia con i pari, sia con gli adulti, sia con i vari attori del contesto educativo.

La definizione e l'analisi del costrutto di Leadership Diffusa degli Studenti è stata contestualizzata nell'ambito dell'organizzazione didattica e delle strategie di insegnamento-apprendimento. Con questa prospettiva nella fase sul campo della ricerca è stato indagato il modo in cui, all'interno dei percorsi formativi

universitari, gli studenti possano esercitare forme di leadership educativa diffusa agendo da protagonisti attivi in comunità in cui i docenti e l'allestimento infrastrutturale valorizzano l'auto-consapevolezza, il dialogo e la collaborazione tra studenti.

3.5 Alcune iniziative significative a supporto della LDS nel contesto internazionale

Tra le molteplici iniziative che sono state attivate a supporto della Leadership Diffusa degli Studenti in questo paragrafo vengono prese in esame quattro di esse, che sono state scelte sia per la loro rilevanza sia perché rappresentano differenti aree geografiche. Le azioni progettuali, inoltre, sono state scelte per alcune loro caratteristiche: hanno una articolata e ben definita struttura interna; sono parte attiva di network; sono impegnate nello sviluppo, nella diffusione e nell'utilizzo di strumenti utili per rilevare dati; hanno la capacità di interagire con i *policy makers* portando evidenze a supporto delle proposte che fanno nell'ambito delle riforme ministeriali nazionali e internazionali. Qui di seguito sono descritte le principali caratteristiche del movimento pedagogico *Student Voice*, dell'*European Policy Network on School Leadership*, del *National Clearinghouse for Leadership Programs* e dell'*Australian Student Leadership Association*.

3.5.1 Il movimento pedagogico Student Voice (SV)

Oggetto di discussione nei contributi della letteratura internazionale a partire dagli anni Novanta, *Student Voice (SV)* è un movimento pedagogico impegnato nel promuovere la partecipazione attiva degli studenti nell'ambito dei processi di riforma educativa (Mitra, 2004; Angus, 2006; Fielding, 2006).

La struttura organizzativa che è alla base di SV ripone negli studenti fiducia e stima; il loro punto di vista, infatti, come sostengono diversi ricercatori (Oldfather *et al.*, 1999; Cook Sather & Shultz, 2000; Flutter & Rudduk, 2004) è considerato un elemento di potenziale rilevanza nell'individuazione di strategie di qualificazione dei sistemi formativi.

Uno dei capisaldi di SV, come evidenziano diverse ricerche (Levin, 2000; Cook-Sather, 2009; Fielding, 2012; Grion & Cook-Sather, 2013), è pensare gli studenti come soggetti «*in grado di offrire a ricercatori e insegnanti elementi importanti su cui basare i processi di miglioramento e di valutazione della didattica e dei processi relativi ai contesti formativi*»⁷⁵. Nell'ambito del movimento SV la centralità degli studenti non è caratterizzata per assumere una forma autoreferenziale, bensì dialogica con tutti gli attori già tradizionalmente coinvolti nei processi decisionali (dirigenti/direttori, docenti, staff di supporto educativo). Se da una parte è importante fornire agli studenti la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e di partecipare ai processi decisionali, dall'altra è indispensabile che questi dialoghino con esperti che possano guidarli e con cui possano collaborare efficacemente in un percorso di crescita personale e professionale. Progettando e monitorando accuratamente entrambi gli aspetti appena citati è possibile sviluppare la Leadership Diffusa degli Studenti (LDS). Lo studente che apprende dalle pratiche della propria comunità educativa e che può interagire con esperti che possano fungere da "specchio" può sviluppare con più facilità competenze trasversali quali l'approccio flessibile allo studio, l'autoregolazione e potenziare abilità relazionali, motivazione ed *engagement*. Allinearsi alle pratiche del movimento SV comporta sostanziali modifiche nella cultura e nelle pratiche organizzative di una comunità educativa, prima tra tutte la necessità di ridefinire ruoli e spazi decisionali. Come afferma Dennis Harper, SV coinvolge gli studenti in processi attivi di influenza sulle *policies*, sui curricula e sulle variabili di contesto.⁷⁶ È evidente come ciò, oltre a predisporre le condizioni affinché gli studenti abbiano opportunità di crescita, richieda loro anche una vasta gamma di competenze da sviluppare e mettere in gioco.

Per quanto concerne le implicazioni che l'approccio SV può avere nella didattica è opportuno evidenziare come, nell'ottica di promuovere lo sviluppo della LDS, sia necessario progettare attività volte a favorire l'*engagement* degli studenti. Ne

⁷⁵ Grion V., De Vecchi G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46. p.30

⁷⁶ Harper, D. (2000). *Students as Change Agents: The Generation Y Model*. Olympia, WA: Generation Y.

sono un esempio il *learning by teaching*, in cui gli studenti tramite una simulazione di contesto apprendono assumendo il ruolo del docente avendo come interlocutori uno o più compagni, e la *participatory action research*, che prevede la partecipazione degli studenti in ricerche sul campo.

Come afferma Michael Fielding (2001, 2004, 2012), che è tra i massimi promotori del movimento SV in Gran Bretagna, sarebbe importante coinvolgere gli studenti come ricercatori nell'ottica di considerare la scuola come una comunità di apprendimento in cui giovani e adulti sono co-autori dei processi in atto; interessante anche la riflessione di Cook-Sather (2002) in merito. L'autrice infatti afferma che «*c'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza mai richiedere il parere di coloro per i quali il sistema verosimilmente è progettato. L'inefficacia di questo approccio si rende sempre più evidente man mano che ci muoviamo all'interno del XXI secolo [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che godono dell'autorità per partecipare sia all'analisi critica che alle riforme educative*»⁷⁷. Coerentemente con le esigenze formative sempre più pressanti espresse nell'ambito dei contesti educativi del XXI secolo e con la considerazione condivisa circa l'importanza di dare agli studenti il potere di vivere a tutto tondo i processi formativi, è evidente come il dialogo e il confronto critico con loro possano essere elementi cruciali per avere feedback da coloro che costituiscono i “testimoni privilegiati” dei processi di classe, di scuola e di rete. La discussione con gli studenti sugli esiti delle ricerche, sulle strategie didattiche e sui processi attivati a livello di scuola o di rete potrebbe contribuire a qualificare l'organizzazione della didattica complessiva. Tuttavia Fielding ci ricorda che ad oggi non esistono ancora strutture e pratiche che consentono del tutto agli studenti di essere realmente protagonisti dei processi decisionali che li riguardano.

Alcuni aspetti del costrutto di LDS proposto nella presente ricerca, in particolare la competenza organizzativa e relazionale e la capacità degli studenti di essere motivati e coinvolti (*engaged*) nell'ambiente di formazione sono sottolineati anche dal movimento SV. I concetti di “comunità educativa”, “dialogo

⁷⁷ Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14. p.3

intergenerazionale” ed “educazione democratica” sono i punti cardine del Movimento e sono quelli che gli esperti invitano a valorizzare con la prospettiva di favorire la crescita continua sia degli studenti sia degli ambienti educativi.

L’esperienza SV nel mondo sostiene che la collaborazione di studenti e docenti nell’analisi e produzione di materiali e il loro dialogo può aiutare entrambe le parti a conoscersi e rimanere in relazione nel rispetto degli specifici punti di vista. Esperienze di questo genere possono aiutare i giovani ad esprimere le proprie idee in pubblico o con gli adulti senza timore e possono aiutare i docenti a riflettere su pratiche di didattica quotidiana e politica educativa tenendo conto delle osservazioni manifestate dai ragazzi (Mitra, 2002).

3.5.2 *L’European Policy Network on School Leadership (EPNoSL)*

L’*European Policy Network on School Leadership (EPNoSL)*, istituito con il supporto della Commissione Europea, è un progetto impegnato nell’implementazione di politiche e pratiche connesse alla leadership nel contesto Europeo. I partner del Network collaborano virtualmente e in presenza per condividere riflessioni e sviluppare risorse condivise. Nell’ottica di valorizzare la cultura della leadership educativa diffusa, EPNoSL prevede forme di *peer learning e tutoring* e organizza sistematicamente convegni internazionali, seminari di studio e workshop per condividere le principali evidenze dei percorsi di ricerca intrapresi.

Il progetto ha articolato la propria azione in cinque vaste aree di intervento, all’interno delle quali ogni anno ridefinisce i propri obiettivi generali. I cinque settori operativi sono i seguenti:

1. Management, coordinamento e controllo della qualità
2. La condizione attuale della leadership educativa in Europa
3. Gestione delle conoscenze
4. Costruzione delle competenze
5. Sostenibilità e organizzazione delle priorità

Pur non parlando esplicitamente di LDS è evidente come questa iniziativa sia fondamentale per i processi di qualificazione e innovazione dei contesti formativi.

Vivendo quotidianamente in un contesto caratterizzato da responsabilità diffusa e obiettivi condivisi, infatti, anche gli studenti indirettamente sono incoraggiati a sviluppare leadership diffusa e consapevolezza (*awareness*).

Al fine di rendere trasparenti le proprie azioni e di massimizzare al massimo l'opportunità di diffondere i risultati del progetto, l'EPNoSL si è dotato di un sito web⁷⁸ che viene aggiornato periodicamente e rende conto delle principali informazioni relative al Network. Come è possibile osservare nella Fig.10, l'interfaccia è chiara e *user friendly*; intuitivamente si può infatti accedere ai dettagli del progetto, alle news, agli eventi passati, in corso o futuri, alle risorse e ai contatti.

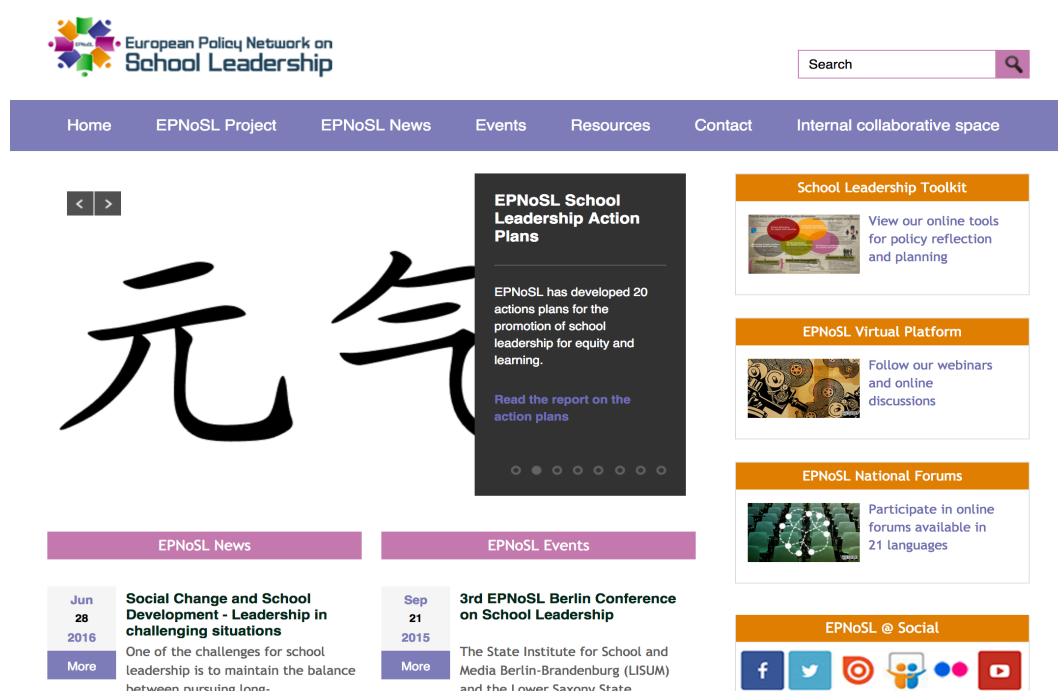


Fig.10: Homepage del sito dell'EPNoSL

L'impegno profuso dal comitato scientifico e organizzativo del progetto sul tema della leadership educativa diffusa ha portato, come è possibile notare in alto a destra nella Fig.10, alla formulazione di uno "School Leadership for Equity and

⁷⁸ Sito dell'EPNoSL: <http://www.schoolleadership.eu/>

*Learning. The EPNoSL Toolkit*⁷⁹. Questa risorsa è visualizzabile e scaricabile da qualsiasi utente ed è stata progettata per sostenere lo sviluppo di una cultura della scuola animata dalla convinzione che tutti sono in grado di apprendere, pertanto ognuno nella scuola dovrebbe essere trattato e valorizzato come una persona con capacità, competenze ed esperienze che possono contribuire allo sviluppo dell'organizzazione e degli individui al suo interno. La prospettiva assunta dall'EPNoSL è senza dubbio di qualità per l'efficacia dei sistemi formativi in quanto promuove a tutti i livelli un apprendimento profondo e olistico, lasciando spazio a nuove idee e incoraggiando attivamente la collaborazione tra docenti e tra docenti e studenti.

Le pratiche di leadership e le strategie didattiche discusse dal Network incoraggiano lo sviluppo di processi educativi di qualità, e questo influenzando positivamente l'efficacia dei contesti formativi nel loro complesso non può non avere un impatto positivo anche sulle pratiche degli insegnanti e sulle competenze sviluppate dagli studenti. Come sostengono Branch e colleghi (2013), infatti, se da una parte i leader scolastici producono impatto sull'intera scuola, le pratiche dei docenti hanno impatto sui processi e sugli *outcomes* di classe; in tale rete di relazioni indirettamente chi dirige ha un notevole impatto sulle decisioni che i docenti prendono per progettare le azioni didattiche e quindi anche sugli esiti di apprendimento. «*I leader scolastici influenzano l'insegnamento e l'apprendimento indirettamente e soprattutto attraverso la motivazione dello staff, la condivisione dei compiti e delle responsabilità e le condizioni di lavoro che predispongono*»⁸⁰ (Day *et al.*, 2009), e questo – aggiunge Levacic (2005) – produce effetti anche sui risultati di apprendimento e sulle competenze sviluppate dagli studenti.

⁷⁹ La pubblicazione è uno dei prodotti del lavoro condotto nell'ambito dell'EPNoSL (Network Europeo per le Policy sulla Leadership Educativa), la cui coordinatrice di progetto è Kathy Kikis-Papadakis. Il coordinamento tra EPNoSL, Università Roma Tre, MIUR e Rete Dialogues ha portato a pubblicare una parte del contributo in italiano: “*Il Toolkit EPNoSL. Toolset per la Leadership Distribuita*”. Il Toolkit è stato diffuso in Italia dagli esperti di leadership educativa e, in particolare, è stato oggetto di diffusione e discussione nell'ambito del Master di II livello in *Leadership e Management in Educazione* (direttore: Giovanni Moretti).

⁸⁰ Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2009). *An integrative theory of leadership development: Connecting adult development, identity, and expertise*. New York: Psychology Press. p.1

3.5.3 *Il National Clearinghouse for Leadership Programs (NCLP)*

Attivo presso l'Università del Maryland, il *National Clearinghouse for Leadership Programs (NCLP)* supporta lo sviluppo della leadership negli studenti universitari fornendo come principali risorse educatori esperti di leadership. L'NCLP offre supporto a comunità educative interessate ad incoraggiare lo sviluppo della leadership degli studenti.

L'NCLP è tra le iniziative più note nel mondo riguardo al tema della leadership degli studenti e non è difficile comprendere le motivazioni della sua reputazione: il network comprende più di 350 esperti impegnati nel configurare e diffondere nella comunità scientifica e professionale di ambito educativo pratiche utili per favorire lo sviluppo della leadership degli studenti e strumenti validi per rilevarne il livello rispetto ai diversi fattori che compongono il costrutto.

L'NCLP ha un sito web⁸¹ che raccoglie informazioni utili per coloro che intendono approfondire la *mission* e le attività progettuali del Centro. La Fig.11 presenta l'interfaccia del sito NCLP, che risulta di semplice accesso e intuitiva navigazione.



Fig.11: Homepage del sito dell'NCLP

⁸¹ Sito del NCLP: <https://nclp.umd.edu/> - <https://nclp.umd.edu/Default.aspx>

Noto per aver sviluppato strumenti e testi significativi sulle caratteristiche dello “studente leader”, il *National Clearinghouse for Leadership Programs* vanta tra i propri associati studiosi quali Susan R. Komives, John P. Dugan, Corey Seemiller, Julie E. Owen, Craig Slack, Wendy Wagner.

Tra i contributi più noti pubblicizzati anche sul sito web è opportuno segnalare: “*Leadership for a Better World: Understanding the Social Change Model of Leadership Development*” (Komives & Wagner, 2016), “*The Handbook for Student Leadership Development*” (Komives et al., 2011) e “*Collaborative priorities and critical considerations for leadership education*” (disponibile online⁸²).

Analizzando i contributi scientifici degli autori associati al NCLP è possibile individuare le motivazioni per le quali questa iniziativa sia stata considerata tra quelle maggiormente attinenti all’analisi di LDS fatta nell’ambito del presente elaborato di tesi. Dugan, ad esempio, sostiene che lo sviluppo della leadership non è solo un obiettivo della scuola superiore ma è un potente strumento che può influenzare l’apprendimento degli studenti dei vari gradi o livelli di istruzione. Egli, inoltre, parla di alcuni dispositivi che nella didattica potrebbero favorire lo sviluppo della LDS; tra questi la possibilità di organizzare seminari e workshops che coinvolgano gli studenti come relatori e/o come attori di lavori di gruppo. L’autore fa una interessante analisi anche delle criticità che questi processi di autonomizzazione degli studenti possono incontrare: il conflitto è uno di questi. Dugan, lontano dal voler evitare che situazioni conflittuali si verificino, parla di eventi conflittuali come di potenziali situazioni utili agli studenti per sviluppare la capacità di saper negoziare con i pari o con gli adulti e di sviluppare senso critico e civico e capacità relazionali. Queste competenze sono tra quelle ritenute più importanti rispetto al costrutto di Leadership degli studenti descritto dal Centro sulla base del *Social Change Model of Leadership Development*, da loro elaborato e sostenuto. Riferendosi a questo modello, l’NCLP sostiene che gli studenti debbano sviluppare competenze in merito ad otto principali categorie: Consapevolezza di sé, Congruenza, Impegno, Collaborazione, Obiettivi comuni, Discutere con civiltà, Cittadinanza, Cambiamento. La risorsa più recente

⁸² Pubblicazione online dell’NCLP: <https://nclp.umd.edu/pdfs/ilec.pdf>

sviluppata dall’NCLP è la *Socially Responsible Leadership Scale* (SRLS, seconda versione), una scala per rilevare le competenze di Leadership Sociale Responsabile degli studenti. L’SRLS, validata, è composta da 103 items che fanno riferimento ai valori analizzati nel *Social Change Model of Leadership Development*⁸³.

La scelta di esaminare il caso dell’NCLP come iniziativa significativa impegnata nel promuovere la LDS risponde alla condivisione di alcuni loro assunti di base rispetto alle competenze che dovrebbero essere proprie di uno “studente leader” e della considerazione per cui la leadership è un processo e non una posizione. Questi assunti teorici di riferimento sono stati discussi nell’analisi effettuata in merito al *Jossey-Bass Student Leadership Competencies Database* (Seemiller, 2014).

3.5.4 L’Australian Student Leadership Association (ASLA)

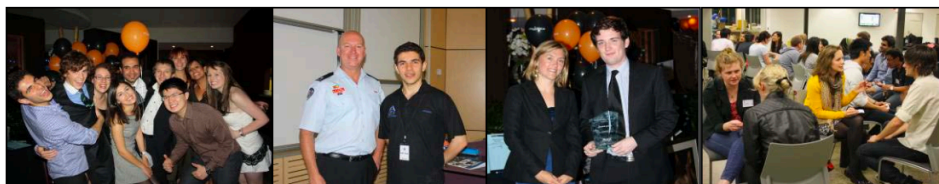
L’*Australian Student Leadership Association* è una organizzazione no-profit attiva in Australia dal 2007 ed impegnata a sostenere gli studenti affinché possano avere l’opportunità di costruire autonomamente il proprio percorso di crescita e le proprie competenze di leadership. Le attività dell’ASLA si rivolgono agli studenti proponendo sia approfondimenti teorici sia attività pratiche.

Coinvolgendo oltre 500 associati da 26 università in tutta la nazione, l’Associazione costituisce il più grande network inter-istituzionale australiano impegnato sul tema della leadership degli studenti. Nell’ottica di dare essa stessa nelle proprie pratiche opportunità di *agency* agli studenti, a gestire l’ASLA sono una commissione di studenti volontari sotto la supervisione del “Centro Universitario di Student Engagement” dell’Università di Wollongong.

L’Associazione ha dei propri ambienti di comunicazione online e sembra essere attiva soprattutto sui social network⁸⁴, fattore interessante considerando il rapporto che i giovani hanno con essi oggi. La Fig.12 visualizza il materiale pubblicitario diffuso dall’ASLA in collaborazione con il Centre for Student Engagement.

⁸³ Per maggiori informazioni consultare il sito con i dettagli sul questionario e sul modello di riferimento: <https://thestamp.umd.edu/srls>

⁸⁴ Pagina Facebook dell’ASLA: <https://www.facebook.com/ASLAStudentLeaders/>



ASLA

AUSTRALIAN STUDENT LEADERSHIP ASSOCIATION

Fig.12: Materiale pubblicitario dell'ASLA

Tra le attività principali dell'ASLA ci sono conferenze e workshops, ai quali gli studenti sono invitati a prendere parte attiva. L'Associazione si impegna a favorire la possibilità per gli studenti di occupare posizioni di leadership durante tutto il percorso di formazione in diverse forme, come ad esempio nelle attività didattiche, nelle iniziative di ateneo e nello sviluppo di progetti.

Interessante è il testo con cui l'Associazione si presenta sui social network: *«L'ASLA motiva, ispira e dà la forza agli studenti universitari di essere leader di oggi e di domani. Gli studenti hanno potere, passione e capacità quando gli viene data la possibilità di essere agenti di cambiamento nella comunità. ASLA scatena il potenziale degli studenti dando loro l'opportunità di essere parte di un network nazionale»*. L'impegno profuso dall'Associazione per coinvolgere gli studenti come soggetti in apprendimento e come individui con una propria emotività (colpiscono infatti i riferimenti all'“ispirazione” e alla “forza” nel loro slogan) ha fatto sì che agli studenti venissero proposte non solo attività connesse alla didattica ma anche esperienze ludico-ricreative in cui sviluppare un primo approccio con i colleghi ed lavorare sulla costruzione del senso di comunità. Queste iniziative, così come è possibile vedere dal sito web dell'ASLA,

concernono soprattutto attività sportive ed incontri formali e informali sia pomeridiani che serali.

La produzione scientifica degli affiliati dell'Associazione è ricca sul tema dell'*engagement* più che su quello della leadership degli studenti, ma è comunque rilevante specificare come sia diffuso l'impegno nel fornire agli studenti indicazioni su "*leadership opportunities and initiatives*" dentro e fuori dal campus. La partnership con il Centre for Student Engagement dell'Università di Wollongong dà a tutti gli studenti dell'Associazione la possibilità di accedere a risorse fisiche, digitali e multimediali pubblicate su riviste scientifiche internazionali e di pubblicare sulla rivista curata dal proprio dipartimento: il *Journal of Student Engagement: Education matters*.

3.6 Lo sviluppo della LDS nel contesto universitario: alcune proposte

Dall'analisi della letteratura condotta relativamente ai temi delle strategie di insegnamento e apprendimento, dei dispositivi didattici, della leadership educativa diffusa e della leadership degli studenti sono emerse riflessioni e indicazioni ricorrenti che possono essere utili per chi si occupa di formazione. Prima di sviluppare la seconda parte della tesi, dedicata alla descrizione ed analisi della parte empirica della ricerca, si intendono in questo paragrafo approfondire le principali proposte per la didattica che è possibile individuare nei riferimenti teorici della letteratura nazionale e internazionale analizzata nella prospettiva di favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario.

Evidenze di ricerca pongono l'accento su come il "buon insegnamento" (Lizzio *et al.*, 2010) – in cui le pratiche valutative sono adeguate agli obiettivi ed alle capacità degli studenti, gli obiettivi sono noti e chiari e viene incoraggiata l'indipendenza nello studio – abbia una relazione positiva con un approccio allo studio profondo da parte degli studenti. È dunque importante organizzare la didattica progettando attività in cui il focus siano gli studenti, con l'obiettivo di sviluppare la loro competenza adattiva ed autoregolativa. L'approccio didattico centrato sui contenuti e sulle cosiddette pratiche trasmissive non sembra oggi essere quello più adeguato agli studenti e ai *learning outcomes* attesi,

occorrerebbe quindi configurare le pratiche didattiche e valutative in una forma interattiva e dinamica che sostenga gli studenti durante il processo formativo e li supporti nello sviluppo di un apprendimento significativo e competenze (Kember e Kwan, 2000; Kember, 2008; Margiotta, 2014).

Come ci ricorda Biggs (2011) gran parte delle persone apprende:

- il 10% di ciò che legge;
- il 20% di ciò che ascolta;
- il 30% di ciò che vede;
- il 50% di ciò che vede e ascolta;
- il 70% di ciò di cui parla con altre persone;
- l'80% di ciò che utilizza e fa nella vita reale;
- il 95% di ciò che insegna ad altre persone.⁸⁵

La riflessione sui dati evidenziati da Biggs può essere utile ai docenti per proporre attività pratiche e di mutuo insegnamento ritenute indispensabili per rendere significative ed efficaci le esperienze di apprendimento degli studenti. In ogni caso è importante chiarire che non sono da escludere del tutto alcune pratiche didattiche “tradizionali”; la lezione frontale, ad esempio, se condotta con uno stile dialogico, non esclude la possibilità per il docente di realizzare una didattica innovativa in cui gli studenti sono invitati ad essere proattivi. Uno stile direttivo, allo stesso modo, potrà essere preferibile ad uno non direttivo qualora le caratteristiche degli studenti o dei compiti di apprendimento lo richiedano.

I docenti dovrebbero incoraggiare gli studenti a sviluppare una concezione qualitativa dell'apprendimento, soprattutto con gli studenti universitari. Questi infatti dovrebbero acquisire le competenze necessarie per produrre conoscenze e significati da ciò che fanno e che studiano (Dart *et al.*, 2000), anche se – come evidenzia Felisatti (2014) – con riferimento alla realtà italiana c'è ancora bisogno di riflettere su quali siano i dispositivi efficaci per incoraggiare l'ammodernamento delle pratiche di insegnamento e valutazione che possano favorire la trasformazione dei modelli diffusi. Superare una visione della didattica

⁸⁵ Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw-Hill Education. p.63

e della valutazione intese esclusivamente come acquisizione e verifica delle conoscenze costituisce un obiettivo per il sistema educativo in tutte le sue articolazioni (Trincherò, 2012; Tessaro, 2015; Montalbetti, 2017), è dunque importante riflettere sulla rilevanza che una progettazione didattica innovativa e dialogica può avere sulla qualificazione dei processi educativi nel loro complesso e sugli *outcomes* degli studenti.

Tra le priorità evidenziate in letteratura in riferimento alla qualificazione dei processi educativi c'è quella della valutazione: «*Valutare e valutarsi sono operazioni essenziali per promuovere e alimentare un processo di continua riorganizzazione, ricostruzione e modifica in cui si declina operativamente un'idea di qualità intesa in senso trasformativo*»⁸⁶ (Montalbetti, 2011). È importante riflettere sulla valutazione come risorsa per l'apprendimento (Wiggins, 1998) e, di conseguenza, organizzare la didattica in modo da valorizzare i giudizi valutativi come risorsa per ri-orientare i processi di apprendimento degli studenti. La valutazione dal punto di vista dei docenti dovrebbe essere focalizzata maggiormente sulla sua funzione orientativa (Sambell, 2013) e dal punto di vista degli studenti dovrebbe essere percepita come occasione di crescita piuttosto che come attribuzione di un giudizio imm modificabile su se stessi come soggetti in apprendimento (Struyven *et al.*, 2005; Vickerman, 2009; Sambell, 2013; Simpson & Clifton, 2016). Obiettivo principale, dunque, dovrebbe essere quello di predisporre le condizioni affinché possa svilupparsi una comunità di apprendimento in cui venga esercitata la leadership diffusa a tutti i livelli.

Come sostengono Schunk, Meece e Pintrich (2012) nel libro “*Motivation in education: Theory, research, and applications*”, sono disponibili diverse strategie per “agire” principi di una leadership democratica in aula. Quelle che potrebbero essere più rilevanti per gli studenti universitari sono le seguenti:

- incentivare relazioni collaborative formando gruppi di lavoro;
- chiedere agli studenti se hanno idee da proporre per avviare, qualificare o concludere progetti;
- incoraggiare gli studenti a risolvere problemi e prendere decisioni;

⁸⁶ Montalbetti, K. (2011). La valutazione nel contesto scolastico. *Education Sciences & Society*, 83. p.88

- assicurarsi che gli studenti siano coscienti del fatto che il docente dà loro responsabilità nella progettazione delle attività di classe.

Le strategie individuate dagli autori, tuttavia, affinché incentivino a pieno lo sviluppo della LDS necessitano di essere associate a quella che definiscono nel loro testo una dimensione di classe “multidimensionale”. Nella Tab.7 sono riportate le caratteristiche che definiscono la classe “unidimensionale” e quella “multidimensionale”⁸⁷.

Caratteristiche	Classe unidimensionale	Classe multidimensionale
Differenziazione della struttura dei compiti	Tutti gli studenti lavorano sullo stesso compito.	Gli studenti lavorano su compiti differenti.
Autonomia degli studenti	Bassa: gli studenti hanno poco margine di scelta su cosa fare, quando farlo e come farlo.	Alta: gli studenti hanno ampia possibilità di scelta su attività, tempi e modalità di lavoro.
Formazione di gruppi	Anche se vengono formati dei gruppi, le attività sono uguali per tutti. I gruppi sono formati in base alle abilità già possedute dagli studenti.	Compiti individuali approfonditi in diversi gruppi di lavoro. I gruppi eterogenei sono costituiti da persone con differenti tipi e livelli di competenze.
Valutazione dei compiti	Studenti valutati sugli stessi compiti e con stessi criteri, voti pubblici ed alta intensità di confronto sociale.	Studenti valutati su compiti diversi, basso confronto sociale in quanto ognuno è valutato sul progresso e non sul compito.

Tab.7: Dimensioni uni- e multi- di una classe (adattamento da Schunk *et al.*, 2012)

Le informazioni riportate nella Tab.7 chiariscono la grande differenza nell’approccio didattico dei docenti che intendono valorizzare le differenze e i punti di forza di ogni studente e dei docenti che sono più interessati invece a lavorare in modo omogeneo ed indifferenziato con tutti gli studenti. Sia l’approccio che si concentra su una concezione di classe unidimensionale sia

⁸⁷ Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Pearson Higher. p.345

quello che si focalizza su una tipologia di classe multidimensionale hanno punti di forza e di debolezza; è compito e responsabilità di ogni docente orientare le pratiche didattiche verso l'uno o l'altro approccio a seconda delle caratteristiche dell'ambiente-classe e dei bisogni formativi degli studenti a cui si rivolgono. È anche sulla base degli studenti con cui ci si interfaccia, infatti, che dovrebbero essere scelte e modulate le strategie di insegnamento utilizzate.

Le strategie di insegnamento volte a promuovere la LDS dovrebbero proporre agli studenti situazioni e consegne verosimili, concrete e significative e dovrebbero incoraggiare lo sviluppo dello spirito critico oltre che l'acquisizione di conoscenze disciplinari. Una progettazione didattica efficace dovrebbe prevedere l'utilizzo di strategie utili sia a far acquisire conoscenze connesse a specifiche discipline sia a far sviluppare competenze trasversali utili per la futura vita personale e lavorativa. Rilevante a tal fine può essere la scelta di introdurre quanto dovrà essere oggetto di apprendimento ponendo domande di riflessione personale, prevedendo la connessione con temi di attualità e chiedendo di sviluppare relazioni tra argomenti di discipline diverse e tra materiali didattici e vita quotidiana (ad esempio: Rosenshine & Stevens, 1986). Nell'ottica di sviluppare percorsi educativi di qualità, inoltre, nel proporre le attività didattiche dovrebbe supportare gli studenti nell'acquisizione progressiva dei temi di apprendimento e nello sviluppo di competenze; come afferma Vermunt (1999) dovrebbero essere evitate "frizioni" che potrebbero inibire gli studenti nel proseguio del processo di apprendimento. In una situazione positiva di sviluppo di LDS un docente dovrebbe fare in modo che gli studenti sviluppino tutte le capacità necessarie per diventare responsabili del proprio apprendimento e dovrebbe prevedere che sia possibile per gli studenti scegliere tra diverse attività da svolgere, invitarli a porre domande ed incoraggiarli a valutare le proprie performance.

Nell'attuale contesto socio-culturale connotato da complessità e rapidi mutamenti i giovani tendono a distrarsi facilmente, e questo aspetto caratteristico degli studenti non può non essere oggetto di attenzione per un docente. Una tra le strategie ritenute più efficaci per contrastare tale fenomeno è quella di progettare e proporre una vasta gamma di attività durante una stessa lezione. Biggs e Tang (2007) nell'indagare tale strategia evidenziano come già dopo 15 minuti uno

studente tenda a diminuire in attenzione, propongono pertanto che dopo questo intervallo di tempo si cambi attività didattica o si prevedano forme di consolidamento di ciò che è stato appena discusso. Riprendendo i contributi di Gibbs e colleghi (1992), Biggs e Tang come strategie di consolidamento dei materiali di apprendimento appena acquisiti suggeriscono di:

- invitare gli studenti a parlare in coppia per 2 minuti a testa di ciò che è stato appena detto durante la lezione;
- far scrivere su un foglio ad ogni studente una domanda o un commento rispetto a quanto fatto nei 15 minuti precedenti e passarlo al proprio vicino affinché risponda (questo può essere utile anche al docente come feedback sulla lezione);
- porre domande agli studenti e chiedere di rispondere individualmente o a coppia;
- strutturare un problema che gli studenti dovranno risolvere individualmente o con il proprio vicino;
- dedicare gli ultimi minuti di lezione per far discutere gli studenti con il proprio vicino circa il senso della lezione.

Un'altra interessante strategia proposta da questi autori focalizza l'attenzione su obiettivi quali la capacità di auto-riflessione, di scrittura, di sintesi e di autovalutazione. L'attività consiste nel chiedere di scrivere in uno o tre minuti un breve saggio ad inizio, durante e alla fine della lezione che risponda rispettivamente a queste domande:

- 1) Cosa mi aspetto di trovare in questa lezione?
- 2) Quale sono le cose principali che ho appreso oggi?
- 3) Quali sono gli elementi ai quali non è stata data risposta in questa lezione?

Rispondere a queste domande, che si configurano in modo trasversale tra dispositivi di scrittura individuale e di autovalutazione, può fornire agli studenti la possibilità di essere maggiormente consapevoli di ciò che vivono nell'ambiente di apprendimento e ai docenti l'opportunità di rilevare le competenze comunicative e

di scrittura degli studenti allo stesso tempo rilevando feedback sulla qualità del proprio insegnamento al fine di ri-orientarlo.

Organizzare la didattica universitaria nell'ottica di incoraggiare lo sviluppo della LDS pone senza dubbio ai docenti l'interrogativo di come trasformare alcune pratiche consolidate. Allestire ambienti di apprendimento ed utilizzare dispositivi didattici innovativi – qualora si intendano avviare processi di cambiamento che siano sostenibili – non deve comportare il completo stravolgimento di quanto già noto bensì dovrebbe prevedere una progressiva individuazione di nuove pratiche o la riflessione su come qualificare quelle già impiegate.

Tra i dispositivi didattici individuati nella ricerca come efficaci nel promuovere LDS ci sono le attività pratiche che richiedono di sviluppare progetti, e la valenza strategica di questa categoria di attività è condivisa anche dalle ricerche educative sul tema della didattica. Il dispositivo delle attività pratiche che richiedono lo sviluppo di progetti dovrebbe incoraggiare gli studenti ad essere protagonisti attivi e responsabili del proprio lavoro e, qualora si configurino lavori di gruppo, richiedere loro anche la capacità di *team-building* e *team-working*⁸⁸.

Utilizzare dispositivi didattici che valorizzano le attività pratiche e collaborative accresce negli studenti la possibilità di sviluppare competenze comunicative, relazionali e riflessive. Lavorare con gli altri può significare mettere in campo nuove risorse ed investire più impegno nelle attività di formazione, ma allo stesso tempo è per gli studenti una grande opportunità per acquisire quelle competenze strategiche indispensabili per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

Sviluppare *agency* e capacità di organizzazione, imparare a mettersi in gioco e a cambiare sulla base delle esigenze esterne (siano esse dinamiche relazionali o consegne connesse a compiti didattici), saper assumere rischi e decisioni e farsi coinvolgere a pieno dal contesto educativo di cui si è protagonisti sono tutti elementi caratteristici del costrutto di LDS. Nella ricerca sul campo, che sarà descritta nei capitoli successivi – che compongono la seconda parte dell'elaborato di tesi – si è voluto sottoporre ad osservazione il modo in cui l'utilizzo nella

⁸⁸ Le capacità di *team-building* e *team-working* possono essere sinteticamente definite come la capacità di costituire ed essere membro attivo di un gruppo di lavoro. Per approfondimenti si vedano ad esempio: Francis & Young, 1979; Dyer, 2007; Mormino, 2011.

didattica di dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, collaborativo e riflessivo possa favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario.

CAPITOLO IV

DISEGNO DELLA RICERCA

4.1 Definizione del problema

L'idea che sia importante sviluppare percorsi di insegnamento-apprendimento che valorizzano lo sviluppo di competenze e la partecipazione attiva degli studenti è condivisa ed evidenziata da decenni dagli esperti del campo educativo (Dugan & Komives, 2007; Lea, 2015; OECD, 2016). I temi della leadership degli studenti, della leadership educativa diffusa e dei dispositivi didattici sono stati oggetto di numerosi approfondimenti scientifici e ricerche (Bonaiuti *et al.*, 2007; Barzanò, 2008; Domenici & Moretti, 2011; Hattie, 2016), tuttavia si è ritenuto importante approfondire ulteriormente come questi ambiti di ricerca possano dialogare tra loro individuando punti di convergenza da valorizzare per innovare e qualificare le pratiche didattiche. La decisione di sviluppare questa ricerca di dottorato è nata dunque dalla volontà di contribuire ad indagare la relazione esistente tra i fenomeni della leadership degli studenti, della leadership educativa diffusa e dei dispositivi didattici.

Mantenendo come tematiche di interesse centrale quelle della didattica universitaria, della Leadership educativa diffusa e della Leadership degli studenti, il principale obiettivo che ci si è posti è stato contribuire a dare una definizione del costrutto di Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) ed individuare l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel favorirne lo sviluppo in ambito universitario.

Per effettuare le ricerche bibliografiche pertinenti ai temi di interessi del lavoro di ricerca sono stati utilizzati Web of Science, ERIC, Scopus e Google Scholar, ovvero motori di ricerca che consentono di accedere a risorse scientifiche nazionali e internazionali. Dai materiali individuati nei database è stato possibile trovare fin da subito riscontro e conferma della rilevanza del focus scelto, e infatti i contributi scientifici trovati sui temi della Didattica, della Leadership diffusa e della Leadership degli studenti sono stati numerosissimi. Dall'utilizzo dei database è emersa la presenza di una ampia varietà di materiali (libri, articoli scientifici, atti di convegno, saggi) in riferimento ai tre temi cercati separatamente

e una limitata – ma non assente – presenza di risorse che li sottopongono ad analisi e ricerca scientifica insieme in maniera integrata.

Il tema della leadership diffusa, ad esempio, è sviluppato soprattutto in riferimento all'ambito manageriale e, laddove presente nelle ricerche del campo educativo, è connesso soprattutto ai temi della dirigenza, della leadership degli insegnanti e dell'efficacia dei sistemi di formazione (Lorange, 2002; Coleman & Earley, 2005; Preite, 2015). Interessante notare come di 474 risorse individuate 236 siano relative a ricerche del campo educativo e 160 del campo del business e *management*. Pochi sono i materiali che si trovano cercando in modo associato i concetti di leadership diffusa e leadership degli studenti (6 contributi); in numero maggiore gli articoli in cui vengono connessi i temi della leadership diffusa dei docenti e la conseguente ricaduta sui risultati degli studenti. Il tema della leadership diffusa connessa agli *outcomes* degli studenti è di recente interesse e l'analisi dei risultati reperiti nel database Scopus mostra come dal 2001 – anno in cui sono disponibili 0 pubblicazioni in merito – al 2010 ci sia stata una notevole crescita delle risorse prodotte a riguardo fino ad avere un valore massimo nel 2016 con 17 pubblicazioni disponibili.

Sulla base della ricerca bibliografica effettuata, considerata la limitata presenza nei database digitali di materiali rintracciabili mediante la richiesta di una esplicita connessione tra i temi della leadership diffusa e della leadership degli studenti, si è voluto inquadrare il problema della ricerca cercando di individuare anche la possibile connessione esistente tra i temi della leadership degli studenti e dei dispositivi didattici (in inglese definiti come *teaching strategies* o *instructional strategies*). Effettuando questa ricerca nei database è possibile trovare un contenuto numero di risorse e, laddove è presente la connessione tra i temi della leadership degli studenti e dei dispositivi didattici, non sempre questa è strettamente attinente al tema di interesse approfondito nella presente ricerca, che considera la leadership non come la capacità di uno studente di avere influenza su un gruppo ma come capacità di essere attore responsabile del proprio percorso di formazione.

Le premesse appena discusse sono quelle che maggiormente hanno influenzato la decisione di sviluppare una ricerca volta ad individuare elementi di connessione

tra alcuni aspetti che caratterizzano la leadership educativa distribuita, la leadership degli studenti e i dispositivi didattici. Come affermano Harris e Spillane (2008), « *la leadership diffusa è un'idea che sta crescendo per popolarità*»⁸⁹, ma occorre definire in modo più puntuale come questo processo coinvolga anche gli studenti. Fino ad oggi, infatti, l'attenzione degli esperti si è concentrata soprattutto sulle funzioni svolte dai docenti e da coloro che ricoprono posizioni dirigenziali.

L'importanza di approfondire la funzione che gli studenti possono avere nel qualificare i processi educativi mediante l'esercizio della leadership diffusa pone alla comunità scientifica nuovi interrogativi e chiede di ampliare il campo di interesse della ricerca. Per essere interprete dell'innovazione e della qualificazione dei sistemi educativi la ricerca scientifica del XXI dovrebbe saper proporre nuovi *frameworks* che siano sfidanti e rigorosi; solo così sarà possibile negoziare la complessità delle *literacies* e delle forme di conoscenza e identità che caratterizzano le pratiche educative attuali e future (Green, 1999).

Con la consapevolezza che i processi propri della realtà educativa e sociale attuale sono complessi e mutevoli e che ci si sta inserendo in un campo di ricerca di cui alcuni riferimenti sono consolidati, con il presente elaborato di tesi si vuole contribuire ad ampliare il campo di indagine relativo ai temi della didattica universitaria, della leadership educativa diffusa e della leadership degli studenti.

4.2 Obiettivi e ipotesi della ricerca

Tenendo conto dei riferimenti teorici e della definizione del problema discussi nei capitoli e nei paragrafi precedenti, l'obiettivo principale della ricerca è stato quello di contribuire a dare una definizione del costrutto di LDS individuando l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere per favorirne lo sviluppo nel contesto universitario.

La decisione di coinvolgere nella ricerca studenti universitari ha risposto alla volontà di inserirsi nel dibattito ora molto vivo nella comunità scientifica rispetto

⁸⁹ Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34. p.31

all'individuazione di strategie utili a qualificare e innovare la didattica universitaria (ad esempio: Margiotta, 2007; Galliani, 2011).

Le domande che hanno guidato la fase di avvio della ricerca sono state formulate tenendo conto delle evidenze emerse da ricerche nazionali e internazionali sui temi oggetto di interesse. Queste possono essere così sintetizzate:

- In che misura le Università predispongono infrastrutture che favoriscono lo sviluppo della LDS?
- In che modo alcuni dispositivi possono qualificare una progettazione didattica che sollecita gli studenti a sviluppare strategie di apprendimento profonde ed *engagement*?
- Che tipo di relazione c'è tra sviluppo della LDS e risultati di apprendimento nel contesto universitario?

Durante l'indagine, tenendo conto dell'analisi delle fonti bibliografiche, le domande di ricerca sono state ulteriormente messe a fuoco in modo da chiarire in modo più specifico ciò che sarebbe stato sottoposto ad osservazione sul campo e che sarebbe stato oggetto di rilevazione dati e successiva analisi.

I principali obiettivi individuati per la presente ricerca sono stati dunque:

- osservare e rilevare se e in che modo la progettazione didattica e le infrastrutture a supporto dell'apprendimento nel contesto universitario favoriscono lo sviluppo della LDS;
- rilevare l'efficacia che l'utilizzo di alcuni dispositivi didattici può avere sullo sviluppo da parte degli studenti di competenze, strategie di apprendimento, motivazione ed *engagement*;
- contribuire a dare una definizione del costrutto di LDS nel contesto universitario italiano.

L'ipotesi guida della ricerca è che, nel contesto universitario, una progettazione didattica che utilizza dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo e la modalità di allestimento delle infrastrutture a supporto dell'apprendimento possono favorire lo sviluppo della LDS.

Per infrastruttura educativa, si ricorda, si intende l'integrazione d'insieme dell'allestimento degli ambienti, delle dotazioni strumentali, della cultura organizzativa, delle relazioni umane e delle strategie di *management* di una data realtà organizzativa.

4.3 Metodologia della ricerca

Definiti domande ed obiettivi della ricerca, particolare attenzione è stata posta sulla fase di individuazione della metodologia della ricerca che fosse il più possibile coerente con le finalità e con le ipotesi formulate.⁹⁰ A tal fine sono stati approfonditi diversi contributi scientifici sul tema della Metodologia della ricerca educativa (Baldacci, 2001; Lucisano & Salerni, 2002; Trincherò, 2004; Domenici, 2009; Thomas, 2013; Bell, 2014).

La presente ricerca, empirica di tipo esplorativo, si configura nella prospettiva che Trincherò definisce *realismo critico*. Dal punto di vista epistemologico, dunque, si è ritenuto impossibile trovare leggi universali e si sono ricercati piuttosto fattori e regolarità nei contesti osservati. Dal punto di vista metodologico è stato dapprima formulato il quadro teorico di riferimento, poi l'ipotesi ed infine si è cercato di spiegare le regolarità riscontrate tra i fattori non limitandosi a descrivere gli esiti ma dandone una interpretazione. Dal punto di vista tecnico l'analisi quantitativa è stata affiancata da quella qualitativa al fine di indagare in modo più approfondito come i contesti possano aver contribuito a modificare il manifestarsi o meno dei fenomeni osservati.

La decisione di utilizzare strumenti di rilevazione dati sia quantitativi che qualitativi risponde, coerentemente con gli obiettivi generali degli approcci *Mixed-Method (M-M)*, Parkhurst *et al.*, 1972; Mertens, 2005; Tashakkori & Teddlie, 2009; Picci, 2012; Creswell, 2013; La Marca, 2014), alla volontà di *avanzare, nella stessa ricerca, ipotesi o domande di tipo confermativo ed*

⁹⁰ Lumbelli, L. (1990). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. In G.E. Balduzzi, V. Telmon (a cura di) *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna: CLUEB.

esplorativo.⁹¹. Utilizzando più metodi di ricerca in modo integrato, infatti, si è ritenuto possibile indagare da una parte fenomeni già noti in letteratura e dall'altra approfondire, avanzando nelle fasi di lavoro con domande di ricerca di tipo esplorativo, la tipologia di legame tra questi fenomeni.

L'interesse scientifico per l'utilizzo di metodi misti nella ricerca educativa ha visto un notevole incremento nei primi anni del XXI secolo e ciò ha contribuito ad indirizzare la ricerca verso tale linea metodologica. Il fatto che dal 2007 sia attivo il *Journal of Mixed Methods Research* (JMMR) evidenzia l'ampio interesse dei ricercatori in merito e l'avvio di rilevanti modifiche nell'approccio alla ricerca, che fino a qualche decennio fa vedeva ancora la contrapposizione tra ricercatori di stampo quantitativista e qualitativista.⁹²

Il disegno di *M-M* individuato come più adeguato per la presente ricerca è quello "convergente parallelo" (Creswell & Plano Clark, 2011), che prevede l'utilizzo simultaneo del metodo quantitativo e qualitativo durante tutte le fasi della ricerca. Così come specificano gli autori, nel caso in cui si adotti questa scelta metodologica l'integrazione dei dati rilevati e la loro interpretazione complessiva avviene unicamente nella fase conclusiva dello studio, quando già si è fatta una analisi preliminare separata dei dati quantitativi e qualitativi rilevati. Procedere in tal modo nella raccolta e nell'analisi dei dati è sembrato essere particolarmente appropriato per le finalità della ricerca in quanto l'interesse era comprendere come alcuni processi didattici (osservabili con strumenti qualitativi) potessero influenzare le pratiche, gli *outcomes* e le riflessioni degli studenti (rilevabili sia con strumenti quantitativi che qualitativi).

Al fine di avere a disposizione per l'analisi dei dati elementi rilevati da più fonti, nella ricerca si è deciso di triangolare i dati mediante l'accorgimento della *triangolazione delle tecniche* (Flick, 2004; Williamson, 2005). Sulla base di questa decisione, per rilevare informazioni sia sulle pratiche didattiche sia sugli *outcomes* degli studenti sono stati utilizzati diversi strumenti sia quantitativi sia

⁹¹ Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla formazione*, 15(2), 191-201. pp.193-194

⁹² Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, pp.1-27

qualitativi al fine di raccogliere informazioni che fossero il più possibile complete ed affidabili.

Nella ricerca sono stati utilizzati strumenti già noti in letteratura e strumenti costruiti e validati *ex novo*. Rientrano nella prima categoria l'*Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*⁹³, il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*⁹⁴ e il *National Survey of Student Engagement (NSSE)*⁹⁵. Dell'MSLQ, tradotto e adattato in italiano, è stata effettuata l'Analisi Fattoriale Esplorativa in modo da poterlo validare nel contesto italiano nella versione ridotta. Tra gli strumenti costruiti e validati *ex novo* ci sono due prove semistrutturate del tipo «Compito di realtà», un questionario sul percorso di formazione a cui si è partecipato nell'ambito della ricerca e un focus group. Come strumenti di documentazione, osservazione e monitoraggio della ricerca sono stati predisposti e utilizzati un diario di bordo e delle griglie di osservazione.

La ricerca sul campo è stata svolta in Italia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre (DSF)⁹⁶. Le fasi della ricerca sono state definite esplicitando per ognuna di queste obiettivi e strumenti; nel capitolo successivo saranno discussi nel dettaglio le fasi e gli strumenti della ricerca.

Una parte dell'indagine è stata sviluppata nel Regno Unito presso l'Institute of Education dell'University College London (IOE-UCL) nell'ambito di un *Erasmus+ Exchange Programme*⁹⁷. Il periodo di ricerca osservativa svolto nell'università inglese è stato svolto tra i mesi di marzo e giugno 2017. Il paragrafo 5.6 è dedicato alla descrizione degli obiettivi e delle fasi di ricerca all'estero, degli strumenti utilizzati e delle attività svolte.

⁹³ Tait, Entwistle & McCune, 1998, 2006, 2013. Traduzione e adattamento italiano: Primi & Chiesi (Università di Firenze, Dipartimento di Psicologia).

⁹⁴ Pintrich, 1991. Traduzione e adattamento italiano a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Laboratorio di Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti). Sottoposto ad analisi fattoriale esplorativa.

⁹⁵ Copyright ©Indiana University. Traduzione e adattamento italiano di un estratto a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Laboratorio di Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti).

⁹⁶ Sito del DSF-Roma Tre: <http://formazione.uniroma3.it/>

⁹⁷ Sito dell'IOE-UCL: <http://www.ucl.ac.uk/ioe>

I dati rilevati sono stati elaborati mediante i software di analisi statistica SPSS (*Statistical Package for Social Science*) e di analisi testuale NVivo (*Qualitative Data Analysis Computer Software Package*).

CAPITOLO V

FASI E STRUMENTI DELLA RICERCA

5.1 Fase I: selezione dell'unità di analisi

L'individuazione dell'unità di analisi ha costituito la prima fase nell'ambito del disegno della ricerca. In questa fase sono state sviluppate riflessioni circa i contesti educativi e didattici che potessero essere più adeguati per indagare il tema della LDS nel contesto italiano.

Considerato che in Italia sono state già sviluppate diverse ricerche sul tema della didattica e del coinvolgimento attivo degli studenti nella scuola primaria e secondaria (ad esempio: Gherardi, 2000; Bonaiuti, 2009; Ciraci, 2012; Moretti & Morini, 2014) e che durante il percorso di studi si è rilevata in più occasioni – seminari di studio, convegni e conferenze nazionali e internazionali, comunicazioni informali con esperti – l'esigenza per la comunità scientifica di riflettere sulle strategie di qualificazione della didattica universitaria, la decisione finale è stata di coinvolgere nella ricerca un contesto educativo accademico. Il fatto che nel contesto universitario la flessibilità della progettazione didattica consentisse più che nei contesti scolastici di proporre attività e/o strumenti utili alla ricerca ha contribuito a voler individuare l'unità di analisi nell'ambito del contesto universitario.

La volontà di ottimizzare spazi e tempi di azione a disposizione ha portato ad individuare l'Università Roma Tre, e in particolare il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF), come contesto in cui condurre gli interventi didattici e rilevare i dati. Il fatto di essere stata in prima persona una studentessa di laurea triennale e specialistica e di essere attiva come tutor presso i Servizi di tutorato di questo Dipartimento ha fornito infatti elementi significativi per le riflessioni preliminari effettuate rispetto al tema oggetto della ricerca ed ha garantito un canale privilegiato di confronto con i docenti e di analisi degli aspetti connessi all'offerta didattica, agli spazi e ai servizi offerti agli studenti.

Alcuni elementi che caratterizzano il DSF, inoltre, hanno portato a ritenerlo un contesto interessante da sottoporre ad osservazione. Rientrano tra questi elementi:

- la recente costituzione dell'Ateneo, nato nel 1992 per II generazione della Università degli Studi di Roma La Sapienza e considerato l'Università più “giovane” di Roma⁹⁸;
- la vastità spaziale entro cui si sviluppa l'Ateneo, che prevede la collocazione in quartieri relativamente distanti tra loro (Roma San Paolo, Roma Ostiense, Roma Termini, Roma Cavour) strutture sia moderne sia storiche;
- l'ampio numero di studenti iscritti all'Ateneo, che si attesta intorno alle quarantamila unità;
- l'ampio numero di studenti iscritti al DSF, che si caratterizza nel contesto italiano come Dipartimento con il maggior numero di iscritti nella filiera educativa e formativa;
- il carattere socio-culturale dell'Ateneo e del DSF, che mediante progetti strategici di sviluppo triennale della ricerca e azioni didattiche valorizzano progressivamente la dimensione internazionale e l'inclusione sociale.

Individuato il contesto di sfondo della ricerca nella realtà del DSF, l'attenzione è stata volta a comprendere con quale criterio individuare la specifica unità di analisi da coinvolgere. Dopo aver riflettuto sulla possibilità di individuare gli studenti sulla base del corso di laurea, delle fasce di età o dell'assegnazione dopo la prova di accesso degli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA), si è scelto di determinare l'unità di analisi non mediante la selezione diretta degli studenti bensì tramite una loro individuazione sulla base del fatto che frequentassero insegnamenti con specifiche caratteristiche. L'elemento principale che un insegnamento avrebbe dovuto avere per essere considerato interessante da coinvolgere nella ricerca e sottoporre ad osservazione è quella dell'utilizzo sistematico di pratiche didattiche dialogiche, collaborative e volte a favorire pratiche riflessive.

Sulla base della logica individuata per selezionare l'unità di analisi, non essendo sostenibile l'individuazione di un numero troppo elevato di insegnamenti, sono

⁹⁸ Dato rintracciabile sul sito dell'Ateneo Roma Tre: <http://www.uniroma3.it/page.php?page=ateneo>

stati identificati alcuni insegnamenti i cui docenti erano già noti al ricercatore per essere impegnati nello sviluppo di una progettazione didattica volta a valorizzare la partecipazione attiva degli studenti. Individuati questi insegnamenti, inseriti nell'offerta didattica di differenti Corsi di Laurea attivi del DSF, ne sono stati contattati i docenti responsabili al fine di attivare un primo confronto volto a rilevare un riscontro circa la disponibilità ad essere coinvolti nella ricerca.

Sulla base delle risposte fornite dai docenti e dei tempi entro i quali era possibile sviluppare la ricerca e rilevare i dati, gli insegnamenti selezionati come unità di analisi sono stati i seguenti:

- Insegnamento *Organizzazione Didattica e Processi Valutativi*, CdL in Scienze dell'Educazione (da ora "SDE-I anno");
- Insegnamento *Didattica della Lettura*, CdL in Scienze dell'Educazione (da ora "SDE-III anno");
- Insegnamento *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali*, CdL in Servizio Sociale e Sociologia (da ora "SERSS-II anno");
- Insegnamento *Informatica e Competenze Multimediali*, CdL in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (da ora "FSRU-I anno").

Definita la partecipazione di questi quattro insegnamenti alla ricerca, sono stati avviati percorsi di riflessione condivisa con i docenti responsabili. L'obiettivo di sviluppare colloqui individuali con i docenti ha risposto all'esigenza di comprendere gli obiettivi dell'insegnamento e le attività didattiche abitualmente previste. Confrontarsi con i docenti su questi temi ha consentito di ipotizzare insieme la progettazione di alcune attività integrative a quelle già previste dal corso in modo da valorizzare tutti i dispositivi che sarebbero stati oggetto di riflessione specifica nell'ambito della ricerca, ovvero la lezione dialogata e interattiva, le attività di gruppo che prevedono lo sviluppo di progetti, le attività individuali che incoraggiano la riflessione, le attività autovalutative e la simulazione e il *role playing*. Gli elementi specifici definiti nella fase di progettazione saranno oggetto di approfondimento nel paragrafo 6.2 dedicato all'analisi della progettazione e dell'utilizzo che è stato fatto dei dispositivi didattici nell'ambito degli insegnamenti coinvolti.

Il numero di studenti che complessivamente ha partecipato alle attività e alla rilevazione dei dati effettuata nella ricerca è pari a 495 unità (studenti iscritti che hanno frequentato almeno uno degli insegnamenti coinvolto nella ricerca). Tale numero, tuttavia, così come sarà esplicitato sviluppando l'analisi dei dati raccolti, ha subito delle modifiche in riferimento ad alcuni strumenti a causa del fatto che, non essendo previsto dal DSF l'obbligo di frequenza delle lezioni, non è stato possibile tenere sotto controllo la variabile connessa al numero di studenti di volta in volta presenti alle lezioni. Anche i dati rilevati in merito all'aumento o alla diminuzione di studenti durante il semestre nell'ambito degli insegnamenti, tuttavia, sono stati utili a contestualizzare l'analisi dei dati entro riflessioni relative alla motivazione degli studenti nel prendere parte alle attività proposte.

5.2 Fase II: conoscenza e valutazione iniziale dell'unità di analisi

Individuata l'unità di analisi e condivise con i docenti le linee progettuali coerenti con i dispositivi didattici dei quali si intendeva approfondire l'efficacia, la seconda fase della ricerca ha previsto che fossero somministrati alcuni strumenti così da rilevare in ingresso dati caratteristici degli studenti e dei gruppi-classe nel loro complesso. Per gruppo-classe si intenderà da questo momento l'intero gruppo di studenti che ha frequentato ognuno degli insegnamenti coinvolti nella ricerca (4 insegnamenti corrispondono a 4 gruppi-classe).

Gli strumenti somministrati in questa fase della ricerca sono stati utili a rilevare le capacità in ingresso degli studenti in merito alle strategie di apprendimento e all'approccio allo studio e per individuare i livelli di competenza padroneggiati rispetto alla capacità di risolvere situazioni problematiche, comprendere testi di diversa tipologia, formulare ipotesi ed assumere decisioni. L'utilizzo dei dati raccolti ha consentito di sviluppare analisi integrate delle rilevazioni in entrata e in uscita; l'obiettivo principale è stato individuare le eventuali modifiche avvenute nelle modalità di approccio allo studio e di utilizzo di competenze trasversali da parte degli studenti. Disporre di dati in entrata sull'unità di analisi da confrontare con dei dati di uscita è stato fondamentale per poter riflettere sull'efficacia che i

dispositivi didattici utilizzati durante le lezioni hanno avuto rispetto agli *outcomes* e alla capacità degli studenti di sviluppare leadership diffusa.

Sarà oggetto dei paragrafi successivi l'analisi approfondita dell'*Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST) e della prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrato in entrata (CR1).

5.2.1 Questionario iniziale e Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)

L'*Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST) è un questionario sviluppato nel 1998 dal Centro per la Ricerca sull'apprendimento e per l'Istruzione dell'Università di Edimburgo, in particolare dagli studiosi Tait, Entwistle e McCune. Lo strumento, composto da 53 item, rileva l'approccio allo studio degli studenti nelle dimensioni “profonda”, “superficiale” e “strategica” ed è stato individuato come appropriato da utilizzare nella ricerca per la possibilità che forniva di conoscere nella fase iniziale del semestre le competenze di studio degli studenti frequentanti gli insegnamenti coinvolti.

Le basi teoriche che sono a fondamento dell'ASSIST (validazioni più recenti pubblicate dagli autori: Tait, Entwistle & McCune, 2006, 2013) fanno riferimento soprattutto alle evidenze di ricerca di Marton e Säljö (1976), Biggs (1993) ed Hattie (1996) sul tema delle strategie di apprendimento. Lo strumento, ampiamente utilizzato in diverse nazioni (Moneta *et al.*, 2007; Zhu *et al.*, 2008; Valadas *et al.*, 2010; Walker *et al.*, 2010; Samarakoon *et al.*, 2013), è stato tradotto ed adattato anche in Italia da Primi e Chiesi (Università di Firenze, Dipartimento di Psicologia). Con il consenso delle autrici nella ricerca è stata utilizzata la versione dell'ASSIST da loro tradotta nella versione breve (32 item), che è possibile consultare nell'Allegato n.1.

Il questionario ASSIST somministrato nella ricerca è composto da tre sezioni, organizzate nel modo che segue:

A. L'apprendimento

Agli studenti si richiede di esprimere in una scala Likert a 5 punti (1=per niente, 5=molto) quanto alcune frasi rispecchiano ciò che loro pensano significhi il termine “apprendimento”.

Questa sezione è ancora in fase di definizione e al momento è utile per contestualizzare gli esiti della sezione B (Tait, Entwistle & McCune, 2013).

B. L'approccio allo studio

Agli studenti si richiede di esprimere in una scala Likert a 5 punti (1=per niente, 5=molto) il loro grado di accordo in relazione ad alcune affermazioni relative allo studio formulate in forma di commenti fatti da altri studenti.

Questa sezione consente di rilevare l'approccio allo studio "profondo", "superficiale" e "strategico" degli studenti.

C. Preferenze per differenti tipi di corso e di insegnamento

Agli studenti si richiede di esprimere in una scala Likert a 5 punti (1=per niente, 5=molto) il loro grado di accordo in relazione ad alcune affermazioni sullo stile di insegnamento dei docenti.

Questa sezione fornisce indicazioni utili ad individuare punti di connessione o rottura tra approccio allo studio e preferenza per stile di insegnamento, in quanto le affermazioni proposte sono correlate o all'approccio "profondo" o a quello "superficiale".

Le tre sezioni del questionario ASSIST sono precedute da una breve sezione volta a rilevare dati di carattere socio-demografico degli studenti. Gli autori non hanno previsto questa sezione nella versione originale del questionario ma si è ritenuto indispensabile elaborarla al fine di rilevare dati utili a contestualizzare quanto rilevato in fase di analisi finale.

La sezione B del questionario è quella maggiormente indagata dai ricercatori di ambito educativo nel mondo. Gli item che la compongono sono formulati sulla base di tre dimensioni dell'apprendimento: "profonda", "superficiale", "strategica". Le tre dimensioni, così come specificano gli autori, non sono alternative tra loro ma costituiscono parte integrante di approccio

multidimensionale adottato solitamente dai soggetti in apprendimento. Sulla base della natura del compito, dello stato cognitivo, motivazionale o emotivo del soggetto, delle caratteristiche dell'ambiente esterno o di altre variabili, infatti, uno stesso soggetto potrà in occasioni differenti utilizzare l'uno o l'altro approccio in misura maggiore. L'approccio "strategico", diversamente da quello "profondo" e "superficiale", può essere trasversale e non in alternativa agli altri due approcci. La decisione di utilizzare un approccio "strategico" o "superficiale", infatti, può costituire una risposta alle esigenze interiorizzate mediante i fattori costitutivi di un approccio "strategico", quali la gestione del tempo, l'organizzazione dello studio e l'attenzione alle richieste del compito.

Nell'esaminare cosa si intenda per approccio "profondo", "superficiale" e "strategico" allo studio può essere utile osservare l'adattamento dello schema concettuale delle componenti dell'approccio allo studio dello strumento ASSIST, illustrate nella Fig.13.

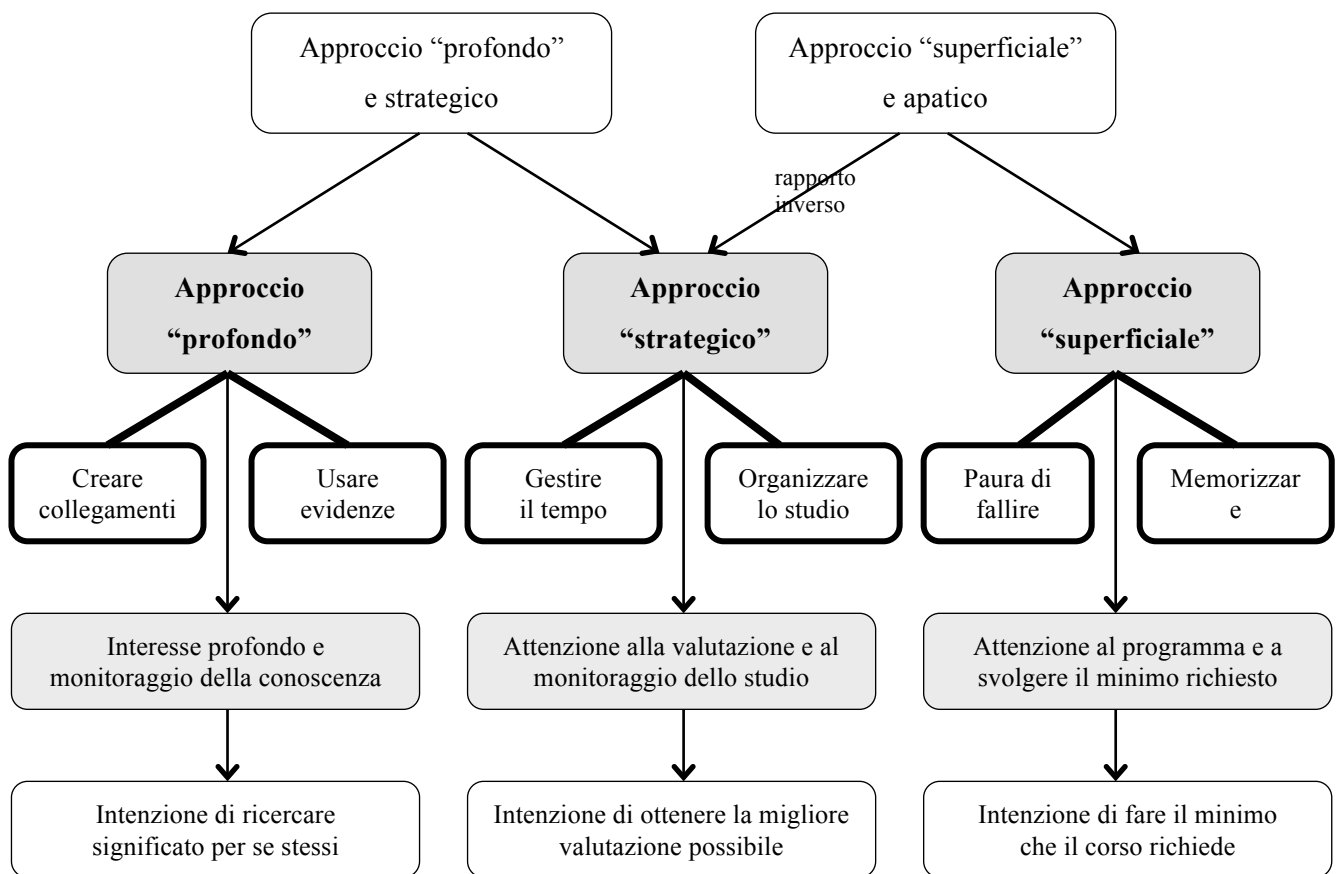


Fig.13: Schema concettuale delle componenti dell'approccio allo studio (strumento ASSIST, adattamento da Tait, Entwistle & McCune, 2013)

Come è possibile comprendere dagli elementi rappresentati nella Fig.13:

- L'approccio "profondo" allo studio si contraddistingue per la capacità dello studente di ricercare il significato profondo di ciò che apprende, creare strutture di relazioni tra le idee, effettuare trasformazioni per assimilare meglio i contenuti di apprendimento ed utilizzare evidenze per supportare i propri processi mentali.
- L'approccio "superficiale" è caratterizzato da scarso impegno dello studente nel portare a termine i compiti di apprendimento e poca chiarezza degli obiettivi da raggiungere, elementi che contribuiscono ad uno stile di apprendimento che valorizza la memorizzazione piuttosto che la comprensione profonda e la mancanza di connessione tra idee e tra concetti nuovi e quelli già conosciuti.
- L'approccio "strategico" è connesso alla capacità dello studente di organizzare lo studio, di gestire il tempo e di assumere decisioni circa l'approccio allo studio più adeguato da adottare sulla base delle richieste dei compiti di apprendimento. Tenendo conto degli elementi che ne sono costitutivi, questo approccio potrebbe essere interpretato come la competenza auto-regolativa che gli studenti hanno nel percorso di studi.

Sulla base dello schema concettuale elaborato dagli autori (Fig.13), gli item del questionario ASSIST sono stati formulati in modo da essere inseriti nei diversi fattori costitutivi di ogni tipologia di approccio allo studio ("profonda", "superficiale", "strategica"). Nell'adattare la versione breve del questionario in italiano, Primi e Chiesi hanno previsto che alcuni fattori venissero eliminati in quanto assimilabili in altri fattori preponderanti per rilevanza concettuale. Nella Tab.8 è possibile osservare le dimensioni e i fattori previsti dalla versione originale del questionario (Tait, Entwistle & McCune, 1998, 2006, 2013) e quelli selezionati nella versione dell'ASSIST utilizzata nella ricerca (Primi & Chiesi, 2015).

ASSIST VERSIONE ORIGINALE (Tait <i>et al.</i> , 1998, 2006, 2013)	ASSIST VERSIONE ITALIANA (Primi & Chiesi, 2015)
<i>Deep approach</i>	<i>Approccio profondo</i>
Seeking meaning	Ricerca di significato
Relating ideas	Creazione di collegamenti tra le idee
Use of evidence	Utilizzo delle evidenze
Interest in ideas (related sub-scale)	
<i>Strategic approach</i>	<i>Approccio strategico</i>
Organised studying	Organizzazione dello studio
Time management	Gestione del tempo
Alertness to assessment demands	
Achieving (related sub-scale)	
Monitoring (related sub-scale)	
<i>Surface approach</i>	<i>Approccio superficiale</i>
Lack of purpose	Mancanza di obiettivi
Unrelated memorising	Memorizzazione sterile
Syllabus-boundedness	Stretta aderenza al programma Mancanza di collegamenti tra le idee
Fear of failure (related sub-scale)	

Tab.8: Traduzione e selezione fattori per versione italiana ASSIST

Complessivamente gli item della sezione B che compongono il questionario ASSIST somministrato nella ricerca sono 32, dei quali 12 per l'approccio "profondo", 12 per l'approccio "superficiale" ed 8 per l'approccio "strategico".

L'utilizzo nella fase iniziale della ricerca dell'ASSIST ha consentito di rilevare l'approccio allo studio in entrata dell'unità di analisi ed ha consentito di riflettere fin da subito su uno degli elementi costitutivi del costrutto di LDS indagato nella ricerca, quale l'approccio allo studio e la capacità di organizzazione dello stesso.

5.2.2 *Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» (CR1)*

Nella prospettiva di allinearsi all'attenzione che le politiche educative dedicano all'importanza di promuovere lo sviluppo di competenze disciplinari, trasversali e strategiche (Perrenoud, 2003, 2016), nella ricerca è stato previsto lo sviluppo e l'utilizzo di prove volte ad accertare i livelli di competenza degli studenti in merito alla capacità di comprendere testi e risolvere problemi. Le prove sono state formulate nella forma di «simulazione» o «Compiti di realtà» (Wiggins, 1998; Tessaro, 2014; Moretti *et al.*, 2015, Moretti & Giuliani, 2016); la prova somministrata in entrata è stata in particolare identificata con la sigla CR1 («Compito di realtà in entrata»).

La costruzione dei «Compiti di realtà» ha previsto che fossero elaborati con la forma semistrutturata e che si configurassero come attività nell'ambito delle quali gli studenti erano chiamati a simulare un contesto problematico in cui assumere decisioni. La scelta di proporre sia in entrata che in uscita strumenti di tale tipologia ha risposto alla volontà di approfondire il modo in cui la capacità di comprendere e produrre testi – che costituisce una competenza chiave per il successo formativo e per l'esercizio di *agency* nei contesti educativi e, in prospettiva, professionali (Pedone, 2009; Lugarini, 2010; Moretti, 2010; Lucisano, 2010, 2011) – possa essere incoraggiata da una didattica volta a coinvolgere gli studenti in modo attivo nelle pratiche educative.

L'aspetto che si è voluto valorizzare nella fase di costruzione e utilizzo dei CR è stato quello dell'inquadrare il processo di comprensione di testi non come problema ma come *problem solving* (Lumbelli, 2009), ovvero come situazione di apprendimento e opportunità di sviluppo delle capacità di riflessione, autovalutazione e di autocontrollo. Nel valorizzare una valutazione “per l'apprendimento” (Perla, 2004; Cinque, 2016; Aquario & Grion, 2017) la prova è stata formulata ponendo particolare attenzione anche al come incentivare la motivazione degli studenti sia nell'elaborare le richieste del compito sia nel produrre le rispettive risposte (Boscolo, 2003; Boscolo & Gelati, 2007), sono state infatti proposte situazioni problematiche sfidanti e vicine alla quotidianità degli studenti. La riflessione circa la possibilità di sviluppare una prova focalizzata sulla simulazione di contesti verosimili a quelli della vita quotidiana è nata dall'analisi delle cosiddette “competenze generaliste” definite nell'ambito della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (Raccomandazione Europea 2008/C111/01) e utilizzate anche come parametro di riferimento nel progetto TECO (TEst italiano sulle COmpetenze generaliste)⁹⁹.

⁹⁹ TECO (TEst italiano sulle COmpetenze generaliste) è il test sviluppato dall'Anvur per rilevare le competenze degli studenti universitari italiani sulle cosiddette “generic skills”. Il test è composto da due sezioni: la prima (Performance Task) intende rilevare la capacità di ragionamento analitico e di soluzione di problemi, l'efficacia di scrittura e la tecnica di scrittura; la seconda (Selected Response) intende rilevare la capacità di lettura critica, la capacità di criticare un'argomentazione e la capacità di ragionamento scientifico e quantitativo.

Tali competenze, inerenti al pensiero critico, al *problem solving* e alle abilità comunicative, richiedono agli studenti di saper utilizzare in ambienti inediti conoscenze, abilità e competenze acquisite, raccogliere e interpretare dati, riflettere su temi di vario genere, comunicare a interlocutori specialisti e non specialisti, apprendere con un alto grado di autonomia. In sintesi, con riferimento alle *generic skills* gli studenti dovrebbero essere in grado di:

- leggere e discutere un testo mai visto prima, esercitando su esso il pensiero critico (*critical thinking*);
- risolvere problemi nuovi (*problem solving*);
- comunicare oralmente e per iscritto (*ability to communicate*).

Nell'Allegato n.2 è possibile consultare nella versione integrale il testo del «Compito di realtà» somministrato in entrata (CR1), costituito da un testo iniziale – la situazione problematica stimolo che gli studenti devono leggere e contestualizzare – e da due domande. Le domande, così come previsto nelle prove semistrutturate, richiedono agli studenti di sviluppare in forma aperta la risposta ma di rispettare alcuni vincoli prescrittivi.

Gli obiettivi della prova sono stati identificati tenendo conto dei riferimenti teorici approfonditi sul tema delle competenze generaliste e delle prove semistrutturate in forma di «simulazione» o «Compiti di realtà». In particolare, il CR1 è stato volto a verificare la capacità degli studenti di:

- comprendere testi originali ed analizzarli criticamente;
- saper risolvere situazioni problematiche;
- integrare informazioni presenti in più testi, valutarle ed esprimere su di esse un giudizio critico;
- saper utilizzare, nella comunicazione scritta, registro e punto di vista adeguati rispetto alle consegne.

Sulla base degli obiettivi che si intendevano verificare in ingresso, la situazione problematica elaborata nell'ambito del CR1 proponeva una situazione per la quale gli studenti dovevano immaginare di far parte di un gruppo di lavoro in cui era emerso il problema di chi presentasse pubblicamente gli esiti di un proprio

progetto, dato che chi avrebbe dovuto occuparsene ha detto all'ultimo momento che sarebbe stato assente. Definita questa situazione, verosimilmente vicina alla realtà quotidiana di studenti universitari, le due domande chiedevano agli studenti di:

- 1) immaginare di dover assumere la funzione di mediatore e di dover identificare una strategia efficace per risolvere il problema;
- 2) individuare ed argomentare i punti di connessione esistenti tra una vignetta e la situazione problematica iniziale.

Nella fase di costruzione della prova è stata predisposta una griglia di valutazione nella quale riportare le risposte criterio e le modalità di attribuzione del punteggio.

Nella Tab.9 è possibile leggere i dettagli della griglia di valutazione del CR1.

DOMANDA	OBIETTIVI	CRITERI RISPOSTA/PUNTEGGI
CR1 complessivo	Capacità di comprendere testi. Capacità di risolvere situazioni problematiche.	Punteggio massimo teorico (MT) = 12
CR1 dom.1	Capacità di analizzare criticamente un testo e formulare ipotesi.	Cinque vincoli per la risposta: - rispetto del numero massimo di righe; - utilizzo di un registro colloquiale diretto; - individuazione dei due protagonisti principali del conflitto (Anna e Luca); - evidenziazione dei problemi emersi dal punto di vista di Anna e Luca; - proposta di una strategia risolutiva pertinente alla consegna. 8 punti = rispetto di 5 vincoli 6 punti = rispetto di 3 o 4 vincoli 2 punti = rispetto di 1 o 2 vincoli 0 punti = rispetto di 0 vincoli o non risposta
CR1 dom.2	Capacità di esprimere un giudizio critico su testi di diversa tipologia.	Due vincoli per la risposta: - comprensione del significato della vignetta; - individuazione degli elementi di connessione tra situazione problematica e vignetta. 4 punti = rispetto di 2 vincoli 2 punti = rispetto di 1 vincolo 0 punti = rispetto di 0 vincoli o non risposta

Tab.9: Griglia di valutazione «Compito di realtà» (CR1)

Nella fase di correzione dei «Compiti di realtà» somministrati in entrata è stata prevista una strategia di correzione a più mani, al fine di evitare che il giudizio valutativo potesse subire effetti di distorsione.

Gli esiti ottenuti dagli studenti nel CR1 complessivamente e alle singole domande sono stati utili per confrontarli con i risultati ottenuti in uscita mediante l'utilizzo di una prova equivalente per obiettivi e strutturazione (CR2). L'interesse nella fase di analisi dei dati è stato approfondire se ed in che misura l'approccio didattico dialogico, collaborativo e riflessivo utilizzato dai docenti può aver influenzato la capacità degli studenti di comprendere testi sviluppando rispetto ad essi interpretazioni e giudizi critici e di risolvere situazioni problematiche in modo pertinente.

5.3 Fase III: osservazione partecipata in itinere

La terza fase della ricerca, trasversale rispetto alle altre in quanto protratta fino al termine del percorso di rilevazione dati, ha previsto l'osservazione partecipata in itinere delle lezioni dei quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca.

Così come sarà approfondito nel paragrafo 6.2, l'osservazione è stata effettuata in diverse sessioni ed ha previsto l'utilizzazione di strumenti di documentazione quali un diario di bordo semistrutturato e due griglie di osservazione.

La rilevazione dei dati in itinere nell'ambito degli insegnamenti è stata utile per annotare le modalità con cui i dispositivi didattici sono stati utilizzati dai docenti e le reazioni e i comportamenti degli studenti nel corso delle attività proposte in aula.

Si è ritenuto importante rilevare dati circa le modalità di utilizzo dei dispositivi didattici al fine di approfondire durante l'analisi dei dati la relazione esistente tra strategie valorizzate dai docenti ed *outcomes* degli studenti in termini di competenze, strategie di apprendimento, motivazione ed *engagement*.

Nell'ottica di triangolare i dati sono stati costruiti ed utilizzati due tipologie di strumenti volti a rilevare dati che sarebbe stato poi utile analizzare ed interpretare in modo integrato. Le griglie di osservazione – elaborate una per le osservazioni rivolte ai docenti e una per quelle rivolte agli studenti – hanno assolto alla

funzione principale di registrazione della presenza o assenza e dell'intensità di alcuni comportamenti. Il diario di bordo semistrutturato ha consentito invece di arricchire le informazioni sui dati rilevati con le griglie di osservazione consentendo la registrazione di dati in forma narrativa. Nei sotto-paragrafi che seguono sono descritte le caratteristiche principali dei due strumenti.

5.3.1 Diario di bordo

Il diario di bordo è uno degli strumenti che sono stati costruiti nella ricerca per rilevare dati di tipo qualitativo (Postic & De Ketele, 1993; Magri & von Jacobi, 1998; Tammaro *et al.*, 2015).

Ritenuto strategico per la possibilità che fornisce di registrare dati in forma narrativa, il diario è stato utilizzato durante l'osservazione partecipante effettuata in tutte le lezioni degli insegnamenti coinvolti nella ricerca. Lo strumento è stato organizzato nella forma semistrutturata e la decisione di avvalersene ha consentito di rilevare informazioni utili per un'analisi integrata ed approfondita dei dati raccolti in itinere anche con le griglie di osservazione.

Il carattere semistrutturato ha reso il diario di bordo uno strumento utile nell'ambito della ricerca per l'annotazione di dati che, seppure in forma aperta e narrativa, fossero organizzati in modo appropriato rispetto agli obiettivi specifici della ricerca. Coerentemente con la volontà di dare un adeguato livello di strutturazione al diario di bordo, è stato stabilito che visivamente il diario dovesse assumere la forma di una tabella e che dovesse contenere le seguenti sezioni:

- Giorno
Sezione in cui indicare il giorno della lezione.
- Il docente ...
Sezione in cui riportare le attività didattiche svolte dal docente, la disposizione socio-relazionale verso gli studenti e le modalità di organizzazione generale della lezione (nella forma: inizia la lezione dicendo ..., durante la lezione ..., al termine della lezione ...).

- Gli studenti ...

Sezione in cui riportare i comportamenti degli studenti nel corso della lezione evidenziando i livelli osservati di partecipazione/distrazione, proattività/passività e presenza/assenza di scambi relazionali con i pari.

- Dispositivi

Sezione in cui riportare analiticamente i dispositivi didattici utilizzati (lezione dialogata, attività di gruppo, attività individuali, attività autovalutative, simulazioni e *role playing*), gli eventuali materiali integrativi proposti (ad esempio slide, dispense, mappe concettuali, libri, schemi), la strumentazione di supporto utilizzata (ad esempio PC, proiettore, microfono, gesso e lavagna) e l'accessibilità dell'aula (nella forma: aula di grande, medie o piccole dimensioni adeguata o non adeguata ad accogliere tutti gli studenti presenti).

- Note

Sezione in cui riportare eventuali annotazioni ritenute utili a monitorare le lezioni dell'insegnamento ma non direttamente connesse alle variabili già considerate dal diario di bordo (ad esempio la pubblicazione nell'ambiente online di alcune consegne, la somministrazione di alcuni strumenti di rilevazione dati o la comunicazione di alcuni avvisi).

La decisione di non inserire il riferimento a dati specifici quali il numero di studenti presenti, la presenza di un ambiente online di apprendimento o la condivisione preliminare con gli studenti di obiettivi del corso e modalità d'esame è dovuta al fatto che tali dati sono stati inseriti all'interno delle griglie di osservazione. Utilizzando le griglie in modo integrato con il diario di bordo, infatti, si sono volute evitare ridondanze non rilevanti.

Nell'Allegato n.5 è possibile consultare nella versione integrale il diario di bordo utilizzato durante l'osservazione partecipante in aula.

5.3.2 Griglie di osservazione

Nella fase di osservazione in itinere per rilevare dati e informazioni sono state utilizzate anche due griglie di osservazione ciascuna per ogni insegnamento (Camaioni *et al.*, 2001; Amenta, 2006), la prima volta a rilevare i comportamenti dei docenti e la seconda volta a rilevare quelli degli studenti. Le griglie di osservazione, appositamente costruite per la ricerca, sono consultabili nella versione integrale nell'Allegato n.6.

La modalità con cui si è deciso di rilevare i dati e di annotarli mediante le griglie è quella dell'osservazione partecipante "carta e matita", che prevede che il ricercatore osservi i fenomeni direttamente e li annoti nel momento stesso in cui i comportamenti si manifestano.

Le griglie sono state strutturate nella forma di tabella a doppia entrata, dove sulla sinistra in colonna erano presenti i descrittori, ovvero i comportamenti da sottoporre ad osservazione, e in alto era presente uno spazio in cui inserire per ogni lezione la data e il numero di studenti presenti. Le celle di incrocio sono quelle entro le quali si sarebbero dovuti registrare i dati osservati.

Per ogni insegnamento sono state utilizzate le stesse griglie al fine di garantire la possibilità, durante l'analisi dei dati, di effettuare confronti e appaiamenti di quanto registrato. Il documento utilizzato per rilevare dati in aula è stato organizzato nel modo che segue:

- una sezione introduttiva conteneva uno spazio in cui scrivere il nome dell'insegnamento e indicare, barrando una casella tra "Sì" e "No", se il corso prevedeva lo svolgimento di attività in un ambiente online, se prima di iniziare le lezioni erano stati esplicitati obiettivi del corso e se erano state condivise le modalità di esame con gli studenti;
- la sezione centrale (griglia I) era dedicata alla griglia di osservazione volta a rilevare i comportamenti dei docenti, e la modalità di registrazione dei dati prevedeva l'inserimento del simbolo "X" in caso di comportamento presente e del simbolo "O" in caso di comportamento assente;
- la sezione centrale (griglia II) era dedicata alla griglia di osservazione volta a rilevare i comportamenti degli studenti, e la modalità di

registrazione dei dati prevedeva l'inserimento di un codice tra 1 e 5 sulla base dell'intensità con cui il comportamento si era verificato in aula;

- la lezione finale conteneva uno spazio in cui indicare l'utilizzo o meno dei dispositivi oggetto di attenzione della ricerca, e la modalità di registrazione dei dati prevedeva l'inserimento del simbolo "X" in caso di utilizzo e l'inserimento del simbolo "O" in caso di mancato utilizzo.

Al fine di prevenire elementi di ambiguità nella fase di inserimento e analisi dei dati i descrittori sono stati elaborati con una forma linguistica semplice e facendo attenzione a non utilizzare negazioni o doppie negazioni. Durante l'utilizzo delle griglie osservative, tuttavia, è emersa la necessità di effettuare alcune modifiche ed integrazioni al fine di rendere la descrizione dei comportamenti osservabili più vicina e coerente con alla realtà indagata. Le revisioni effettuate in itinere delle griglie di osservazione non hanno influenzato l'affidabilità dei dati raccolti fino a quel momento in quanto l'utilizzo integrato con il diario di bordo ha consentito di registrare comunque i dati ritenuti rilevanti durante il percorso di osservazione sul campo.

5.4 Fase IV: riflessioni e valutazione finali dell'unità di analisi

La quarta fase della ricerca è collocata temporalmente nel periodo conclusivo di ogni insegnamento ed è caratterizzata per il fatto di prevedere la somministrazione agli studenti di alcuni strumenti volti a rilevare dati in uscita.

Dopo aver frequentato un insegnamento impegnato a progettare la didattica in modo da valorizzare il dialogo, la collaborazione e la riflessione, infatti, l'interesse della ricerca è stato comprendere se gli studenti avessero in qualche misura sviluppato le componenti proprie del costrutto di LDS indagato nella ricerca. A tal fine sono stati somministrati strumenti volti a rilevare le opinioni degli studenti circa i percorsi di formazione svolti e la loro capacità di essere auto-regolati, motivati ed *engaged* nello studio.

La strutturazione data al disegno della ricerca, che ha previsto la rilevazione di dati sia in entrata sia in uscita, ha fornito la possibilità di confrontare i dati raccolti

nelle due fasi interpretandoli alla luce del percorso didattico svolto. Anche se ogni insegnamento ha progettato attività differenti per alcuni aspetti, tutti i docenti hanno valorizzato gli elementi indagati nella ricerca attinenti ad un approccio didattico attivo e costruttivo.

I sotto-paragrafi successivi approfondiscono nel dettaglio le caratteristiche degli strumenti somministrati in uscita agli studenti. Per quanto riguarda gli strumenti QFIN, MSLQ e NSSE¹⁰⁰ è bene precisare che seppure saranno analizzati in modo separato sono stati somministrati agli studenti nella forma di un unico questionario finale (Allegato n. 4).

5.4.1 Questionario finale sull'esperienza di formazione (QFIN)

Nell'elaborare domande utili a rilevare dati sulle riflessioni degli studenti rispetto al percorso di formazione svolto e sulla autovalutazione circa le competenze sviluppate, nella quarta fase della ricerca è stato strutturato il questionario finale sull'esperienza di formazione (QFIN).

Il QFIN, parte integrante di un unico questionario conclusivo somministrato agli studenti – disponibile nella versione integrale nell'Allegato n. 4 – si compone dalle domande presenti nelle sezioni “L'esperienza di studio: riflessioni generali” e “L'esperienza di studio: i dispositivi didattici”. Gli studenti nel rispondere alle domande del QFIN sono stati invitati ad esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con alcune affermazioni utilizzando una scala Likert a 5 punti (1=per niente; 5=molto).

La formulazione delle domande del QFIN ha tenuto conto del quadro dei riferimenti teorici utilizzati per lo sviluppo della ricerca, e infatti nell'indagare il tema delle strategie didattiche che possono favorire lo sviluppo della LDS sono state proposte domande circa la frequenza con cui i docenti sono stati soliti utilizzare dispositivi didattici dialogici, collaborativi e riflessivi sia in presenza che in ambienti di apprendimento online ed è stato chiesto in che misura gli studenti ritengono di aver potenziato aree di competenza trasversali quali la

¹⁰⁰ Gli acronimi fanno riferimento agli strumenti:

- *Questionario finale sull'esperienza di formazione (QFIN)*;
- Adattamento italiano del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*;
- Estratto del *National Survey of Student Engagement (NSSE)*.

comunicazione, il giudizio critico, l'autoregolazione, la resilienza e il supporto ai pari. Nel rispondere a queste domande gli studenti sono stati invitati a riflettere sul loro complessivo percorso di formazione e non solo sull'insegnamento coinvolto nella ricerca che hanno frequentato. Questa decisione ha consentito di rilevare dati sulla percezione che gli studenti hanno circa l'utilizzo dei dispositivi e lo sviluppo di competenze nell'ambito della più ampia offerta didattica del Corso di Laurea triennale.

Sulla base delle riflessioni teoriche sviluppate sul tema dei dispositivi didattici nel paragrafo 2.3, inoltre, in una delle sezioni del QFIN è stata focalizzata l'attenzione sui singoli insegnamenti coinvolti nella ricerca. Agli studenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con asserzioni proposte sul tema dello sviluppo di competenze in relazione ai dispositivi didattici di cui si è usufruito. Le domande che compongono questa sezione del QFIN ("L'esperienza di studio: i dispositivi didattici"), dunque, invitano a riflettere sull'efficacia che i diversi dispositivi approfonditi nella ricerca hanno avuto nel favorire lo sviluppo di competenze coerenti con il costrutto di LDS indagato.

Nella fase di elaborazione delle affermazioni rispetto alle quali gli studenti dovevano esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo si è considerato quanto già noto in letteratura rispetto alle competenze che ognuno dei dispositivi sottoposti ad analisi può favorire in misura maggiore. Tenendo conto dunque dei riferimenti già approfonditi in merito nel paragrafo 2.3, le domande formulate pongono l'attenzione sui dispositivi della lezione dialogata e interattiva, delle attività individuali che stimolano la riflessione, delle attività di gruppo, della simulazione e *role playing* e delle attività autovalutative. Con due domande integrative di carattere più generale si è chiesto inoltre di riflettere su come nel complesso l'approccio didattico dialogico e collaborativo abbia influenzato positivamente i risultati di apprendimento, le competenze sviluppate e la motivazione nello studio e come l'utilizzo di un ambiente di apprendimento online possa aver facilitato gli scambi comunicativi con docenti e tutor, le relazioni con i pari e l'approfondimento delle tematiche del corso.

Le principali dimensioni coerenti con il costrutto di LDS indagato nella ricerca che sono state considerate nel formulare le domande del QFIN sono attinenti alla capacità di:

- sviluppare curiosità e interesse per i temi trattati;
- comprendere in profondità i temi del corso;
- comunicare;
- saper esprimere giudizi critici;
- essere responsabili del percorso di formazione;
- pianificare lo studio;
- avere efficaci relazioni interpersonali;
- autovalutarsi.

L'utilizzo del QFIN nell'ambito del questionario conclusivo somministrato agli studenti è stato utile per individuare le idee che gli studenti hanno elaborato su di sé in merito alle competenze sviluppate e all'offerta didattica proposta. I dati rilevati con il QFIN sono stati utilizzati per contestualizzare in un'analisi di più ampio raggio gli esiti degli studenti sulla motivazione nello studio, sulle strategie di apprendimento e sull'*engagement*.

5.4.2 *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* con Analisi Fattoriale Esplorativa

Il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* è un questionario sviluppato nel 1991 dal *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (USA)*, in particolare dagli studiosi Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie.

Composto da 81 item, lo strumento rileva dati sulla motivazione e sulle strategie di apprendimento degli studenti e può essere utilizzato per osservare l'efficacia che uno specifico corso ha sulle capacità sviluppate dagli studenti in merito a tali due dimensioni. Il questionario è strutturato in modo da proporre agli studenti alcune affermazioni in merito alle quali sono invitati ad esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo utilizzando una scala Likert a 7 punti (1=per niente vero; 7=molto vero).

Il questionario MSLQ è ampiamente utilizzato nelle ricerche scientifiche internazionali sviluppate nel contesto accademico ed è stato tradotto in 20 lingue differenti e validato nella versione inglese, spagnola e cinese (Duncan & McKeachie, 2005; Munaza, 2016). Già nel 1993 Pintrich e colleghi avevano pubblicato la versione validata dello strumento in lingua originale – l’inglese – nel “Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire”, disponibile online nella forma di rapporto di ricerca¹⁰¹, in cui approfondivano le dimensioni e i fattori costitutivi del questionario.

I riferimenti teorici che sono alla base del questionario MSLQ considerano la motivazione e le strategie di apprendimento come fattori dinamici influenzati dal contesto entro il quale si svolgono le azioni educative, oltre che dalle caratteristiche individuali di ogni studente. La strutturazione degli item che compongono lo strumento, inoltre, tiene conto dell’influenza reciproca esistente tra motivazione e cognizione, elementi costitutivi del costrutto di apprendimento autoregolato (Zimmerman & Schunk, 1989).

La possibilità fornita dallo strumento di rilevare dati sulla motivazione e sulle strategie di apprendimento degli studenti è stata considerata un elemento importante nella fase di ricognizione della letteratura sugli strumenti validati a livello internazionale, soprattutto perché gli autori segnalano la possibilità per ogni ricercatore di adattare lo strumento individuandone i fattori di proprio interesse sulla base degli obiettivi della ricerca specifica che stanno sviluppando.

La motivazione che ha orientato alla scelta dell’MSLQ come strumento da somministrare nella fase finale agli studenti è stata quella di valorizzare uno strumento di agevole e flessibile utilizzo in grado di rilevare dati coerenti con il costrutto di LDS approfondito nella ricerca, quali la motivazione e l’approccio allo studio degli studenti. In Italia lo strumento è stato oggetto di riflessione anche da parte di altri autori (Bordin, Bastianelli & Fluperi, 2009; Albanese *et al.*, 2010; Olivari *et al.*, 2015), ma l’assenza della versione validata in italiano nei documenti di pubblico dominio e la mancata coerenza tra i fattori da loro individuati e gli obiettivi della presente ricerca hanno portato allo sviluppo di un nuovo adattamento.

¹⁰¹ Manuale per l’utilizzo dell’MSLQ: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

Nell'adattare l'MSLQ al costrutto di LDS in una prima fase è stato tradotto il questionario nella forma integrale e poi si è riflettuto sui fattori da selezionare. La versione dell'MSLQ somministrata agli studenti è consultabile nell'Allegato n. 4, che riporta l'intero questionario somministrato agli studenti in uscita e nel quale l'MSLQ costituisce la sezione "Motivated Strategies for Learning Questionnaire". Nella Tab.10 sono esplicitati i fattori del questionario MSLQ nella versione integrale originaria e quelli selezionati per l'adattamento sviluppato al contesto italiano e al costrutto di LDS.

DIMENSIONE	TRADUZIONE FATTORI VERSIONE ORIGINALE	QUANTITÀ ITEM	FATTORI SELEZIONATI PER ADATTAMENTO ITALIANO	QUANTITÀ ITEM
Motivazione	Obiettivi intrinseci	4	Obiettivi intrinseci	4
	Obiettivi estrinseci	4	Obiettivi estrinseci	4
	Valore del compito	6		
	Credeenze sul controllo dell'apprendimento	4		
	Autoefficacia nell'apprendimento e nelle performance	8	Autoefficacia nell'apprendimento e nelle performance	8
	Ansia da test	5		
	Memorizzazione	4	Memorizzazione	4
	Elaborazione	6	Elaborazione	6
	Organizzazione	4		
Strategie di apprendimento	Pensiero critico	5	Pensiero critico	5
	Autoregolazione metacognitiva	12	Autoregolazione metacognitiva	12
	Tempo e ambiente di studio	8		
	Regolazione dello sforzo	4		
	Apprendimento tra pari	3	Apprendimento tra pari	3 + 2
	Ricerca di aiuto	4	Ricerca di aiuto	4 + 1
TOTALE	15 fattori	81 item	9 fattori	50 item + 3 integrazioni

Tab.10: Traduzione e selezione fattori per versione italiana MSLQ

Come è possibile osservare dalla Tab.10, i fattori individuati come strategici da sottoporre ad attenzione specifica sono quelli della definizione di obiettivi intrinseci ed estrinseci, dell'autoefficacia, della capacità di memorizzare ed

elaborare i contenuti di apprendimento, dell'utilizzo del pensiero critico, dell'autoregolazione e dell'orientamento ad apprendere con i pari e ricercare aiuto in situazioni di difficoltà. La decisione di non considerare gli altri fattori costitutivi dell'MSLQ nella versione integrale è dovuta sia alla loro limitata relazione con il costrutto di LDS che si voleva indagare, sia alla necessità di strutturare una versione breve del questionario, sia alla difficile comprensibilità ed adattabilità di alcuni item al contesto formativo italiano. Rispetto ai fattori dell'"Apprendimento tra pari" e della "Ricerca di aiuto" si è ritenuto utile elaborare alcuni item integrativi per accrescere la consistenza dei fattori, che sono sembrati meno valorizzati rispetto agli altri e che invece nella ricerca hanno costituito elemento di riflessione. Sulla base dell'adattamento effettuato, l'MSLQ somministrato nella ricerca è costituito da 53 item suddivisi all'interno di 9 fattori così distribuiti:

- dimensione "Motivazione", 3 fattori, 16 item;
- dimensione "Strategie di apprendimento", 6 fattori, 37 item.

La decisione di sviluppare una versione italiana appositamente adattata ed integrata del questionario MSLQ ha portato all'esigenza di sviluppare una Analisi Fattoriale Esplorativa (AFE) al fine di rilevare la consistenza e l'affidabilità dello strumento. Le motivazioni che hanno portato allo sviluppo dell'AFE concernono principalmente la volontà di comprendere se la struttura fattoriale originaria è confermata o se sono necessarie ulteriori modifiche per l'adattamento del questionario MSLQ al contesto italiano e se può essere utile revisionare la struttura linguistica di alcuni item. Nell'Allegato n.10 è possibile consultare la versione validata dell'MSLQ a seguito dell'AFE¹⁰².

Ciò che è emerso dall'AFE è che lo strumento, con l'apporto di alcune modifiche, è affidabile per la rilevazione di dati sulla motivazione e le strategie di apprendimento degli studenti.

L'AFE è stata condotta con il software SPSS (*Statistical Package for Social Science*) utilizzando la funzione "Analizza – Riduzione delle dimensioni –

¹⁰² Per l'analisi fattoriale si è fatto riferimento in particolare ai testi di Barbaranelli & D'Olimpio (2006) e Barbaranelli (2006).

Fattore”. Al fine di analizzare la varianza attribuibile ai soli fattori comuni eliminando la varianza unica delle variabili, il metodo di estrazione utilizzato è stato “Fattorizzazione dell’asse principale” con richiesta di estrazione di tutti i fattori con autovalori maggiori di 1¹⁰³.

La Tab.11 contiene la varianza totale spiegata dai 53 fattori che compongono il questionario MSLQ somministrato nella ricerca. In particolare, la Tab.11 contiene il riferimento ai soli 11 fattori in riferimento ai quali è stato evidenziato come autovalore iniziale un valore superiore ad 1.

Varianza totale spiegata						
Fattore	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione		
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa
1	15,871	29,944	29,944	15,438	29,128	29,128
2	3,637	6,862	36,807	3,221	6,078	35,206
3	2,606	4,917	41,723	2,153	4,062	39,268
4	2,143	4,043	45,766	1,632	3,079	42,346
5	1,960	3,698	49,464	1,513	2,854	45,200
6	1,448	2,733	52,197	,957	1,806	47,006
7	1,263	2,383	54,580	,820	1,548	48,554
8	1,168	2,204	56,784	,716	1,352	49,906
9	1,096	2,069	58,853	,612	1,155	51,061
10	1,050	1,982	60,834	,592	1,117	52,178
11	1,007	1,900	62,734	,486	,918	53,096

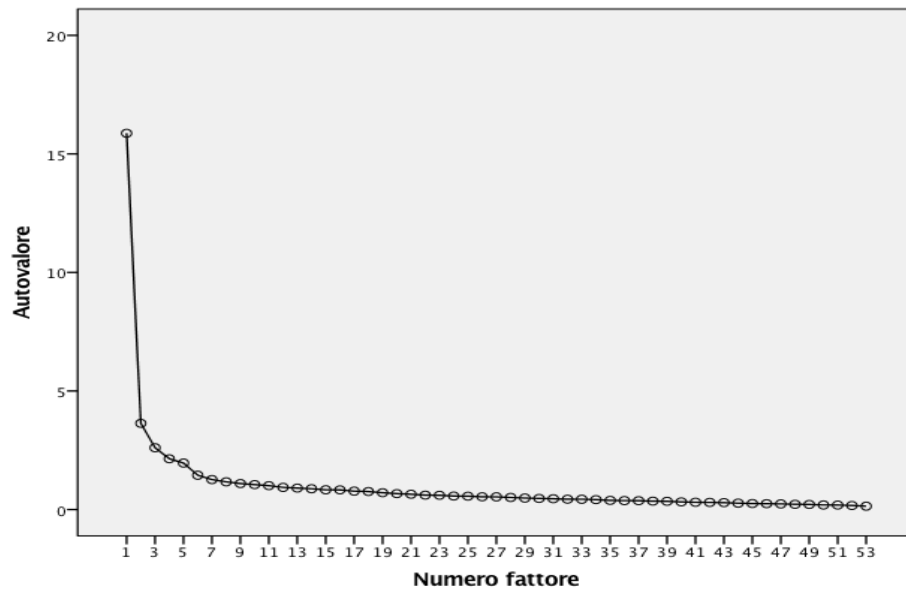
[“Autovalori iniziali” e “Caricamenti somme dei quadrati di estrazione” continuano fino al fattore 53]
Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

Tab.11: Autovalori iniziali >1 del questionario MSLQ

Ad una prima lettura la soluzione fattoriale illustrata nella Tab.11 è stata considerata poco soddisfacente, dato che i fattori considerati nella fase di strutturazione del questionario erano 9 e che la percentuale di varianza era bassa per buona parte degli 11 fattori emersi. Al fine di riflettere ulteriormente sulla struttura fattoriale emersa si è dunque analizzato il grafico *scree-plot* dei dati dell’MSLQ (Grafico n.2). Il grafico degli autovalori rappresenta in ascissa il

¹⁰³ Gli autovalori indicano la varianza spiegata dal fattore sulle variabili. Generalmente si considerano solo fattori con autovalori maggiori di 1 perché sono quelli in grado di spiegare più di una delle singole variabili osservate analizzate.

numero di fattori che è possibile estrarre e in ordinata gli autovalori che descrivono la varianza spiegata da ogni fattore sul modello complessivo.



Graf.2: Grafico *scree-plot* dei dati dell'MSLQ

Sulla base degli autovalori rappresentati nel Graf.2, seguendo il criterio della curvatura dello *scree-plot* è possibile affermare che nella struttura fattoriale del questionario MSLQ c'è un primo fattore preponderante, un secondo fattore di consistenza importante e tre fattori con un buon contributo alla soluzione fattoriale. Si rileva un sostanziale appiattimento della curva a partire dal sesto fattore. Tenendo conto le indicazioni fornite da Cattell in riferimento allo *scree test* (1966), dunque, è stato possibile ipotizzare già dall'inizio una struttura fattoriale a 5 fattori.

Benché le riflessioni iniziali avessero condotto ad ipotizzare una struttura fattoriale a 5 fattori, nello sviluppo dell'AFE si è proseguito per gradi iniziando l'analisi fattoriale fissando il numero di fattori da estrarre a 9, ovvero quei fattori la cui percentuale di varianza spiegata era di almeno il 2%. Lanciata nuovamente l'analisi fattoriale è emerso che i fattori 8 e 9 contenevano pochissimi item ed anche l'analisi testuale degli stessi ha fatto emergere una poca relazione tra questi all'interno del fattore, è stato dunque deciso di fissare a 7 i fattori da estrarre.

Nel passaggio alla struttura fattoriale fissata a 7 la percentuale di varianza spiegata è aumentata, si è dunque deciso di avviare la fase di analisi delle saturazioni negli

item all'interno dei fattori. Nel considerare l'eliminazione per passaggi progressivi di alcuni item con bassa saturazione la percentuale di varianza spiegata è sempre aumentata. Eliminando in via definitiva gli item non salienti nella struttura fattoriale e riavviando la procedura di analisi fattoriale per verificare le modifiche al modello, tuttavia, il numero di item nei fattori 6 e 7 è diminuito in modo consistente. Si è dunque considerata la possibilità di ridurre a 5 il numero di fattori, così come ipotizzato anche inizialmente dopo l'analisi dello *scree-plot*.

Nel rilanciare l'analisi fattoriale elaborando una soluzione fattoriale con estrazione di numero fisso di fattori pari a 5 la percentuale di varianza spiegata è ulteriormente aumentata, e infatti se inizialmente (Tab.11) fino al fattore 5 la varianza spiegata cumulata era del 49,464% con le opportune eliminazioni di item poco salienti o concettualmente fuorvianti¹⁰⁴ la percentuale è salita al 55,035%.

Tenendo conto dei passaggi effettuati nello sviluppo dell'analisi fattoriale nel complesso sono stati eliminati 11 item del questionario. Nell'eliminare ognuno di essi è stato analizzato il modo in cui variava la struttura fattoriale ed è stato verificato che la loro presenza non aveva un peso rilevante nella struttura fattoriale.

Sulla base della struttura fattoriale elaborata il questionario MSLQ è composto da 42 item suddivisi in 5 fattori. La Tabella n.12 riporta la varianza totale spiegata nella soluzione fattoriale con cinque fattori.

¹⁰⁴ Con l'espressione "concettualmente fuorvianti" si intendono quegli item che nella fase di somministrazione hanno mostrato di essere mal interpretati dagli studenti e che nell'analisi della salienza dell'item all'interno del fattore, hanno ottenuto risultati negativi o bassi.

Varianza totale spiegata						
Fattore	Autovalori iniziali			Caricamenti somme dei quadrati di estrazione		
	Totale	% di varianza	% cumulativa	Totale	% di varianza	% cumulativa
1	14,479	34,473	34,473	14,000	33,333	33,333
2	3,325	7,917	42,391	2,873	6,840	40,173
3	2,192	5,220	47,610	1,712	4,076	44,250
4	1,737	4,135	51,745	1,241	2,955	47,205
5	1,382	3,290	55,035	,894	2,130	49,335
6	1,105	2,630	57,665			
7	1,050	2,499	60,164			
8	,957	2,277	62,441			
9	,921	2,194	64,635			

Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.

Tab.12: Autovalori iniziali >1 del questionario MSLQ con estrazione di un numero fisso di fattori pari a cinque

La Tab.12, contenente i dati sulla varianza spiegata dai fattori nella struttura fattoriale complessiva, rappresenta 7 fattori con autovalori maggiori di 1. È opportuno evidenziare tuttavia come il primo fattore spieghi ben il 34,473% della varianza e come a partire da fattore 6 la varianza spiegata scenda sotto il 3%. La decisione di considerare per la struttura fattoriale 5 fattori risponde alla volontà sia di selezionare un numero contenuto di fattori sia di considerare fattori che spieghino almeno una percentuale della varianza superiore al 3%. Tale decisione risponde anche alla volontà di tenere in considerazione la soluzione fattoriale più esplicativa visualizzata dal grafico *scree-plot*.

Per l'efficacia semplificativa che lo caratterizza è stato individuato come metodo di rotazione Varimax. La Tabella n.13 riporta la matrice dei fattori ruotati e la lettura della stessa consente di rilevare gli item che compongono ogni fattore e i relativi livelli di saturazione. Al fine di rendere leggibile la tabella non sono state riportate le saturazioni fattoriali degli item <.30, considerate non significative.

Nel consultare i dati riportati nella Tab.13 è possibile leggere sulla sinistra il numero dell'item e il fattore in cui lo stesso rientrava nella versione originale del questionario.

Matrice dei fattori ruotati^a					
	Fattore				
	1	2	3	4	5
dom.16_autoefficacia	,801				
dom.2_autoefficacia	,737				
dom.8_autoefficacia	,731				
dom.3_autoefficacia	,729				
dom.11_autoefficacia	,721				
dom.14_autoefficacia	,720				
dom.10_autoefficacia	,716				
dom.6_autoefficacia	,588				
dom.13_motivazione intrinseca	,442				
dom.23_autoregolazione		,662			
dom.49_autoregolazione		,609			
dom.21_memorizzazione		,588			
dom.47_autoregolazione		,571			
dom.50_elaborazione		,555			
dom.26_memorizzazione		,540			
dom.43_elaborazione		,529			
dom.32_autoregolazione		,493			
dom.48_autoregolazione		,454			
dom.31_autoregolazione		,444			
dom.36_memorizzazione		,388			
dom.41_elaborazione		,323			
dom.39_elaborazione			,688		
dom.38_elaborazione			,672		
dom.40_pensiero critico			,641		
dom.37_autoregolazione			,599		
dom.29_pensiero critico			,491		
dom.30_elaborazione			,453		
dom.9_motivazione intrinseca			,448		
dom.12_motivazione intrinseca			,424		
dom.1_motivazione intrinseca			,415		
dom.51_cercare aiuto			,409		

dom.44_pensiero critico			,393		
dom.42_cercare aiuto				,756	
dom.28_apprendimento tra pari				,661	
dom.53_apprendimento tra pari				,654	
dom.25_apprendimento tra pari				,630	
dom.18_apprendimento tra pari				,598	
dom.52_apprendimento tra pari				,577	
dom.46_cercare aiuto				,473	
dom.19_autoregolazione					,638
dom.20_pensiero critico					,523
dom.33_autoregolazione					,313
Metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale.					
Metodo di rotazione: Varimax con normalizzazione Kaiser.					

Tab.13: Struttura fattoriale questionario MSLQ dopo AFE

Come è possibile osservare dai dati presenti nella Tab.13 gran parte delle saturazioni degli item nei 5 fattori hanno indici elevati e le domande sono distribuite in modo abbastanza omogeneo tra i fattori, fatta eccezione per il fattore 5 che ne contiene solo 3. Nonostante il numero contenuto di item si è deciso di non eliminare il fattore 5 in quanto rilevante nella spiegazione complessiva del modello.

Come già detto chiarendo le strategie di sviluppo dell'analisi fattoriale, alcuni item del questionario utilizzato nella ricerca sono stati eliminati in quanto non presentavano proprietà soddisfacenti dal punto di vista psicometrico o contenutistico. In alcuni casi questi item non saturavano in alcun fattore, in altri la loro eliminazione ha portato all'innalzamento dell'affidabilità del fattore. Di seguito vengono riportati e discussi nel dettaglio i cinque fattori individuati.

Sulla base dell'analisi qualitativa degli item che li sono andati a comporre nella struttura fattoriale i nomi individuati per i cinque fattori del questionario dopo l'AFE sono:

- fattore 1 – Autoefficacia e motivazione intrinseca
- fattore 2 – Autoregolazione nello studio
- fattore 3 – Approccio allo studio critico e profondo
- fattore 4 – Disponibilità a collaborare con i pari
- fattore 5 – Riflessività

Di seguito verranno brevemente introdotti i cinque fattori dell'MSLQ e mostrate tabelle che ne riportano alcuni dettagli: numero degli item che compongono il fattore (numero ripreso dall'MSLQ originale), testo degli item, indice di saturazione degli item¹⁰⁵, valore dell'Alpha di Cronbach (α) se l'item viene eliminato¹⁰⁶. Seguono le tabelle le analisi degli indici presentati.

¹⁰⁵ L'indice di saturazione è il coefficiente che indica il peso di ogni variabile nel definire un fattore. Può assumere un valore tra 0 e 1.

¹⁰⁶ L'Alpha di Cronbach (α) indica la consistenza interna della scala. Si è voluto verificare se l'indice varia eliminando determinati item.

Il primo fattore spiega il 34,473% della varianza ed è stato denominato “Autoefficacia e motivazione intrinseca”. Il fattore è composto da 9 item e identifica uno studente sicuro delle proprie capacità e consapevole delle risorse personali che gli occorrono per raggiungere gli obiettivi che si è prefissato.

La Tabella n.14 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	α se l'item viene eliminato
2	Penso che otterrò un voto eccellente in questo Insegnamento	,737	,912
3	Sono sicuro di riuscire a comprendere anche il materiale più difficile presentato nelle lezioni di questo Insegnamento	,729	,910
6	Ritengo di poter comprendere i concetti di base affrontati in questo Insegnamento	,588	,915
8	Ritengo di poter comprendere anche il materiale più complesso che il docente ha presentato in questo Insegnamento	,731	,908
10	Ritengo di poter svolgere un ottimo lavoro nel rispondere alle consegne e alle prove di questo Insegnamento	,716	,911
11	Mi aspetto di andare bene in questo Insegnamento	,721	,912
13	Quando ne ho l'opportunità, durante questo Insegnamento scelgo consegne complesse da cui posso imparare anche se non mi garantiscono di ottenere un buon voto.	,442	,926
14	Sono sicuro di poter padroneggiare le competenze che sono promosse in questo Insegnamento	,720	,908
16	Tenendo conto della difficoltà di questo Insegnamento, dell'insegnante e delle mie competenze, penso che andrò bene in questo corso	,801	,906

Tab.14: Dettagli primo fattore “Autoefficacia e motivazione intrinseca” ($\alpha = 0,921$)

Nel complesso il fattore “Autoefficacia e motivazione intrinseca” ha un’ α pari a 0,921, il fattore risulta dunque affidabile a livelli ottimali. Gli indici riportati nell’ultima colonna consentono di capire se il valore dell’ α aumenta o diminuisce se l’item viene eliminato dal fattore; per questo fattore solo un item non contribuisce a rafforzare il fattore e infatti l’indice di α aumenta solo in un caso eliminando gli item. Considerando che la differenza nella consistenza del fattore con o senza l’item 13 è contenuta (α aumento di 0,05 punti) e che eliminando l’item la struttura complessiva del questionario diminuisce i valori delle saturazioni, si è deciso di non eliminare l’item dal questionario.

Il secondo fattore spiega il 7,917% della varianza ed è stato denominato “Autoregolazione nello studio”. Il fattore è composto da 12 item e identifica uno studente in grado di gestire in modo efficace l’organizzazione dello studio e di monitorare il processo di apprendimento.

La Tabella n.15 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	α se l’item viene eliminato
21	Quando studio per questo Insegnamento provo a ripetere più volte il materiale di studio a me stesso	,588	,867
23	Quando ho difficoltà a capire qualcosa che sto leggendo per questo Insegnamento, torno indietro e cerco di capirla	,662	,866
26	Quando studio per questo Insegnamento leggo più volte i libri e gli appunti presi classe	,540	,866
31	Prima di studiare a fondo un nuovo materiale didattico, spesso lo scorro per vedere come è organizzato	,444	,872
32	Mi pongo domande per assicurarmi di aver capito il materiale che ho studiato in questo Insegnamento	,493	,865
36	Memorizzo le parole chiave per ricordare i concetti importanti di questo Insegnamento	,388	,871
41	Quando studio per questo Insegnamento scrivo brevi riassunti delle idee principali tratte dai libri e dagli appunti	,323	,880
43	Cerco di comprendere il materiale di questo Insegnamento individuando connessioni tra i libri e i concetti trattati nelle lezioni	,529	,861
47	Quando studio per questo Insegnamento cerco di capire quali concetti non ho compreso bene	,571	,864
48	Quando studio per questo Insegnamento definisco degli obiettivi al fine di pianificare le mie attività in ogni periodo di studio	,454	,869
49	Se sono confuso rispetto agli appunti che ho preso in classe, mi assicuro di risolvere i miei dubbi subito dopo	,609	,865
50	Cerco di utilizzare nelle attività di questo Insegnamento, come lezioni e discussioni, i concetti che ho appreso dai libri	,555	,860

Tab.15: Dettagli secondo fattore “Autoregolazione nello studio” ($\alpha = 0,877$)

Nel complesso il fattore “Autoregolazione nello studio” ha un’ α pari a 0,877, il fattore risulta dunque molto affidabile. Per questo fattore tutti gli item contribuiscono a rafforzare il fattore e infatti l’indice di α non aumenta mai eliminando gli item.

Il terzo fattore spiega il 5,220% della varianza ed è stato denominato “Approccio allo studio critico e profondo”. Il fattore è composto da 11 item e identifica uno studente capace di utilizzare flessibilmente le proprie strategie di apprendimento e di riflettere criticamente su ciò che studia.

La Tabella n.16 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	α se l'item viene eliminato
1	In un Insegnamento come questo preferisco del materiale didattico che mi sfida mettendomi alla prova così posso apprendere tematiche nuove	,415	,888
9	In un Insegnamento come questo, preferisco del materiale didattico che suscita la mia curiosità, anche se è difficile da studiare	,448	,884
12	Ciò che è più soddisfacente per me in questo Insegnamento è provare a comprendere i contenuti nel modo più approfondito possibile	,424	,883
29	Considero il materiale di studio di questo Insegnamento un punto di partenza per sviluppare le mie idee personali a riguardo	,491	,883
30	Quando studio per questo Insegnamento integro informazioni prese da diverse fonti, come lezioni, libri e discussioni	,453	,883
37	Cerco di riflettere a fondo su un argomento per capire cosa posso imparare da questo piuttosto che leggerlo soltanto per lo studio di questo Insegnamento	,599	,879
38	Quando è possibile cerco di mettere in relazione i concetti di questo Insegnamento con quelli di altri Insegnamenti	,672	,877
39	Quando leggo per questo Insegnamento cerco di mettere in relazione il materiale con ciò che già conosco	,688	,876
40	Cerco di giocare con le mie idee mettendole in relazione con ciò che sto imparando in questo Insegnamento	,641	,880
44	Quando leggo o sento un'affermazione o una conclusione durante questo Insegnamento, penso a possibili alternative	,393	,889
51	Quando ho poco chiari alcuni temi trattati in questo Insegnamento, cerco su Internet materiali di approfondimento che possono essermi utili	,409	,889

Tab.16: Dettagli terzo fattore “Approccio allo studio critico e profondo” ($\alpha = 0,892$)

Nel complesso il fattore “Approccio allo studio critico e profondo” ha un’ α pari a 0,892, il fattore risulta dunque affidabile quasi a livelli ottimali. Per questo fattore tutti gli item contribuiscono a rafforzare il fattore e infatti l’indice di α non aumenta mai eliminando gli item.

Il quarto fattore spiega il 4,135% della varianza ed è stato denominato “Disponibilità a collaborare con i pari”. Il fattore è composto da 7 item e identifica uno studente capace di collaborare con i pari sia in situazioni di difficoltà sia per portare a termine compiti di apprendimento.

La Tabella n.17 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	α se l'item viene eliminato
18	Spesso quando studio per questo Insegnamento cerco di ripetere il materiale di studio ad un compagno di classe o ad un amico	,598	,831
25	Cerco di lavorare con altri studenti di questo Insegnamento per portare a termine le consegne di lavoro	,630	,814
28	Spesso quando studio per questo Insegnamento dedico del tempo per discutere i materiali con un gruppo di altri studenti della classe	,661	,810
42	Quando non riesco a capire i materiali di questo Insegnamento chiedo aiuto ad altri studenti della classe	,756	,794
46	Cerco di individuare gli studenti della classe a cui posso chiedere aiuto se ne ho bisogno	,473	,837
52	Lavorare sulle consegne di lavoro di questo Insegnamento con altri studenti mi aiuta a sviluppare nuove competenze	,577	,817
53	Il confronto con altri studenti mi aiuta a comprendere meglio i materiali di studio di questo Insegnamento	,654	,806

Tab.17: Dettagli quarto fattore “Disponibilità a collaborare con i pari” ($\alpha = 0,838$)

Nel complesso il fattore “Disponibilità a collaborare con i pari” ha un’ α pari a 0,838, il fattore risulta dunque molto affidabile. Anche per questo fattore tutti gli item contribuiscono a rafforzare il fattore e infatti l’indice di α non aumenta mai eliminando gli item.

Il quinto fattore spiega il 3,290% della varianza ed è stato denominato “Riflessività”. Il fattore è composto da 3 item e identifica uno studente che si pone domande mentre studia per dare senso a ciò che sta apprendendo.

La Tabella n.18 contiene il dettaglio degli item che compongono il fattore.

Numero item	Testo item	Saturazione	α se l'item viene eliminato
19	Quando leggo per questo Insegnamento mi pongo domande per aiutarmi a definire il focus della lettura	,638	,389
20	Spesso mi pongo domande su ciò che sento o leggo in questo Insegnamento per capire se le trovo convincenti	,523	,490
33	Cerco di modificare il modo in cui studio per adattarlo alle richieste di questo Insegnamento e allo stile didattico del docente	,313	,776

Tab.18: Dettagli quinto fattore “Riflessività” ($\alpha = 0,668$)

Nel complesso il fattore “Riflessività” ha un’ α pari a 0,668, il fattore risulta dunque affidabile in modo soddisfacente. Per questo fattore tutti gli item tranne uno contribuiscono a rafforzare il fattore e infatti l’indice di α aumenta di 0,108 eliminando l’item 33. Dato il valore con cui varia α si è provato ad eliminare l’item dal questionario per osservare il comportamento della struttura fattoriale. Eliminando l’item 33, tuttavia, la struttura fattoriale non varia in modo rilevante e il quinto fattore continua ad essere composto da due item. Si è provato a ridurre il numero di fattori da estrarre a 4, ma in tal caso la struttura fattoriale diminuisce le saturazioni degli item nei fattori. Nonostante il valore dell’ α aumenti, pertanto, si è deciso di non eliminare l’item, anche tenendo conto dei dati rappresentati nello *scree-plot* iniziale che evidenziava la presenza di cinque fattori.

Sulla base degli esiti dell’AFE condotta sul questionario MSLQ è possibile affermare che oltre ad essere ridotto il numero di item (da 53 a 42) è anche stata semplificata la struttura fattoriale del questionario (passando da 9 a 5 fattori). Ciò consente di disporre di uno strumento sintetico e affidabile per rilevare la motivazione e le strategie di apprendimento degli studenti. Nel paragrafo 6.3.2 saranno approfondite le correlazioni tra i fattori dell’MSLQ validato e saranno

sviluppate analisi sugli esiti della somministrazione agli studenti tenendo conto della nuova struttura fattoriale.

Si ritiene che la possibilità di disporre di uno strumento valido, affidabile e di semplice utilizzo, quale è l'MSLQ, favorirà lo sviluppo di ulteriori ricerche sul tema della LDS rilevando in particolare dati sulla motivazione degli studenti e sulle loro capacità di avvalersi in modo flessibile di efficaci strategie di apprendimento.

L'utilizzo dello strumento nella presente ricerca ha consentito di rilevare elementi utili sulle capacità degli studenti da mettere in relazione nella fase di analisi dei dati con il loro profilo iniziale sull'approccio allo studio (rilevato con il questionario ASSIST) e con le modalità di utilizzo dei dispositivi didattici nell'ambito degli insegnamenti coinvolti nella ricerca (rilevato nella fase di osservazione partecipata in itinere).

5.4.3 Estratto del National Survey of Student Engagement (NSSE)

Il *National Survey of Student Engagement* (NSSE) è un progetto al quale partecipano le università americane e canadesi interessate a promuovere e rilevare l'*engagement* degli studenti. Il progetto annualmente utilizza un questionario – che ha lo stesso nome del progetto – per rilevare dati e sulla base del quale produrre report in modo da monitorare e condividere sistematicamente e diacronicamente elementi che possano essere utili alle istituzioni per riflettere ed innovare le proprie pratiche educative¹⁰⁷.

L'università alla quale si è fatto riferimento per individuare il questionario ed analizzare la struttura dello strumento è l'Indiana University, che ha il copyright su tutto il materiale approfondito nel presente elaborato di tesi e sulla sezione del questionario NSSE tradotta e adattata al contesto italiano. La decisione di scegliere questo questionario è dovuta in particolare al suo ampio utilizzo nei contesti educativi accademici e alla sua capacità di rilevare uno degli elementi costitutivi del costrutto di LDS indagato nella ricerca, che è l'*engagement*.

¹⁰⁷ Pagina contenente lo storico dei questionari somministrati ogni anno: http://nsse.indiana.edu/html/survey_instruments.cfm?siFlag=yes&sy=2012

I riferimenti teorici che sono alla base dello strumento considerano l'*engagement* come l'insieme delle capacità degli studenti di essere attivi nel percorso formativo (per ulteriori approfondimenti sulle tema dell'*engagement* si può fare riferimento al paragrafo 3.3.4). In particolare le dimensioni e i relativi indicatori individuati sono quelli presenti nella Tabella n.19.

INDICATORI	CARATTERISTICHE
Livello della sfida accademica	Predisporre un contesto sfidante sul piano intellettuale ed affettivo è fondamentale per qualificare i processi di insegnamento-apprendimento e per promuovere l'innovazione. Una progettazione didattica ed infrastrutturale accurata incoraggia un impegno maggiore nello studio da parte degli studenti.
Apprendimento attivo e collaborativo	Coinvolgere gli studenti nelle attività didattiche favorisce migliori esiti di apprendimento e un approccio allo studio orientato alla comprensione profonda e allo spirito critico. Proporre esperienze collaborative aiuta gli studenti a gestire situazioni di conflitto e negoziazione che potrebbero essere utili per la futura esperienza professionale.
Interazione tra studente e ambiente formativo	Garantire la possibilità di interagire e lavorare con il personale educativo ed amministrativo dà agli studenti l'opportunità di sviluppare il senso di consapevolezza rispetto all'ambiente in cui si trovano e rispetto a se stessi come membri della comunità. Il personale dell'università in questo modo diviene un supporto all'apprendimento continuo.
Attività di apprendimento integrative	Progettare attività di apprendimento integrative offre agli studenti la possibilità di arricchire la propria esperienza formativa. Utilizzare piattaforme digitali, sviluppare partnership, lavorare nei servizi e avere a disposizione dei tutor supporta sia apprendimento sia la maturazione personale.
Contesto educativo supportivo	Investire sugli studenti e far percepire loro che si ha fiducia nel loro impegno e nelle loro azioni supporta un elevato livello di soddisfazione e migliori esiti di apprendimento da parte degli studenti. Allestire un ambiente educativo supportivo inoltre incoraggia lo sviluppo di relazioni interpersonali positive e di un clima di lavoro positivo.

Tab.19: Indicatori dell'*engagement* (adattamento da Kuh, 2009)

Come emerge dagli indicatori rappresentati nella Tab.19, l'*engagement* è un costrutto complesso nell'ambito della LDS ed è influenzato dalla capacità del contesto educativo di essere sfidante e proporre esperienze formative attive, coinvolgenti, collaborative e significative. Al fine di rilevare dati attendibili con il

questionario NSSE sarebbe dunque opportuno che le università ponessero attenzione ad ognuno di questi indicatori.

Lo strumento, che nella versione originale è composto da 29 domande, è stato tradotto per intero e ne sono state scelte solo le domande utili rispetto agli obiettivi della ricerca e coerenti con l'offerta formativa italiana caratteristica dell'università coinvolta nella ricerca. La scelta di utilizzare una selezione dell'NSSE, inoltre, è connessa al fatto che lo strumento sarebbe stato somministrato agli studenti insieme ad altri due questionari costitutivi del questionario di uscita (QFIN e MSLQ) con cui era possibile già rilevare dati relativi ad alcune dimensioni oggetto di interesse. Nel complesso gli item utilizzati del questionario NSSE sono 3 ed indagano in particolar modo le pratiche didattiche e l'autovalutazione sulla propria crescita sul piano cognitivo e metacognitivo. Nell'Allegato n.4 è possibile consultare nella versione integrale il questionario somministrato in uscita agli studenti e l'NSSE può essere letto in particolare nella sezione "L'esperienza di studio: *engagement*". Il questionario propone delle affermazioni rispetto alle quali gli studenti possono esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo sulla base dell'esperienza formativa avuta durante l'anno e durante le lezioni utilizzando una scala Likert a 4 punti (1=mai; 4=sempre oppure 1=per niente; 4=molto).

L'NSSE, oltre a rilevare alcuni dati sugli studenti, fornisce in modo indiretto anche indicazioni sulla qualità della didattica e sulle possibilità che l'essere *engaged* offre agli studenti. Il questionario NSSE è stato utile per rilevare elementi su cui riflettere nella fase di analisi dei dati e per disporre di evidenze in base alle quali contestualizzare gli esiti della ricerca.

5.4.4 Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» (CR2)

Al termine del percorso di ricerca, per rilevare dati circa gli *outcomes* degli studenti, è stata utilizzata una seconda prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» (CR2). La prova, di poco superiore per complessità a quella somministrata in entrata, ma affine ad essa per strutturazione ed obiettivi, ha assolto alla principale funzione di rilevare i livelli di competenza in uscita sulla capacità di comprendere testi, di risolvere situazioni problematiche e di sviluppare ipotesi.

Alla luce del percorso svolto nell'ambito degli insegnamenti e coerentemente con l'ipotesi della ricerca, ci si attendeva che gli studenti ottenessero punteggi superiori a quelli raggiunti nel CR1. L'analisi dei dati in entrata e in uscita delle prove semistrutturate del tipo «Compito di realtà» sarà oggetto di approfondimento nel capitolo 6. La decisione di prevedere l'utilizzo del CR2, inoltre, ha risposto all'esigenza di riflettere sull'eventuale influenza delle strategie di apprendimento e dei livelli di motivazione ed *engagement* avuta sugli esiti registrati nei «Compiti di realtà». Trattandosi di tipologie di prove ancora poco approfondite nel contesto della letteratura scientifica, l'interesse è stato indirizzato in via esplorativa a comprendere l'utilizzo che di queste prove può essere fatto nella didattica nella prospettiva di favorire un apprendimento significativo e sfidante che possa incoraggiare allo stesso tempo lo sviluppo di competenze. Il CR2 (Allegato n.3) è stato somministrato durante le ultime lezioni degli insegnamenti coinvolti nella ricerca.

Tramite il CR2, così come il CR1, è stata proposta una situazione problematica iniziale accompagnata dalla richiesta di rispondere a due domande. Gli obiettivi della prova sono:

- comprendere e analizzare criticamente testi originali di diversa tipologia;
- integrare informazioni presenti in più testi, valutarle ed esprimere su di esse un giudizio critico;
- risolvere situazioni problematiche;
- argomentare in forma scritta i ragionamenti logici elaborati per risolvere una situazione problematica.

Prima della somministrazione il CR2 è stato sottoposto a *try-out* al fine di identificarne eventuali elementi di criticità su cui intervenire. Dall'analisi degli esiti del *try-out* – effettuato con 53 studenti – è emerso che la modalità di formulazione della seconda domanda era di difficile lettura e generava difficoltà interpretative, pertanto ne sono stati modificati alcuni aspetti (ad esempio: la consegna non era chiara; l'illustrazione era ambigua). Nella sua versione finale il CR2 ha chiesto agli studenti di immaginare di essersi appena trasferiti in una casa con degli amici e di avere la necessità di comprare un tavolo nuovo. I principali

vincoli posti erano relativi allo spazio a disposizione in casa e alle persone che si sarebbero potute invitare per eventuali eventi. Sulla base di tale situazione le due domande sollecitavano gli studenti a:

- 1) immaginare di essere in un negozio e di dover scegliere tra tre tavoli il più adeguato argomentando la propria scelta;
- 2) immaginare di dover montare il tavolo acquistato tenendo conto delle indicazioni fornite nel testo della prova in forma di immagine.

Anche nella fase di costruzione del CR2 è stata predisposta una griglia di valutazione contenente risposte criterio e modalità di attribuzione del punteggio (Tabella n.20).

DOMANDA	OBIETTIVI	CRITERI RISPOSTA/PUNTEGGI
CR2 complessivo	Capacità di comprendere testi. Capacità di risolvere situazioni problematiche.	Punteggio massimo teorico (MT) = 12
CR2 dom.1	Capacità di assumere decisioni. Capacità di giudizio critico.	Tre vincoli per la risposta: - scelta del tavolo giusto (opzione 2); - utilizzo di un registro linguistico adeguato; - argomentazione pertinente della scelta mediante l'utilizzo degli elementi a disposizione nel testo iniziale. 6 punti = rispetto di 3 vincoli 3 punti = rispetto di 2 vincoli 1 punti = rispetto di 1 vincolo 0 punti = rispetto di 0 vincoli o non risposta
CR2 dom.2	Capacità di integrare testi di diversa tipologia. Capacità di formulare ipotesi.	Quattro vincoli per la risposta: - utilizzo di un registro linguistico adeguato; - esplicitazione dei materiali già forniti; - individuazione dei materiali da reperire da soli; - argomentazione delle fasi del montaggio. 6 punti = rispetto di 4 vincoli 3 punti = rispetto di 3 vincolo 1 punto = rispetto di 1 o 2 vincoli 0 punti = rispetto di 0 vincoli o non risposta

Tab.20: Griglia di valutazione «Compito di realtà» (CR2)

La decisione di prevedere che per entrambe le domande potesse essere raggiunto un punteggio massimo di uguale entità ha tenuto conto degli esiti delle riflessioni emerse durante la correzione dei CR1. Il fatto di formulare due domande di uguale complessità ha consentito infatti di verificare competenze più articolate degli studenti per entrambe le domande proposte.

L'analisi degli esiti ottenuti in uscita nel «Compito di realtà» è stata svolta focalizzando l'attenzione sia sui risultati ottenuti dai diversi gruppi-classe coinvolti nella ricerca sia calcolando correlazioni e strutturando tabelle a doppia entrata con i dati relativi alle strategie di apprendimento degli studenti e alla loro motivazione ed *engagement*. La differenza calcolata tra i punteggi ottenuti in entrata e in uscita, inoltre, è stata utile ad individuare il cosiddetto indice di “effect size” degli insegnamenti in relazione al loro impegno nel promuovere competenze di tipo strategico e trasversale.

5.5 Fase V: focus group

Terminata la fase di rilevazione dati in uscita gli studenti sono stati invitati a prepararsi per sostenere l'esame, pre-allertati del fatto che alcuni di loro sarebbero stati contattati per prendere parte al focus group conclusivo della ricerca in cui erano stati coinvolti.

Il periodo in cui temporalmente è collocata la fase dedicata allo svolgimento del focus group è nel mese di luglio 2016. La decisione di invitare gli studenti in questo mese ha risposto alla esigenza di fare in modo che buona parte degli studenti di tutti e quattro gli insegnamenti avesse sostenuto l'esame prima di essere invitata a partecipare al focus group. Nell'Allegato n.7 è riportato l'invito trasmesso agli studenti selezionati per partecipare alla discussione guidata di gruppo.

L'obiettivo principale del focus group era orientato ad approfondire il punto di vista degli studenti in merito ai dispositivi didattici utilizzati negli insegnamenti coinvolti nella ricerca. Il focus, pertanto, è stato incentrato sulla comprensione di come i dispositivi didattici, dal punto di vista degli studenti, abbiano incoraggiato lo sviluppo della LDS e abbiano favorito lo sviluppo di competenze organizzative

e relazionali, le strategie di apprendimento profonde, la motivazione e l'*engagement*.

Relativamente al target di studenti da invitare, uno dei criteri di selezione degli studenti da far partecipare al focus group è stato quello per cui fossero in un numero congruo rispetto al totale degli studenti che avevano frequentato l'insegnamento di cui erano "rappresentanti". Il secondo criterio scelto per coinvolgere gli studenti nel focus group è stato quello di individuare persone che nel corso delle lezioni e sulla base degli strumenti somministrati si fossero distinti per livelli di competenze, motivazione ed *engagement* elevati, in modo da sviluppare riflessioni condivise tra persone mature e consapevoli del percorso di cui erano state protagoniste.

Coerentemente con le scelte metodologiche effettuate e tenendo conto del criterio della rappresentatività, sono stati invitati 9 studenti di cui 4 iscritti al corso "SDE-I anno", 3 iscritti al corso "SDE-III anno", 1 al corso "SERSS-II anno" e 1 al corso "FSRU-I anno".

Le risposte fornite dagli studenti circa la disponibilità a partecipare al focus group hanno portato a ridurre il numero di studenti coinvolti a 7, e nessun tentativo di coinvolgere nuove persone nel focus group è andato a buon fine. Uno dei 7 studenti presenti, comunque, avendo frequentato due degli insegnamenti coinvolti nella ricerca, si è fatto portavoce dell'esperienza formativa vissuta in entrambi i corsi.

Nella fase di pianificazione si è stabilito che il focus group fosse stato sia audio-registrato sia accompagnato da un diario di bordo su cui annotare le osservazioni ritenute rilevanti per l'analisi successiva dei dati. La durata massima ipotizzata inizialmente per il focus group è stata di novanta minuti; la durata effettiva del focus group è stata di 94 minuti.

Nella conduzione del focus group il ricercatore ha svolto la funzione di moderatore con uno stile personale non direttivo. Le annotazioni ed i commenti sono stati infatti avanzati solo quando la discussione si è discostata eccessivamente dalle domande stimolo proposte. È stata prevista la presenza di una figura di supporto – Arianna Morini, dottoressa di ricerca in Pedagogia – al

fine di garantire un supervisore dell'attività che si occupasse di gestire il diario di bordo durante la discussione e di segnalare poi al ricercatore eventuali criticità.

Rispetto allo svolgimento del focus group, la scaletta dell'incontro ha previsto alcune fasi che sono indicate ed argomentate di seguito.

Allestimento dell'ambiente

- La stanza in cui si è svolto il focus group era sufficientemente ampia per accogliere gli studenti invitati, il moderatore ed il supervisore. Era attiva l'aria condizionata, una buona illuminazione ed era presente un tavolo ovale con intorno 10 sedie.
- Prima dell'arrivo degli studenti davanti ad ogni sedia è stata riposta una cartellina contenente una penna, un block-notes e del materiale informativo sulla ricerca. Al centro del tavolo sono stati riposti i cavalieri, in modo che ognuno arrivando potesse prendere il proprio e sedersi dove preferiva.
- Su un secondo tavolo presente nella stanza sono stati messi a disposizione acqua fresca e bicchieri.

Accoglienza dei partecipanti

- Nell'attesa che tutti i partecipanti arrivassero gli studenti già presenti sono stati accolti ed invitati ad accomodarsi dove preferivano e a visionare la cartellina che era stata loro riservata.
- È stata offerta acqua fresca e si è cercato di mantenere un clima relazionale positivo e informale.

Breve introduzione al focus group

- Una volta arrivati tutti gli studenti invitati e sistemati i partecipanti attorno al tavolo in modo da vedersi l'un l'altro, il moderatore ha introdotto brevemente il focus group ed ha avviato l'audio-registrazione ponendo il dispositivo per registrare al centro del tavolo. I presenti sono stati informati del fatto che la discussione sarebbe stata registrata saper consentire la trascrizione di quanto detto ed analizzare i dati.

- È stata illustrata la documentazione inserita nella cartellina e sono stati richiamati il titolo e gli obiettivi della ricerca in cui sono stati coinvolti nell'ambito degli insegnamenti frequentati.
- È stato esplicitato l'obiettivo del focus group, che era comprendere se, dal punto di vista degli studenti, i dispositivi didattici utilizzati o meno durante le lezioni hanno favorito in loro lo sviluppo della Leadership Diffusa.
- Sono stati chiariti i ruoli e le funzioni sia del moderatore sia del supervisore.
- È stata condivisa la modalità con cui sarebbero stati proposti gli stimoli su cui riflettere insieme: il moderatore avrebbe letto la domanda stimolo, scritta anche su un cartellone, e dopo avrebbe messo il cartellone al centro del tavolo per fare in modo che tutti potessero leggerlo con facilità.
- È stato fatto un breve giro di presentazioni in modo da dare a tutti i presenti l'opportunità di conoscere il *background* delle persone con le quali avrebbero discusso.

Avvio della discussione

- terminate le presentazioni, il moderatore ha introdotto progressivamente quattro stimoli, facendo attenzione a presentare lo stimolo successivo solo quando la discussione risultava essere conclusa.
- Primo stimolo: *“Cos'è in ambito educativo la leadership degli studenti?”*
- Secondo stimolo: *“In che modo nell'insegnamento che hai frequentato si è favorito lo sviluppo della leadership degli studenti?”*
- Terzo stimolo: *“Come ti percepisci dopo aver frequentato l'insegnamento coinvolto nella ricerca? In particolar modo rifletti sulle dimensioni che rientrano nel costrutto di LDS, che sono le vostre competenze organizzative e relazionali, le strategie di apprendimento, la motivazione e l'engagement”.*
- Quarto stimolo: *“Nell'ottica di favorire lo sviluppo della LDS e immaginando di operare nel contesto universitario, quali proposte avvanzereste per la didattica?”*

Follow-up e chiusura del focus group

- Concluso il dibattito sui quattro stimoli proposti, il moderatore ha ripreso le riflessioni emerse durante il focus group al fine di riepilogare e condividere con i presenti il senso di quanto discusso.
- Gli studenti presenti sono stati invitati a formulare domande o proporre ulteriori riflessioni qualora lo volessero.
- Il moderatore ha chiarito ai partecipanti le modalità di restituzione degli esiti, che prevedeva l'invio della trascrizione del focus group e l'estratto dell'elaborato di tesi contenente le analisi su esso.
- Il focus group si è concluso con i ringraziamenti del moderatore ai partecipanti e con i saluti tra moderatore, supervisore e studenti.

Nel complesso il focus group si è rivelato un potente strumento per dare agli studenti la possibilità di esprimere il proprio punto di vista e per dibattere circa le proprie convinzioni e perplessità su temi che li riguardano. Nella prospettiva di progettare la didattica in modo da favorire lo sviluppo della LDS è stato utile interfacciarsi con studenti frequentanti insegnamenti e corsi di laurea diversi.

L'analisi dei dati raccolti nell'ambito del focus group sarà oggetto di discussione nel capitolo successivo. Le considerazioni avanzate dagli studenti hanno fornito spunti interessanti di riflessione per interpretare i dati raccolti in modo integrato con quelli rilevati tramite gli altri strumenti utilizzati e per ipotizzare ipotesi per sviluppi futuri e prospettive a breve, medio e lungo termine della ricerca.

Nell'Allegato n. 8 è possibile leggere la trascrizione in versione integrale del focus group svolto presso la sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre in data 13/07/2016 .

5.6 Erasmus+ Exchange Programme presso l'UCL-IOE: osservazione sul campo e focus group

Dopo la rilevazione svolta presso il DSF dell'Università Roma Tre e tenendo conto delle analisi effettuate si è ritenuto opportuno integrare la ricerca osservando un contesto educativo internazionale al fine di comprendere come – in contesti differenti da quello italiano – fossero organizzati spazi e attività didattiche al fine di favorire lo sviluppo della LDS. Tale riflessione è stata avanzata soprattutto per ragioni connesse alla presenza, nella letteratura internazionale, di molti contributi scientifici sul tema della leadership degli studenti e dello sviluppo di altrettante ricerche volte ad indagare elementi efficaci per promuoverla.

Il principale obiettivo di una fase di ricerca all'estero sarebbe stato, dunque, quello di individuare elementi di qualità nell'organizzazione delle infrastrutture, dei servizi e della didattica in ambienti educativi noti per essere qualificati soggetti impegnati nel campo educativo.

L'individuazione dei possibili contesti significativi in cui sviluppare la fase all'estero della ricerca è avvenuta mediante l'analisi del database *QS Top Universities*¹⁰⁸. Questo sito, contenente filtri di ricerca sulla base dei quali ricercare il *ranking* delle Università divisi per filiere, stato, regione o altre variabili, ha consentito di accedere a una vasta gamma di dati relativi a punteggi e caratteristiche degli studenti di diverse Università del mondo.

Dall'analisi delle graduatorie delle Università che offrono percorsi formativi di curriculum pedagogico ed educativo¹⁰⁹ è emerso che l'University College London (UCL) è quello che si colloca al primo posto per la filiera "*Education*" dal 2014. La struttura dell'UCL referente per il campo educativo, in particolare, è l'Institute of Education (IOE), entrato a far parte dell'UCL da un tempo relativamente breve. La recente affiliazione con l'UCL nel 2014, tuttavia, non ha impedito all'Institute di affermarsi come infrastruttura britannica promotrice di innovazione e qualità sui temi dell'educazione, dell'insegnamento e della ricerca.

¹⁰⁸ Sito *QS Top Universities*: <https://www.topuniversities.com/>

¹⁰⁹ *Rankings* consultabili sul sito: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2017/education-training>

Il fatto che si collocasse prima al mondo per *Educazione e Ricerca* dal 2014 ha reso l'IOE dell'UCL un contesto educativo interessante rispetto agli obiettivi che ci si era posti con lo sviluppo di una parte della ricerca all'estero. Dal punto di vista delle caratteristiche dell'Ateneo e del Dipartimento, inoltre, alcuni elementi erano coerenti con quelli proprio del DSF dell'Università Roma Tre, quali ad esempio:

- la recente affiliazione dell'IOE nell'UCL, e quindi la giovane nascita della *partnership*;
- il fatto di essere una Università pubblica;
- l'ampio numero di studenti iscritti, di circa quarantamila unità;
- l'ampiezza spaziale entro cui si sviluppa l'Università, collocata al centro di Londra ma dislocata entro diverse sedi storiche e moderne;
- la valorizzazione dell'internazionalizzazione, avendo tra gli iscritti il 41% di studenti provenienti da fuori il Regno Unito.

Il fatto di poter rilevare dati in un contesto per alcuni elementi vicino a quello già osservato e coinvolto nella ricerca nel contesto italiano ha portato ad assumere la decisione di avviare la procedura di *application* per poter svolgere parte della ricerca presso l'UCL-IOE. Il periodo di ricerca presso l'UCL-IOE è stato svolto nell'ambito di un *Erasmus+ Exchange Programme* e si è sviluppato tra i mesi di marzo e giugno 2017. Le principali motivazioni evidenziate nella domanda di ammissione erano attinenti alla possibilità presso l'UCL-IOE di:

- conoscere esperti interessati al tema della leadership educativa e della leadership degli studenti;
- arricchire la bibliografia di riferimento utile per la stesura della tesi;
- osservare le strategie di promozione – mediante allestimento degli spazi e organizzazione della didattica – della leadership degli studenti al fine di individuare pratiche efficaci da attivare nel contesto italiano.

Ricevuta la conferma di ammissione, è stata concordata con il *supervisor* della struttura accogliente – prof. Peter Earley, esperto di leadership educativa e “Professor of Educational Leadership and Management” presso il *London Centre*

*for Leadership in Learning (LCLL)*¹¹⁰ e con la dott.ssa Sara Bubb, “Senior Lecturer in Education” la possibilità di svolgere quanto segue all’interno dell’LCLL:

- conoscere lo staff ed accedere agli spazi del Centro (uffici, biblioteca, aree di studio) in qualsiasi giorno e orario;
- frequentare come uditrice le lezioni dei Master;
- accedere in via confidenziale ad alcuni documenti relativi alla progettazione didattica nell’ambito di alcuni moduli dei Master;
- attivare le procedure per l’accettazione dell’*Ethics form* al fine di somministrare strumenti di rilevazione ai corsisti dei Master;
- avere supporto tecnico e consulenze per qualsiasi questione concernente la ricerca, la conoscenza dell’UCL-IOE o altro connesso al periodo di studio all’estero.

Nell’ambito dell’*Erasmus+ Exchange Programme* il disegno della ricerca ha previsto che fossero utilizzati due diversi strumenti per rilevare dati: un diario di bordo semistrutturato e dei focus group.

Il diario di bordo è stato utilizzato sia durante le lezioni del Master sia durante i tre mesi trascorsi all’UCL-IOE ed ha mantenuto la stessa strutturazione di quello utilizzato in Italia (disponibile nell’Allegato n. 5 e le cui caratteristiche sono descritte nel paragrafo 5.3.1). Il diario ha avuto la principale funzione di rilevare dati relativi al comportamento dei docenti e ai dispositivi utilizzati nella didattica, al comportamento degli studenti, ad elementi spaziali ed infrastrutturali ed eventuali altre annotazioni ritenute pertinenti con la volontà della ricerca di individuare elementi di qualità che favoriscono lo sviluppo della LDS.

Con l’utilizzo del focus group, invece, si è voluto rilevare il modo in cui gli studenti percepivano l’ambiente educativo e le loro convinzioni circa i dispositivi didattici più efficaci utilizzati nell’ambito del Master per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti. Al focus group sono stati invitati gli studenti

¹¹⁰ Sito del *London Centre for Leadership in Learning (LCLL)*: <http://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-centres/centres/london-centre-for-leadership-in-learning>

del Master attivo nell'ambito dell'LCLL; il *supervisor* ha fornito la mailing list di coloro che si sarebbero potuti invitare in quanto studenti full-time.

Complessivamente, alla luce delle risposte sulla disponibilità fornite dai corsisti del Master, sono stati coinvolti nel focus group 8 persone. Queste erano tutte persone adulte tra i 30 e i 43 anni già inseriti in percorsi professionali coerenti con il curriculum educativo o di leadership. Nell'Allegato n.10 è possibile consultare i materiali inviati ai corsisti per l'invito a partecipare al focus group; in particolare sono stati elaborati il *Research information sheet* (contenente le informazioni di base sulla ricerca e sul focus group) e il *Consent form* (contenente asserzioni che i partecipanti avrebbero dovuto accettare e sottoscrivere prima di intervenire nel focus group).

Come previsto dall'invito rivolto ai corsisti, il focus group si sarebbe dovuto svolgere nei primi giorni del mese di maggio a partire dalle ore 16. La possibilità dei partecipanti di giungere ad orari differenti nel luogo concordato ha portato, tuttavia, alla necessità di strutturare due diverse sessioni di focus group nella stessa giornata. In una sessione sono intervenute due persone, pertanto il focus group ha assunto prettamente la forma di intervista in coppia, nell'altra hanno partecipato sei persone. La strutturazione del focus group è stata la medesima per entrambe le sessioni ed ha mantenuto gli elementi caratteristici del focus group organizzato nel DSF romano (vedi paragrafo 5.5, pp. 186-188). Le domande-stimolo proposte ai partecipanti sono state:

- Primo stimolo: *“Quali elementi di qualità, secondo la vostra opinione, caratterizzano l'organizzazione didattica e l'infrastruttura educativa dell'Institute of Education dell'UCL?”*.
- Secondo stimolo: *“Pensando a tutte le strategie di insegnamento utilizzate durante le lezioni del Master, quali di queste vi hanno aiutato ad apprendere meglio? Siete invitati a discutere collettivamente su punti di forza e di debolezza di queste strategie”*.
- Terzo stimolo: *“Quali sono a vostro avviso pratiche didattiche efficaci nel promuovere il coinvolgimento attivo degli studenti nel percorso di apprendimento? Argomentate le vostre riflessioni sia dal punto di vista*

del vostro ruolo di studenti nel Master che come vostro ruolo di docenti al di fuori di esso”.

Nell'Allegato n.11 si riporta la trascrizione integrale dei focus group svolti presso l'UCL-IOE.

Le riflessioni emerse nei focus group, avanzate da soggetti adulti in formazione e da studenti già coinvolti come professionisti nel campo educativo, sono state utili ad arricchire dal punto di vista sia quantitativo sia qualitativo i dati raccolti con il diario di bordo durante l'osservazione. È stato di stimolo prendere atto di come alcuni elementi di qualità che erano stati identificati tramite le pratiche osservative rispetto alle infrastrutture, ai servizi e ai dispositivi didattici presenti nell'UCL-IOE non siano stati confermati o segnalati da coloro che sono intervenuti nella discussione. La presenza di spazi ampi per lo studio e il libero confronto, ad esempio, è stata segnalata dai partecipanti al focus group come non sufficiente ad accogliere il numero di studenti iscritti all'UCL-IOE. La possibilità di partecipare ad attività dialogiche e collaborative, allo stesso modo, non è stata segnalata sempre come una opportunità per sviluppare competenze, in quanto a volte i docenti progettano attività ma non prevedono un successivo *debriefing* condiviso. Nel capitolo dedicato all'analisi dei dati saranno approfonditi i dettagli delle evidenze emerse dal periodo di ricerca presso l'Università britannica e sarà interessante individuare elementi che sarebbe possibile introdurre nel contesto italiano al fine di verificarne l'efficacia.

CAPITOLO VI

ESITI DELLA RICERCA

6.1 Caratteristiche in entrata dell'unità di analisi

L'unità di analisi è composta da 495 studenti iscritti a corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre). I corsi di laurea sono Scienze dell'Educazione (SDE), Servizio Sociale e Sociologia (SERSS) e Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane (FSRU). Gli studenti hanno frequentato uno o più insegnamenti previsti dall'offerta formativa del proprio corso di studi ed hanno dunque partecipato ad attività didattiche volte a valorizzare il dialogo, la riflessione e la collaborazione mediante l'utilizzo di specifici dispositivi didattici. Così come evidenziato nel paragrafo 5.1, in cui sono state esplicitate le modalità di selezione dell'unità di analisi, infatti, gli insegnamenti sono stati individuati per la loro modalità di organizzazione della didattica. I docenti, inoltre, sono stati contattati ed invitati ad esprimere la loro volontà di essere coinvolti in una ricerca che prevedeva l'utilizzo e la rilevazione di dati con riferimento ad alcuni dispositivi didattici con caratteristiche specifiche. L'unità di analisi si è suddivisa come segue nell'ambito degli insegnamenti:

- CdL SDE, insegnamento *Organizzazione Didattica e Processi Valutativi*, 241 studenti (48,7%);
- CdL SDE, insegnamento *Didattica della Lettura*, 145 studenti (29,3%);
- CdL SERSS, insegnamento *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali*, 63 studenti (12,7%);
- CdL FSRU, insegnamento *Informatica e Competenze Multimediali*, 46 studenti (9,3%).

Gran parte degli studenti coinvolti nella ricerca è di genere femminile (94,7%) e di età compresa tra i 18 ed i 23 anni (78,3%). Nella Tabella n.21 è possibile osservare la suddivisione per fasce di età dell'unità di analisi.

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
18-20 anni	217	43,9%	43,9%
21-23 anni	170	34,4%	78,3%
24-26 anni	43	8,7%	87%
27-29 anni	22	4,4%	91,4%
30-35 anni	15	3%	94,4%
36-40 anni	6	1,2%	95,6%
41-45 anni	12	2,4%	98%
46-50 anni	4	0,8%	98,8%
51-56 anni	6	1,2%	100%
Totale	495	100%	

Tab.21: Unità di analisi suddivisa per fasce di età

La distribuzione dei componenti dell'unità di analisi, soprattutto all'interno delle fasce di età più basse individuate (18-20 anni, 21-23 anni, 24-26 anni), non sorprende, visto che si tratta di studenti iscritti a corsi di laurea triennale. Si è tuttavia ritenuto interessante evidenziare tale dato per far notare il considerevole numero di studenti di età superiore ai 26 anni (65 studenti di un totale di 495). La presenza di studenti adulti e giovani adulti consente nell'ambito dell'analisi dei dati di poter avviare percorsi di riflessione anche sul modo in cui l'età – considerata nelle sue variabili connesse alle esperienze personali e professionali – può influenzare l'approccio allo studio e la motivazione degli studenti, elementi costitutivi del costrutto di LDS che ha guidato la ricerca.

Gli studenti sono soprattutto di nazionalità italiana (96,8%) e provengono da famiglie di status socio-culturale medio. Sulla base delle informazioni fornite dagli studenti le percentuali di padri e madri che hanno conseguito la laurea sono rispettivamente dell'11,8% e del 10,5%, seguito da percentuali più elevate di coloro che hanno il diploma di scuola secondaria superiore (48,6% i padri e 52% le madri) che diminuiscono progressivamente con riferimento alla licenza media (34,1% i padri e 33,6% le madri) ed elementare (5,5% i padri e 3,9% le madri). Entrando nello specifico di alcuni casi limite della distribuzione, è possibile

affermare che, su un totale di 495 studenti, 9 evidenziano che entrambi i genitori hanno la licenza elementare e 19 che entrambi hanno conseguito la laurea. Nel complesso la circostanza più comune segnalata dagli studenti è che entrambi i genitori hanno conseguito il diploma di scuola secondaria superiore (143 casi).

Le precedenti esperienze di formazione degli studenti sono connesse soprattutto a percorsi di studio nell'ambito di Licei con indirizzo Socio-Psico-Pedagogico (37,3%) e Istituti Tecnici con indirizzi coerenti con un curriculum educativo e sociale (15%). Percentuale inferiori sono state rilevate con riferimento al il Liceo Scientifico (14,8%) e Classico (9,8%), al Liceo Linguistico (8,9) e agli Istituti Professionali (9,8%). Il 2,7% degli studenti dichiara di aver già conseguito una laurea triennale; questi studenti sono di età compresa tra i 27 e i 45 anni.

La varietà che caratterizza l'unità di analisi è confermata dal fatto che, dei 495 studenti, ad 81 dopo la prova di accesso sono stati assegnati i cosiddetti Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA), dovuti ad alcune carenze riscontrate nelle aree di competenza della Comprensione di testi, Lettura e decodifica di grafici e tabelle, Analisi deduttiva e situazioni problematiche¹¹¹. Questi studenti hanno frequentato gli insegnamenti allo stesso modo degli altri compagni ai quali non sono stati assegnati gli OFA, pertanto sarà interessante verificare se i dispositivi didattici utilizzati sono stati efficaci – nell'ambito di un percorso di promozione della LDS – nel favorire anche il miglioramento delle prestazioni degli studenti nelle aree di competenza considerate. Gli studenti con OFA, è comunque opportuno precisare, sono anche seguiti con percorsi didattici in presenza e online integrativi rispetto alla didattica ordinaria da uno specifico servizio di Dipartimento: il Servizio S.Tu.DI OFA (Servizio di Tutorato Didattico OFA).

Il gruppo di studenti si distribuisce soprattutto tra il primo ed il terzo anno di corso, ottenendo percentuali rispettivamente del 55,2% e del 34,1%; la percentuale di studenti iscritti al secondo anno è de 10,7%. A frequentare gli insegnamenti di *Organizzazione Didattica e Processi Valutativi* e di *Informatica e Competenze Multimediali* sono soprattutto studenti del primo anno, a frequentare l'insegnamento di *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali* sono

¹¹¹ Tali competenze sono state individuate nei Regolamenti didattici dei CdL del Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre) e sono considerate indispensabili per usufruire in modo efficace dell'offerta didattica proposta agli studenti nel triennio.

soprattutto studenti del secondo anno (ma è cospicuo anche il numero di studenti del terzo anno) e a frequentare l'insegnamento di *Didattica della Lettura* sono soprattutto studenti del terzo anno. Questo dato sarà utile per contestualizzare la modalità di organizzazione della didattica progettata dai docenti e l'interpretazione degli esiti, tematiche che saranno oggetto di discussione nei paragrafi successivi.

L'osservazione partecipante condotta nell'ambito di tutte le fasi della ricerca ha consentito di individuare fin da subito alcuni punti di forza e di criticità in ognuno dei gruppi coinvolti. Per quanto riguarda l'unità di analisi nel suo complesso, ciò che si è rilevato è che durante le prime lezioni di ogni insegnamento c'è stata da parte di tutti gli studenti una ampia attenzione e volontà di confrontarsi con il docente per avere indicazioni e chiarimenti, seguita – in modo trasversale nell'ambito dei quattro corsi – da una progressiva diminuzione del coinvolgimento di alcuni membri dei gruppi classe. Tale evidenza, benché focalizzi l'attenzione su un fenomeno che può essere di natura “fisiologica” in un contesto educativo, sarà oggetto di riflessione nella fase di interpretazione dei dati.

Una delle evidenze che ha contribuito a far considerare la possibilità che potessero esserci effetti di distorsione dei dati e che fosse quindi necessario prevedere forme accurate di analisi è emersa dal monitoraggio svolto lungo tutto il percorso di ricerca rispetto alle attività svolte dagli studenti. In particolare un dato critico è stato rintracciato nella decisione degli studenti di non rispondere ad uno o più degli strumenti di rilevazione dati utilizzati nell'ambito degli insegnamenti. L'utilizzo degli strumenti di rilevazione, già discussi nel capitolo precedente, è stato concordato con i docenti ed il loro impiego è sempre stato accompagnato da opportune introduzioni, spiegazioni e discussioni – qualora emergessero domande – che ne contestualizzassero l'utilizzo nella didattica. Ciò che si è rilevato è che qualora somministrate in presenza le attività venivano sempre svolte con precisione, impegno e disponibilità, mentre qualora somministrate a distanza – ad esempio perché erano questionari implementati online o perché gli studenti erano assenti – ciò non sempre si verificava. Se da una parte alcuni studenti hanno inviato le proprie risposte con puntualità, infatti, dall'altra altri non hanno risposto

alle consegne previste o lo hanno fatto inviando contributi evidentemente poco curati e coerenti con quanto richiesto. Nell'approfondire l'analisi di questo dato, chiaramente, si rifletterà sulle motivazioni per le quali le disposizioni di parte degli studenti non siano state modificate in positivo mediante l'utilizzo dei dispositivi didattici dialogici, riflessivi e collaborativi utilizzati negli insegnamenti. La Tabella n.22 contiene le indicazioni circa il numero di attività svolte e non svolte dagli studenti nell'ambito dei corsi coinvolti nella ricerca. Si ricorda che le attività indicate nella tabella fanno riferimento ai seguenti strumenti:

- *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*;
- Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrata in entrata (CR1);
- Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrata in uscita (CR2);
- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*;
- Questionario finale sull'esperienza di formazione (QFIN);
- Estratto del *National Survey of Student Engagement (NSSE)*.

	ASSIST		CR1		CR2		MSLQ		QFIN		NSSE	
	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no	sì	no
SDE-I anno (241 studenti)	223	18	216	25	194	44	195	46	163	78	163	78
SDE-III anno (145 studenti)	143	2	132	11	128	17	135	10	133	12	133	12
SERSS-II anno (63 studenti)	39	24	62	1	26	37	50	12	50	13	50	13
FSRU-I anno (46 studenti)	35	11	21	25	9	38	12	34	12	34	12	34
TOTALE (495 studenti)	440 (88,9%)	55 (11,1%)	433 (87,5%)	62 (12,5%)	360 (72,7%)	135 (27,3%)	392 (79,2%)	103 (20,8%)	358 (72,3%)	137 (27,7%)	358 (72,3%)	137 (27,7%)

Tab.22: Monitoraggio delle attività svolte dall'unità di analisi nell'ambito della ricerca

Come è possibile osservare dai dati presenti nella Tab.22, nell'ambito dei quattro insegnamenti la frequenza con cui gli studenti hanno fornito risposte agli strumenti somministrati è differenziata. L'indice medio di risposta è del 92,4% per gli studenti del corso *Didattica della Lettura* (CdL SDE), dell'81,2% per quelli del corso *Organizzazione Didattica e Processi Valutati* (CdL SDE), del

73,3% per quelli del corso *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali* (CdL SERSS) e del 36,6% per gli studenti del corso *Informatica e Competenze Multimediali* (CdL FSRU). Fermo restando che tali percentuali potrebbero essere state influenzate dal fatto che gli insegnamenti del DSF non prevedono obbligo di frequenza e che alcuni studenti potrebbero aver abbandonato gli studi o cambiato insegnamento durante lo sviluppo del percorso di ricerca, una tendenza ricorrente che è possibile rintracciare dalla lettura dei dati nella Tab.22 è che il tasso di risposta tra le somministrazioni di entrata e quelle di uscita sia diminuito in modo considerevole. Analizzando i dati focalizzandosi sulla riga con le indicazioni sul totale degli studenti, infatti, emerge un calo del tasso di risposta di circa il 15%, passando mediamente dall'88,2% di risposte fornite agli strumenti di entrata (ASSIST, CR1) al 74,1% di risposte date agli strumenti di uscita (CR2, MSLQ, QFIN, NSSE).

Dall'analisi complessiva degli strumenti di rilevazione dati somministrati emerge che sono 316 su 495 gli studenti che hanno risposto a tutte le attività proposte, e in particolare si distribuiscono nell'ambito degli insegnamenti nel seguente modo:

- CdL SDE, insegnamento *Organizzazione Didattica e Processi Valutativi*, 163 studenti (32,4% in meno rispetto ai 241 coinvolti inizialmente);
- CdL SDE, insegnamento *Didattica della Lettura*, 125 studenti (13,8% in meno rispetto ai 145 coinvolti inizialmente);
- CdL SERSS, insegnamento *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali*, 24 studenti (61,9% in meno rispetto ai 63 coinvolti inizialmente);
- CdL FSRU, insegnamento *Informatica e Competenze Multimediali*, 4 studenti (91,3% in meno rispetto ai 46 coinvolti inizialmente).

La diminuzione degli studenti che hanno partecipato alla ricerca in ognuna delle sue fasi, notevole soprattutto in alcuni degli insegnamenti, ha portato alla necessità di sviluppare l'analisi dei dati secondo due distinte strategie di azione:

- le analisi descrittive delle caratteristiche dell'unità di analisi in entrata e in uscita (paragrafi 6.1 e 6.3) saranno sviluppate facendo riferimento alla totalità degli studenti (495 persone) a prescindere dal fatto che abbiano svolto o meno tutte le attività proposte, e ciò implica che non sempre

l'unità di analisi sarà pari a 495 in quanto il numero di studenti ai quali è stato somministrato lo strumento varierà sulla base dello strumento approfondito. Questa decisione fornisce l'opportunità di avere un più ampio numero di studenti che hanno svolto i questionari o le prove e consente quindi di sviluppare percorsi di riflessione circa la consistenza e l'affidabilità degli strumenti.

- le analisi complessive volte ad individuare tendenze e relazioni presenti tra i dati raccolti (paragrafo 6.4) saranno svolte riferendosi solo agli studenti che hanno svolto tutte le attività proposte (316 persone). Questa decisione risponde alla possibilità statistica di individuare tendenze, relazioni e correlazioni solo tra i dati rilevati da soggetti che hanno partecipato ad un percorso di ricerca in tutte le sue fasi.

Coerentemente con l'approccio sopra chiarito, segue l'analisi delle caratteristiche dell'unità di analisi in merito agli esiti ottenuti in entrata nel questionario sull'approccio allo studio (ASSIST) e nel «Compito di realtà» (CR1).

6.1.1 Esiti del questionario ASSIST

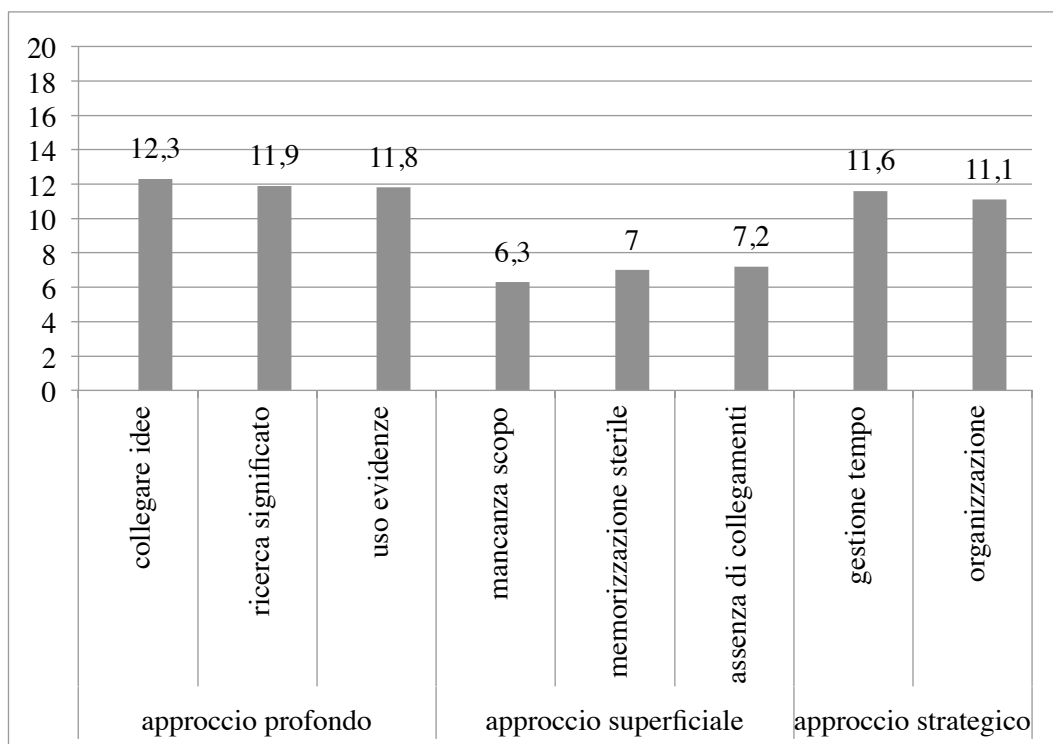
Il primo strumento di rilevazione dati utilizzato nella ricerca è stato l'*Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST). Questo questionario, che rileva l'approccio e le competenze di studio degli studenti, è stato proposto al fine di individuare i prerequisiti del gruppo classe che frequentava ogni insegnamento e identificare eventuali criticità su cui intervenire tempestivamente per favorire la sostenibilità delle attività didattiche che sarebbero state proposte durante il semestre. Il questionario è stato compilato da 440 studenti e ciò che è emerso è che nel complesso l'approccio "profondo" (*deep*) allo studio è quello che ottiene il punteggio medio più alto rispetto agli approcci "superficiale" (*surface*) e "strategico" (*strategic*). La Tabella n.23 riporta alcune misure di tendenza centrale e di dispersione relative alla somministrazione in entrata del questionario ASSIST.

	Approccio profondo (max 60)	Approccio superficiale (max 60)	Approccio strategico (max 40)
Media	40	22,4	25
Moda	40,42	17,42	27,50
Dev. St.	6,3	6,6	5,2
Minimo	16,25	11,17	9,25
Massimo	55,42	49,42	35,63

Tab.23: Approccio allo studio in entrata (dal questionario ASSIST)

Come evidenziato dai dati riportati nella Tab.23, i 440 studenti frequentanti i quattro insegnamenti sembrano prediligere già un approccio profondo allo studio rispetto ad uno stile superficiale; su un punteggio massimo raggiungibile di 60, infatti, il punteggio medio ottenuto in relazione all'utilizzo di un approccio *deep* è di 40 in confronto al 22,4 dell'approccio *surface*. Anche l'approccio strategico allo studio, trasversale rispetto ai due stili già discussi, ottiene buoni livelli di padronanza attestandosi ad un punteggio medio di 25 su 40 e al punteggio di 27,5 come moda della distribuzione.

La necessità di riflettere con gli studenti su ulteriori strategie di apprendimento efficaci e volte a favorire un atteggiamento attivo nel percorso formativo, tuttavia, è stata evidenziata dai punteggi medi ottenuti in riferimento ai singoli fattori componenti le tre dimensioni di approccio allo studio “profondo”, “superficiale” e “strategico” considerate. Nel Grafico n.3 è possibile osservare i valori medi ottenuti dal gruppo dei 440 studenti per ogni fattore. Benché sia positivo il fatto che sono gli approcci profondi e strategici ad ottenere punteggi migliori rispetto a quelli superficiali, il dato rilevato ha consentito di riflettere sull'importanza di discutere con gli studenti sul tema delle strategie di studio. Nell'ottica di valorizzare una infrastruttura educativa volta a progettare azioni integrate a supporto dello sviluppo della LDS degli studenti, nel percorso di ricerca si è deciso di aprire uno spazio di discussione con gli studenti su questo tema durante alcuni incontri tematici organizzati nell'ambito del progetto “Macroazione – Supporto alla didattica”, finanziato dall'Ateneo Roma Tre e nel quale sono coinvolti tutor *seniores*.



Graf.3: Punteggi medi fattori approcci *deep*, *surface* e *strategic* (dal questionario ASSIST)

Come evidenziato dai dati illustrati nel Grafico n.3, gli studenti si percepiscono capaci in buona misura di effettuare collegamenti tra idee e concetti acquisiti anche in contesti differenti, di ricercare un significato profondo da ciò che apprendono e di utilizzare le evidenze per argomentare le proprie scelte. Allo stesso modo sembrano autovalutarsi come discretamente capaci nella organizzazione dello studio e nella gestione del tempo. Il non essere consapevoli degli obiettivi formativi, il memorizzare in modo sterile i contenuti di apprendimento e il non fare collegamenti tra ciò che si conosce sembrano essere fattori in cui gli studenti si riconoscono solo in parte; mediamente i punteggi sono contenuti (come si può notare dall'*asse verticale* del grafico il punteggio massimo raggiungibile era 20), ma occorre comunque evidenziare come non sia del tutto assente nel gruppo di studenti coinvolto un approccio di tipo superficiale allo studio.

Un dato interessante emerso dall'analisi dei dati rilevati in entrata è quello della debole correlazione tra età degli studenti e approccio allo studio usualmente utilizzato. La Tabella n.24 mostra la matrice di correlazione tra età e tipologia di approccio allo studio.

		Età	Approccio profondo	Approccio superficiale	Approccio strategico
Età	Corr. di Pearson	1	,172**	-,130**	,009
	Sign. (a due code)		,000	,006	,846
	N		440	440	440
Approccio profondo	Corr. di Pearson		1	-,109*	,452**
	Sign. (a due code)			,022	,000
	N			440	440
Approccio superficiale	Corr. di Pearson			1	-,308**
	Sign. (a due code)				,000
	N				440
Approccio strategico	Corr. di Pearson				1
	Sign. (a due code)				
	N				

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

Tab.24: Matrice di correlazione tra età e approccio allo studio

Le correlazioni individuate tra età ed approccio profondo e strategico, benché non elevate, vengono segnalate dalle analisi effettuate con il programma SPSS come statisticamente significative (rispettivamente: Sign.=0,000 e Sign.=0,006). In particolare la correlazione tra età ed approccio profondo risulta attestarsi ad un coefficiente di 0,172, mentre quella tra età ed approccio superficiale allo studio è pari al -0,130, dove il simbolo negativo indica una correlazione inversa (al crescere dell'età aumentano gli indicatori di approccio profondo e diminuiscono quelli di approccio superficiale). I dati presentati nella Tab.24 sono utili per avanzare riflessioni circa la consistenza dello strumento dato che – così come previsto dal modello di riferimento elaborato dagli autori del questionario ASSIST (Tait *et al.*, 1998, 2006, 2013) descritto nel capitolo precedente – la correlazione tra approccio profondo e strategico è forte ($q=0,452$) e quella tra approccio superficiale e strategico è sia forte sia inversa ($q=-0,308$); per entrambi gli indici di significatività si attestano allo 0,000.

6.1.2 Esiti del CR1

Oltre al questionario ASSIST nella fase di conoscenza e valutazione iniziale dell'unità di analisi è stata somministrata in entrata una prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» (CR1). Questa prova, coerentemente con la volontà della ricerca di sottoporre ad analisi la capacità degli studenti di comprendere testi e di risolvere situazioni problematiche vicine alla concretezza della realtà quotidiana degli studenti, ha previsto la proposta di una situazione stimolo e di due domande semistrutturate in cui si chiedeva di interpretare e produrre testi, formulare ipotesi ed esprimere giudizi critici rispettando specifici vincoli. L'interpretazione degli esiti di tale tipologia di prova connessa alle analisi degli esiti del questionario ASSIST avrebbe potuto favorire l'individuazione di relazioni tra approccio allo studio e competenze degli studenti. Alcune ipotesi guida, ad esempio, sono state quelle per le quali chi utilizza un approccio profondo allo studio è anche in grado di risolvere in modo originale e coerente situazioni problematiche e, viceversa, chi predilige un approccio superficiale all'apprendimento sarà portato a rispondere in modo meno creativo alla situazione problematica proposta. L'avvio di riflessioni circa l'utilizzo di pratiche valutative che prevedono la costruzione e l'utilizzo di prove semistrutturate del tipo «Compiti di realtà» è recente in Italia, ed è per questo che l'analisi dei dati relativi a questo strumento sarà sviluppata con un approccio di ricerca esplorativo.

Dei 495 studenti che compongono l'unità di analisi, 433 studenti hanno svolto il CR1 e 62 no. La Tabella n.25 illustra le misure di tendenza centrale e di dispersione relative agli esiti del CR1 nel complesso e nella specificità delle due consegne di cui era costituito; la prima domanda era volta a verificare la capacità degli studenti di immaginare di assumere un ruolo e di formulare ipotesi di mediazione di un conflitto, la seconda domanda verificava la capacità degli studenti di comprendere testi di diversa tipologia e di esprimere giudizi critici su di essi.

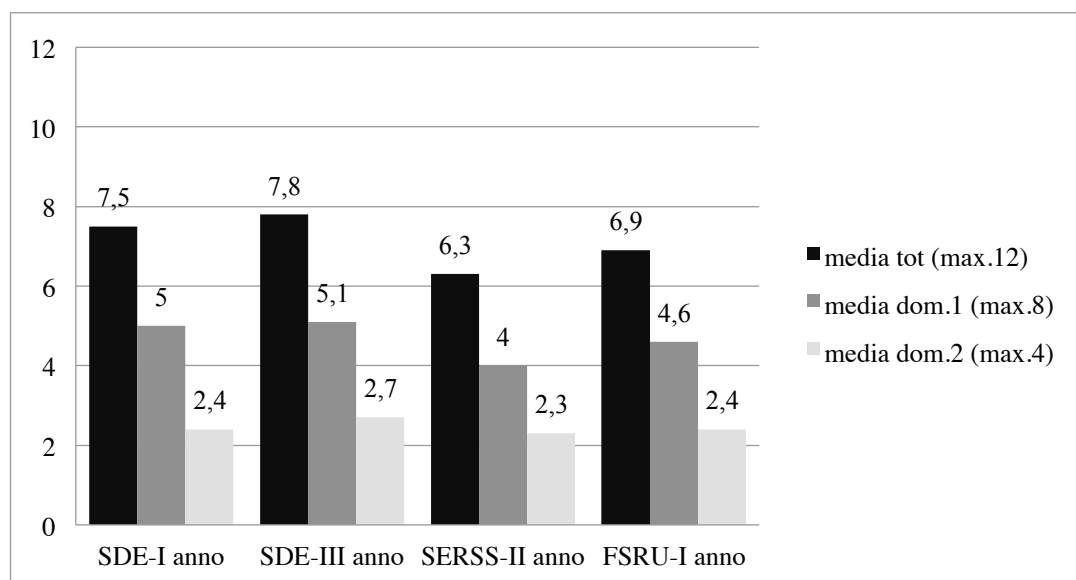
	Punteggio totale (max 12)	Dom.1_form.ipotesi (max 8)	Dom.2_giud.critico (max 4)
Media	7,4	4,9	2,5
Moda	10	6	4
Mediana	8	6	2
Dev. St.	3,45	2,72	1,54

Tab.25: Esiti prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» di entrata (CR1)

Anche mediante il diario di bordo è stata rilevata la scarsa familiarità degli studenti con una tipologia di prova come è quella del «Compito di realtà», i dati riportati nella Tab.25 mettono in evidenza come gli studenti abbiano comunque ottenuto punteggi discreti rispetto alle consegne proposte. I punteggi medi nella prova e nelle singole domande sono sempre inferiori al valore della moda, e questo sta ad indicare il fatto che alcuni punteggi estremi nella distribuzione potrebbero aver influenzato negativamente il calcolo dell'indice. Tenendo conto della misura della Moda, nel CR1 gli studenti su un punteggio massimo di 12 hanno ottenuto 10 e su punteggi parziali massimi di 8 e 4 punti hanno ottenuto rispettivamente punteggi pari a 6 e 4.

Il dato relativo agli esiti del CR1, considerata la tipologia di prova e l'interesse nel comprendere quale tipologia di relazione possano avere i suoi esiti con altre variabili indagate (ad esempio l'approccio allo studio), è stato sottoposto ad analisi insieme a quello dell'età e dell'approccio allo studio. Ciò che è emerso è che pur non essendoci correlazioni significative sono presenti delle tendenze che incoraggiano a sviluppare in futuro ulteriori riflessioni: in linea generale, infatti, anche se gli indici non sono statisticamente rilevanti è positiva la relazione esistente tra approccio profondo ed esiti nel CR1 e negativa quella tra approccio superficiale e risultati del CR1. Per quanto riguarda l'età, invece, contrariamente alle ipotesi iniziali di ricerca a carattere esplorativo che si erano formulate, sembra non avere relazioni particolari con la capacità degli studenti di risolvere situazioni problematiche: la correlazione è inferiore allo 0,04 e la significatività pari allo 0,441. Sarebbe interessante indagare ulteriormente se il fatto che la distribuzione sia troppo concentrata verso le fasce basse di età possa aver influenzato l'analisi del dato.

Al fine di approfondire ulteriormente gli esiti ottenuti dagli studenti nella prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» in entrata è riportato nel Grafico n.4 il confronto tra le medie dei gruppi rispetto al CR1 nel complesso e nelle due domande che lo componevano.



Graf.4: Confronto fra punteggi medi ottenuti dai gruppi al CR1

Ciò che emerge dalla lettura del Grafico n.4 è che nel complesso gli studenti hanno ottenuto punteggi discreti nel CR1 e tra le due domande la seconda è quella nella quale sono state riscontrate meno difficoltà. I punteggi ottenuti dagli studenti nel CR1 evidenziano al ricercatore la necessità di riflettere ulteriormente sulla modalità con cui costruire e proporre in aula «Compiti di realtà» nell’ottica di favorire lo sviluppo della competenza di comprendere testi e comunicare in forma scritta, formulare ipotesi e strategie risolutive ed esprimere giudizi critici. Gli studenti, infatti, benché non abbiano ottenuto punteggi particolarmente negativi dal punto di vista quantitativo, hanno mostrato incertezza nel contestualizzare la prova proposta nelle attività didattiche ordinarie. Seguono alcuni tra i commenti che sono stati registrati sul diario di bordo durante la discussione con gli studenti svolta al termine delle lezioni dedicate alla somministrazione del CR1 nei diversi insegnamenti. La selezione degli estratti è stata fatta sulla base della rilevanza delle osservazioni e tenendo conto di valorizzare il punto di vista di diverse generazioni di studenti.

«È stato strano all'inizio perché non capivo cosa ci si aspettava con la prova. Quando ci hai detto di immedesimarci con la situazione proposta senza pensarci troppo e di rispondere così come avremmo fatto nella vita di tutti i giorni allora ho capito che dovevo "buttarmi" e mettere in gioco tutte le mie capacità» (M.A., 19 anni)

«Simpatica la prova, mi è sembrato di tornare a scuola e essere davvero la protagonista della storia. Ma come fate a valutarci? Non ci sono connessioni con gli argomenti del corso...cioè cosa vi aspettate da noi?» (G.B., 21 anni)

«Non riesco a trovare connessioni tra quello che facciamo solitamente a lezione e questa prova, ma trovo interessante che ci si iniziino a proporre attività che si aspettano l'uso di competenze e non di conoscenze. La differenza tra risolvere un problema immaginando di viverlo davvero e risolverlo in modo decontestualizzato è una cosa a cui non avevo mai pensato. Perché non portate queste prove anche nelle scuole superiori?» (F.P., 27 anni)

«Ho ripreso gli studi dopo tanti anni di fermo e ormai lavoro da tempo nei servizi educativi per l'infanzia. Non mi era mai capitato di svolgere prove di questo tipo e ai miei tempi se ti davano qualche domandina a cui rispondere era già un traguardo. È stato stimolante svolgere una prova di valutazione diversa dal solito e vicina ai temi della vita reale, penso che per i ragazzi possa essere un modo nuovo e curioso di approcciare all'apprendimento» (P.L., 45 anni)

I dati rilevati in ingresso mediante gli strumenti ASSIST e CR1 sono stati utili per definire il quadro delle caratteristiche socio-anagrafiche, di alcune competenze trasversali e dell'approccio allo studio degli studenti.

Gli studenti hanno ricevuto indicazioni specifiche sull'utilizzo degli strumenti così da potersi avvalere delle domande e degli esiti come dispositivi di riflessione

con se stessi come soggetti in apprendimento. Dalla fase di avvio della ricerca sul campo è stato predisposto un *setting* educativo e di indagine in cui gli attori fossero il più possibile consapevoli delle attività svolte. Pur non essendoci stata una restituzione individualizzata degli esiti, nell'ambito degli insegnamenti le variabili rilevate in ingresso sono stati elementi più volte ripresi e discussi al fine di supportare gli studenti nel percorso di formazione e nella fase di preparazione agli esami. In tal senso la modalità di utilizzo dei dispositivi durante le attività didattiche ha valorizzato l'allestimento di ambienti di apprendimento dialogici, dinamici e proattivi.

6.2 Progettazione e utilizzo in itinere dei dispositivi didattici

Così come previsto dal disegno della ricerca, gli insegnamenti i cui studenti sono stati individuati come unità di analisi si avvalgono di una progettazione didattica che valorizza il dialogo, la riflessione e la collaborazione con e tra gli studenti.

Con i docenti responsabili degli insegnamenti sono stati concordati spazi specifici di confronto, soprattutto nella fase iniziale del corso, per approfondire le caratteristiche dei dispositivi didattici da loro abitualmente utilizzati in aula e per individuare alcune ulteriori attività da proporre nell'ottica sia di valorizzare lo sviluppo della LDS sia di rilevare dati coerenti con le ipotesi e gli obiettivi di ricerca.

Nella fase centrale della ricerca, nel corso della quale i docenti si sono avvalsi dei dispositivi in aula, sono stati utilizzati come principali strumenti di rilevazione dati delle griglie di osservazione e un diario di bordo semistrutturato. Questi strumenti sono stati usati in modo integrato durante l'osservazione diretta e partecipante effettuata nelle lezioni degli insegnamenti. Sulla base del numero e del tipo di dispositivi che i docenti hanno concordato di utilizzare sono state previste sessioni di osservazione con frequenze differenti durante ogni corso. Compatibilmente con la possibilità di partecipare alle lezioni rilevando dati coerenti con gli obiettivi della ricerca, con la quantità di studenti interessati ad essere coinvolti e ad aver risposto agli strumenti somministrati in ingresso e con la sovrapposizione delle lezioni di alcuni degli insegnamenti, gli appuntamenti in cui

effettuare le osservazioni nell'ambito di ogni corso sono stati calendarizzati con i docenti nella fase di avvio del semestre. Nel concordare le date in cui condurre l'osservazione partecipante si è prestata attenzione a garantire sistematicità nella presenza. Due degli insegnamenti – quelli con un maggior numero di studenti frequentanti coinvolti nella ricerca – sono stati seguiti e monitorati durante tutte le lezioni del semestre mentre i due restanti sono stati oggetto di osservazione per la metà delle lezioni del semestre. Durante le lezioni nelle quali non sarebbero stati rilevati dati con il diario di bordo e le griglie i docenti hanno garantito l'utilizzo di dispositivi in continuità e coerenti con quelli utilizzati nelle lezioni sottoposte ad osservazione. La rilevazione dei dati nell'ambito degli insegnamenti è stata organizzata nel modo seguente:

- insegnamento *Organizzazione Didattica e Processi Valutativi*, osservate 22 lezioni tra ottobre 2015 e gennaio 2016 (CdL SDE);
- insegnamento *Didattica della Lettura*, osservate 24 lezioni tra marzo 2016 e giugno 2016 (CdL SDE);
- insegnamento *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali*, osservate 9 lezioni tra ottobre 2015 e dicembre 2015 (CdL SERSS);
- insegnamento *Informatica e Competenze Multimediali*, osservate 9 lezioni tra ottobre 2015 e dicembre 2015 (CdL FSRU).

In relazione alla progettazione didattica condivisa con i docenti non sono state previste modifiche particolari al programma e agli obiettivi del corso già da loro definiti per l'a.a.2015/16 ma si è proceduto allo sviluppo di alcune brevi attività integrative o di potenziamento di quelle previste. L'elemento trasversale con cui si è voluta mantenere una connessione tra gli insegnamenti – diversi tra loro per obiettivi, aree disciplinari ed approcci metodologici – è stato l'impegno condiviso dai docenti nell'utilizzare dispositivi didattici di interesse per la ricerca, ovvero l'uso di uno o più strumenti tra: lezione dialogata e interattiva, attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti, attività individuali che stimolano la riflessione, attività autovalutative, attività di simulazione e *role playing*. L'approccio didattico che è stato valorizzato nei quattro insegnamenti si è

contraddistinto, seppur con strategie specifiche a volte differenti, per l'apertura al dialogo, al confronto, alla collaborazione e alla riflessività.

La fase di progettazione e utilizzo in itinere dei dispositivi didattici ha previsto che in tutti gli insegnamenti fossero somministrati negli stessi tempi e con lo stesso ordine gli strumenti di rilevazione dati previsti dal disegno della ricerca e descritti nel capitolo precedente (ASSIST, CR1, CR2, MSLQ, QFIN, NSSE). Nell'ambito di ogni insegnamento, poi, sono state predisposte attività specifiche ben integrate con la progettazione già effettuata dal docente prima dell'avvio delle lezioni. Nelle Tabelle n. 27, 28, 29 e 30 sono riportate per ciascun insegnamento sia i dispositivi didattici utilizzati sia le attività e le proposte didattiche.

SDE-I anno	
Dispositivo	Attività/Proposte didattiche
Lezione dialogata e interattiva	Proposta di domande di auto-riflessione. Disponibilità a rispondere a dubbi. Restituzione feedback all'inizio di ogni lezione sulle attività svolte. Costruzione condivisa di mappe concettuali.
Attività individuali che stimolano la riflessione	Richiesta di rispondere in forma scritta a consegne pubblicate nel forum sull'ambiente online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - Narrazione autobiografica sulla valutazione scolastica - Immaginario e rappresentazione pubblica della organizzazione scolastica o della valutazione - Sviluppo di una mappa concettuale sul tema "Valutare" - Individuazione ed argomentazione di fattori che incrementano la motivazione nello studio
Attività di gruppo che richiedono lo sviluppo di progetti	Costruzione in gruppo di uno strumento per rilevare dati o livelli di apprendimento. Somministrazione strumento e analisi dei dati. Presentazione degli esiti del lavoro in pubblico.
Attività autovalutative	Proposta nell'ambiente online di due prove autovalutative che restituiscono al termine feedback personalizzati.
Simulazione e <i>role playing</i>	Utilizzo di simulazioni e assunzione di ruoli nell'introdurre o analizzare temi del corso, come ad esempio: CIPP Model, didattica flessibile, leadership diffusa.

Tab.27: Progettazione condivisa per il corso SDE-I anno

SDE-III anno	
Dispositivo	Attività/Proposte didattiche
Lezione dialogata e interattiva	Proposta di domande di auto-riflessione. Disponibilità a rispondere a dubbi. Restituzione feedback all'inizio di ogni lezione sulle attività svolte. Costruzione condivisa di mappe concettuali.
Attività individuali che stimolano la riflessione	Richiesta di rispondere in forma scritta a consegne pubblicate nel forum sull'ambiente online del corso: <ul style="list-style-type: none"> - Autobiografia del lettore - Commento sulla mappa concettuale condivisa "L'esperienza della lettura" - Riflessioni sui Prelibri di Munari - Individuazione ed argomentazione di fattori che incrementano la motivazione nello studio
Attività di gruppo che richiedono lo sviluppo di progetti	Costruzione in gruppo di: <ul style="list-style-type: none"> - mappa concettuale condivisa sul tema "La didattica della lettura è..."; - analisi su come viene rappresentata la lettura nell'arte; - prova di comprensione della lettura su testo lungo. Somministrazione strumento e analisi dei dati. Presentazione degli esiti del lavoro in pubblico.
Attività autovalutative	Proposta nell'ambiente online di due prove autovalutative che restituiscono al termine feedback personalizzati.
Simulazione e <i>role playing</i>	Utilizzo di simulazioni e assunzione di ruoli nell'introdurre o analizzare temi del corso, come ad esempio: Commesso Viaggiatore, lettura condivisa, strategie di promozione della lettura.

Tab.28: Progettazione condivisa per il corso SDE-III anno

SERSS-II anno	
Dispositivo	Attività/Proposte didattiche
Lezione dialogata e interattiva	Disponibilità a rispondere a dubbi. Riepilogo ad ogni lezione dei temi già discussi.
Attività individuali che stimolano la riflessione	Individuazione ed argomentazione di fattori che incrementano la motivazione nello studio. Sviluppo dell'attività in forma scritta.
Attività di gruppo che richiedono lo sviluppo di progetti	Sviluppo in gruppo della ricostruzione delle principali caratteristiche di un settore delle politiche sociali che non verrà trattato dal docente nel corso delle lezioni. L'argomento generale è le politiche per l'istruzione e viene articolato in tre temi (ognuno dei quali coordinato da un gruppo): <ul style="list-style-type: none"> - la struttura del sistema delle politiche per l'istruzione; - gli attori delle politiche per l'istruzione; - i numeri delle politiche per l'istruzione. Presentazione degli esiti del lavoro in pubblico.
Attività autovalutative	Proposta in forma orale di domande volte a verificare la comprensione in itinere dei temi trattati durante le lezioni.
Simulazione e <i>role playing</i>	Simulazione risoluzione di una situazione problematica, ad esempio immaginare di essere un decisore politico e di dover assumere decisioni in merito ad alcuni aspetti legislativi analizzati durante le lezioni.

Tab.29: Progettazione condivisa per il corso SERSS-II anno

FSRU-I anno	
Dispositivo	Attività/Proposte didattiche
Lezione dialogata e interattiva	Proposta di domande di auto-riflessione. Disponibilità a rispondere a dubbi. Restituzione feedback all'inizio di ogni lezione sulle attività svolte. Riepilogo ad ogni lezione dei temi già discussi.
Attività individuali che stimolano la riflessione	Individuazione ed argomentazione di fattori che incrementano la motivazione nello studio. Sviluppo dell'attività in forma scritta.
Attività di gruppo che richiedono lo sviluppo di progetti	Sviluppo in forma individuale di un libro digitale utilizzando il programma SIGIL. L'attività richiederà agli studenti di sviluppare un libro a testa ma di collaborare nell'ottica del mutuo supporto durante la fase di progettazione. Presentazione degli esiti del lavoro in sede d'esame.
Attività autovalutative	Proposta in forma orale di domande volte a verificare la comprensione in itinere dei temi trattati durante le lezioni.
Simulazione e <i>role playing</i>	Assunzione di ruoli nella scelta e nell'utilizzo di strumenti digitali per la formazione. Simulazione di scrittura in formato HTML e di costruzione di libri digitali.

Tab.30: Progettazione condivisa per il corso *FSRU-I anno*

Concordati gli aspetti riportati nelle Tab. 27, 28, 29 e 30 ogni docente è stato autonomo nella scelta di spazi e tempi entro i quali proporre le attività ed il ricercatore ha avuto come funzione quella di osservare i comportamenti assunti dai docenti e dagli studenti al fine di raccogliere dati in merito alle modalità di utilizzo e gestione dei dispositivi in aula.

Ciò che è stato rilevato nella fase di avvio dell'osservazione sul campo è che in tutti gli insegnamenti coinvolti nella ricerca sono stati esplicitati e discussi fin da subito caratteristiche, obiettivi e modalità di esame del corso. I docenti oltre a presentare questi elementi verbalmente nel corso delle prime lezioni, li hanno anche pubblicati in versione leggibile e stampabile sulle proprie bacheche online e sugli ambienti digitali del corso (laddove previsti dalla progettazione). Nella fase iniziale di avvio delle lezioni gli studenti sono stati invitati a fare domande e l'atteggiamento assunto dai docenti nel fornire risposte è sempre stato aperto, dialogico e privo di ambiguità. Rispetto all'importanza di favorire lo sviluppo della LDS è stata evidente dall'inizio delle lezioni la buona capacità degli studenti di interagire con i propri compagni nell'ottica della collaborazione e del mutuo supporto.

6.2.1 Insegnamento Organizzazione Didattica e Processi Valutativi

L'insegnamento nell'ambito del quale sono stati coinvolti un maggior numero di studenti della ricerca è quello di *Organizzazione Didattica e Processi Valutativi* (SDE-I anno), rivolto nell'offerta formativa agli studenti iscritti al primo anno di laurea triennale. La pratica osservativa è stata svolta in questo corso durante tre mesi per un totale di 22 lezioni; in media gli studenti frequentanti sono stati 120, anche se per il primo mese l'affluenza in aula si è sempre attestata intorno alle 250 unità. Durante le lezioni il docente ha sempre mostrato di essere disponibile e puntuale rispetto agli impegni presi con il gruppo classe e dal punto di vista relazionale è stato sempre mantenuto uno stile autorevole ma non autoritario.

Le pratiche usuali consolidate nell'ambito dell'insegnamento "SDE-I anno" erano relative a:

- iniziare la lezione chiedendo se c'erano domande su quanto approfondito fino a quel momento e riepilogando il contenuto delle lezioni precedenti;
- condurre la lezione sollecitando gli studenti a rispondere a domande sia di auto-riflessione sia disciplinari sui temi del corso e a discutere in forma collegiale o di piccoli gruppi su focus specifici della lezione;
- a concludere la lezione riepilogando quanto approfondito, spiegando le eventuali consegne a cui rispondere da casa ed anticipando i temi della lezione successiva.

Durante le lezioni del corso "SDE-I anno", così come emerge sia dai dati rilevati con le griglie di osservazione sia da quelli riportati nel diario di bordo, il dialogo e il confronto sono elementi che sono sempre stati valorizzati in modo accurato. Le spiegazioni del docente sono state accompagnate in tutte le lezioni da slide o materiali digitali e cartacei volti ad esemplificare e schematizzare i contenuti di apprendimento agli studenti. Questi materiali, inoltre, al termine di ogni lezione sono stati caricati nell'ambiente online del corso, all'interno del quale è stato possibile per gli studenti rintracciare materiali di studio, consegne tematiche a cui rispondere e risorse autovalutative.

L'ampio numero di studenti che inizialmente partecipava alle lezioni del corso "SDE-I anno" ha provocato nei primi incontri alcuni disagi dovuti alla difficoltà

per gli studenti di seguire le lezioni seduti a terra senza una sedia o un banco su cui poggiarsi. Con l'obiettivo di predisporre le condizioni che potessero garantire a tutti gli studenti la possibilità di partecipare in modo efficace alle lezioni il docente ha richiesto ed ottenuto in tempi utili spazi più ampi.

Nell'ambito del corso sono stati utilizzati tutti i dispositivi concordati con il docente nella fase di progettazione (Tab. 27, pag. 206). Le attività individuali configurate sono state una risorsa per il docente per incoraggiare gli studenti ad esprimersi in forma scritta e le produzioni prodotte, essendo state oggetto di discussione condivisa in aula, sono state valorizzate sia per incrementare la capacità degli studenti di esprimere giudizi critici sia per favorire lo sviluppo della loro competenza autovalutativa e riflessiva.

Il dispositivo delle attività di gruppo è quello ha coinvolto gli studenti per buona parte del corso di "SDE-I anno", essendo stato utilizzato dal mese di novembre 2015 al mese di gennaio 2016. Nell'ambito dell'attività si è richiesto agli studenti di lavorare in gruppo sulla costruzione di strumenti per rilevare dati e livelli di apprendimento. Il dispositivo è stato progettato in modo da avere caratteristiche specifiche volte a favorire lo sviluppo degli studenti di sviluppare Leadership Diffusa, ed infatti ha richiesto agli studenti di:

- scegliere quale strumento erano interessati a costruire in gruppo;
- iscriversi ad uno dei gruppi che approfondivano lo strumento oggetto di interesse;
- stabilire ruoli e funzioni dei membri del gruppo (che poteva essere costituito da un minimo di 4 persone ad un massimo di 6) ed individuare un referente;
- condividere un piano di azione per rispondere alle consegne del lavoro di gruppo;
- costruire lo strumento sulla base delle indicazioni e dei vincoli forniti dai tutor del corso;
- somministrare lo strumento o simularne la somministrazione;
- analizzare i dati e produrre grafici, tabelle e riflessioni di sintesi;
- organizzare una presentazione Power Point contenente le fasi e gli esiti del lavoro di gruppo;

- presentare il lavoro di gruppo di fronte al gruppo classe, al docente e alle tutor del corso.

Gli aspetti sopra indicati hanno risposto alla specifica volontà del docente di configurare l'attività di gruppo in modo che desse la possibilità – e richiedesse necessariamente – a tutti i membri del gruppo di essere attivi nei processi di costruzione e analisi della conoscenza. Nella fase di presentazione pubblica dei lavori di gruppo oltre alla restituzione di feedback personalizzati in forma orale da parte del docente e delle tutor del corso sono state previste forme di feedback incrociati tra pari. Tutti gli studenti presenti tra la “platea”, infatti, sono stati invitati a formulare domande o riflessioni sui lavori presentati dai compagni e tre o quattro persone sono state invitate, per ogni gruppo che presentava, a verbalizzare i propri pensieri in modo da avviare un dialogo condiviso su quanto emerso dalla presentazione del lavoro di gruppo. Questa modalità di utilizzo del dispositivo delle attività di gruppo ha avuto il principale obiettivo di valorizzare sia la capacità degli studenti di esprimere giudizi critici, sia la loro capacità di comunicare, sia la capacità di valutare e autovalutarsi.

6.2.2 Insegnamento Didattica della Lettura

Un percorso di formazione ed utilizzo dei dispositivi molto simile a quello svolto nell'ambito dell'insegnamento SDE-ODPV è quello sviluppato nel corso di *Didattica della Lettura* (SDE-III anno). Durante le lezioni di questo insegnamento il docente – lo stesso del corso “SDE-I anno” – ha voluto porre l'accento su processi analoghi a quelli sviluppati nell'altro corso ma aumentandone il livello di complessità, interfacciandosi con studenti per lo più iscritti al terzo anno di laurea triennale.

L'insegnamento “SDE-III anno” è stato coinvolto nella ricerca durante il secondo semestre dell'a.a.2015/16 per un totale di tre mesi e di 24 lezioni osservate. Mediamente hanno frequentato le lezioni trenta studenti; inizialmente gli studenti presenti alle lezioni erano intorno alle 50 unità e, alla fine, coloro che hanno sostenuto questo esame e che hanno risposto agli strumenti utilizzati nella ricerca sono 125.

Durante le lezioni del corso “SDE-III anno” il clima socio-relazionale tra docente e studenti e tra studenti e studenti si è sempre mantenuto positivo ed equilibrato. Le modalità con cui il docente si è interfacciato con i presenti ed ha predisposto il contesto e le attività di apprendimento hanno favorito lo sviluppo di un ambiente educativo dialogico e proattivo. Nel corso di tutto il semestre sono stati valorizzati il dialogo e il confronto ed anche lo spazio fisico dell’aula è stato sempre appropriatamente ampio per accogliere tutti gli studenti presenti.

L’età e il livello di maturità e consapevolezza del gruppo classe ha favorito la possibilità per il docente di condurre lezioni dialogate e interattive in cui non solo gli studenti venivano sollecitati a porre e rispondere a domande sui temi del corso ma anche a riflettere su questioni aperte connesse al proprio futuro professionale o all’attuale condizione personale, sociale e lavorativa. Nell’introdurre i temi del corso si è fatto spesso utilizzo del dispositivo della simulazione e del *role playing*, allestendo contesti simulati in cui gli studenti erano invitati ad individuare ed utilizzare strategie di promozione della lettura, analizzare la qualità di un oggetto-libro o avviare percorsi di lettura condivisa di testi di qualità.

Anche nell’ambito dell’insegnamento “SDE-III anno” sono state predisposte attività individuali che invitano gli studenti a riflettere su se stessi come soggetti in apprendimento, e in particolare l’ambiente online del corso si è rivelato un contesto privilegiato per la proposta di consegne alle quali rispondere in forma scritta sia in modo sincrono (*chat*) che asincrono (*forum*).

Alla luce del monitoraggio effettuato mediante le griglie di osservazione e il diario di bordo è possibile affermare che durante il corso sono stati utilizzati tutti i dispositivi concordati con il docente nella fase di progettazione (Tab. 28, pag. 207). Le attività di gruppo, anche nel caso di questo insegnamento, sono state utilizzate dal docente con il principale obiettivo di favorire lo sviluppo di LDS formulando consegne per i gruppi volte a richiedere la partecipazione attiva e responsabile di tutti i membri coinvolti. Il dispositivo delle attività di gruppo è stato utilizzato dal mese di aprile al mese di giugno 2016 ed ha impegnato gli studenti nella risposta a diverse consegne:

- costruire una mappa concettuale condivisa sul tema focus “La didattica della lettura”;

- sviluppare un'analisi su come viene rappresentata la lettura nell'arte, scegliendo tre illustrazioni d'autore significative, argomentando il motivo della scelta e formulando riflessioni su analogie e differenze tra le risorse selezionate;
- costruire una prova di comprensione della lettura su un testo lungo d'autore, somministrare lo strumento (o simulare la somministrazione) ed analizzare i dati;
- organizzare una presentazione Power Point contenente tutte le fasi e gli esiti del lavoro di gruppo;
- presentare il lavoro di gruppo di fronte al gruppo classe, al docente e alle tutor del corso.

Confrontando le differenti modalità di strutturazione delle consegne che il docente ha deciso di utilizzare per il gruppo “SDE-I anno” e il gruppo “SDE-III anno” emerge chiaramente una differenza nel loro grado di strutturazione e nella loro complessità. Se agli studenti del primo anno è stato richiesto di organizzare il lavoro di gruppo concentrandosi su un'unica consegna e fornendo linee guida puntuali, infatti, a quelli del terzo anno è stato richiesto un impegno specifico nello sviluppo di risposte richiedenti elevate capacità di negoziazione, astrazione e progettazione. Questo dato fa riflettere sulla consapevolezza del docente circa la necessità – dato uno stesso obiettivo, che in questo caso era promuovere lo sviluppo della LDS – di calibrare la difficoltà delle attività didattiche sulla base delle competenze degli studenti di riferimento. La capacità con cui i gruppi hanno affrontato la sfida posta dal docente sarà discussa di seguito, ma si segnala comunque già da ora di aver rilevato un buon livello di apertura all'accettazione del rischio e una elevata qualità dei lavori prodotti.

Nell'insegnamento “SDE-III anno” il dispositivo delle attività autovalutative è stato utilizzato sia in forma scritta che in forma orale. Nel primo caso sono state inserite nell'ambiente online del corso due prove con funzione autovalutativa che restituivano al termine dei feedback personalizzati agli studenti; erano illimitati i tentativi che si potevano effettuare per svolgere la prova ed era facoltativo lo svolgimento delle due attività. Rispetto ai feedback orali, invece, questi sono stati

formulati dal docente nel corso delle lezioni in risposta ai commenti degli studenti fatti in merito ai temi del corso e in occasione della giornata dedicata alla presentazione dei lavori di gruppo. Nel restituire il feedback ai gruppi che avevano presentato gli esiti del proprio lavoro, il docente ha anche per questo insegnamento previsto che venissero formulati feedback reciproci tra pari nell'ottica di favorire la partecipazione attiva e consapevole di tutti gli studenti presenti e di potenziare la capacità critica, riflessiva ed autovalutativa.

6.2.3 Insegnamento *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali*

Un altro degli insegnamenti coinvolti nella ricerca e sottoposto ad osservazione è stato quello di *Politica Sociale e Legislazione dei Servizi Sociali* (SERSS-II anno). Il corso è rivolto a studenti del secondo anno di laurea triennale ma è frequentato in buona parte da studenti iscritti al terzo anno. Le lezioni sottoposte ad indagine durante il primo semestre dell'a.a. 2015/16, per un totale di due mesi, mediante le griglie di osservazione e i diari di bordo sono state 9. Hanno frequentato le lezioni in presenza circa 50 studenti; l'insegnamento non prevede attività da svolgere online mediante la piattaforma del DSF. Nell'ambito dell'insegnamento SERSS l'approccio del docente nel rivolgersi agli studenti è autorevole – ma non autoritario – e lo stile relazionale è formale, ma non mancano spazi di discussione e apertura al confronto sui temi del corso. Il dialogo nel corso SERSS è valorizzato soprattutto nelle fasi iniziali e conclusive delle lezioni, ed infatti nelle pratiche didattiche è consolidato il fatto di:

- aprire la lezione con un breve riepilogo dei temi degli incontri precedenti e con la richiesta di porre domande qualora ci fossero dubbi;
- condurre la lezione in modo frontale avvalendosi del supporto di slide contenenti testi che riprendono i libri d'esame;
- chiudere la lezione chiedendo se ci sono domande e riepilogando gli eventuali avvisi del corso.

Come è possibile dedurre dalla modalità generalmente utilizzata dal docente nel progettare le lezioni, lo stile interattivo è incoraggiato soprattutto con l'obiettivo di rilevare dubbi ed esplicitare questioni piuttosto che per avviare dibattiti su

questioni aperte in merito alle quali ognuno possa esprimere il proprio punto di vista. Nel corso delle osservazioni, tuttavia, è stato rilevato che la modalità di organizzazione delle lezioni viene spesso modificata grazie agli interventi degli studenti – evidentemente motivati – che di loro iniziativa intervengono per porre domande ed aprire spazi di discussione su aree tematiche attinenti al corso. Il docente in queste situazioni si è mostrato sempre aperto ad argomentare il proprio punto di vista ed interessano ad ascoltare il punto di vista degli studenti presenti. Così come evidenziato dai dati presenti nel riepilogo della progettazione didattica condivisa con il docente del corso “SERSS-II anno” (Tab. 29, pag. 207), i dispositivi oggetto di interesse della ricerca sono stati tutti valorizzati nel corso del semestre. Quello che più degli altri ha costituito un aspetto innovativo nell’ambito dell’insegnamento, in quanto mai stato proposto negli anni accademici precedenti, è quello delle attività di gruppo.

Le attività di gruppo proposte agli studenti che hanno frequentato il corso SERSS sono state sviluppate tra il 2 ed il 22 dicembre 2015. La decisione di riservare l’utilizzo di tale dispositivo nell’ultimo periodo di sviluppo del corso ha risposto alla volontà del docente di contestualizzare le consegne da proporre ai gruppi come elementi conclusivi del più ampio percorso di analisi dei riferimenti teorici discussi durante il semestre. Diversamente dagli insegnamenti “SDE-I anno” e “SDE-III anno”, infatti, anziché prevedere la costruzione di strumenti per rilevare dati, il lavoro di gruppo del corso “SERSS-II anno” ha previsto l’analisi della documentazione relativa ad un settore delle politiche sociali che il docente non aveva volutamente approfondito nel corso delle lezioni. L’argomento generale proposto al gruppo classe è stato quello dell’analisi delle politiche per l’istruzione e le consegne date agli studenti sono state le seguenti:

- suddividersi in tre gruppi di lavoro prevedendo che ognuno approfondisca una tra le aree della “struttura del sistema delle politiche per l’istruzione”, degli “attori delle politiche per l’istruzione” e dei “numeri delle politiche per l’istruzione”;
- coordinare il lavoro facendo in modo che tutti i membri del gruppo condividano responsabilità, questioni organizzative, reperimento e produzione di materiali;

- ricercare fonti di diversa tipologia sul tema scelto;
- produrre un Power Point di sintesi in cui presentare il prodotto del lavoro;
- presentare il lavoro di gruppo di fronte al gruppo classe e al docente.

Il livello di strutturazione delle consegne per il lavoro di gruppo è coerente con l'esigenza per gli studenti del corso "SERSS-II anno" di avere dei punti di riferimento solidi nello sviluppo di una attività che fino a quel momento non era mai stata solo proposta nell'ambito di quell'insegnamento. Nonostante le difficoltà e reticenze iniziali manifestate dagli studenti la qualità dei lavori di gruppo è stata elevata e, come rilevato mediante il questionario finale sull'esperienza di formazione condotta, il giudizio degli studenti in merito all'efficacia di tale dispositivo didattico è stato positivo. Lo stesso docente, così come registrato sul diario di bordo durante l'osservazione partecipante nel corso della lezione dedicata alla presentazione dei lavori di gruppo, si è dichiarato soddisfatto dell'attività svolta ed ha apprezzato la capacità con cui gli studenti hanno saputo utilizzarlo sviluppando autonomia e senso critico.

6.2.4 Insegnamento Informatica e Competenze Multimediali

L'insegnamento di *Informatica e Competenze Multimediali* (FSRU-I anno) si è distinto per la qualità delle interazioni promosse durante le lezioni sebbene abbia coinvolto un numero inferiore di studenti rispetto agli altri corsi. Il corso, frequentato soprattutto da studenti iscritti al primo anno di laurea triennale, si è sviluppato durante il primo semestre per una durata di due mesi e le lezioni alle quali si è partecipato utilizzando le griglie di osservazione e il diario di bordo sono 9. In media hanno frequentato il corso 20 studenti ma l'insegnamento – prevedendo attività didattiche anche a distanza nell'ambiente online – complessivamente ha coinvolto circa 80 studenti.

L'approccio didattico del docente del corso "FSRU-I anno" ha previsto che all'inizio, durante e al termine delle lezioni fossero utilizzate sistematicamente pratiche dialogiche volte a favorire la predisposizione di un ambiente amichevole e familiare. Il numero di studenti presenti e le dimensioni ridotte dell'aula possono aver facilitato l'utilizzazione di un tale comportamento, tuttavia si

segnala la cura con cui l'elemento dell'informalità è stato utilizzato al fine di incoraggiare gli studenti ad intervenire senza timori e inibizioni nelle discussioni d'aula.

Uno dei comportamenti che ha ottenuto alte frequenze nella fase di registrazione dei dati entro le griglie di osservazione è quello dell'invitare gli studenti ad andare a ricevimento, a scrivere via mail o ad inserire le proprie domande e/o suggestioni nei forum dell'ambiente online.

Nell'ambito dell'insegnamento "FSRU-I anno" l'utilizzo dei dispositivi didattici orientato a promuovere lo sviluppo della LDS è stato accompagnato da una attenzione specifica ai processi che potevano favorire la crescita del gruppo classe come comunità di apprendimento. L'ambiente online del corso, in questo senso, è stato presentato agli studenti e utilizzato durante il corso sia da questi sia dal docente come spazio condiviso di costruzione di conoscenza e sviluppo di relazioni.

Come è possibile osservare nella tabella relativa alla progettazione didattica condivisa per il corso "FSRU-I anno" (Tab. 30, pag. 208), i dispositivi didattici oggetto di attenzione nella ricerca sono stati tutti utilizzati durante le lezioni. Le attività autovalutative ed individuali sono state proposte agli studenti soprattutto con funzione formativo-processuale ed hanno previsto la formulazione di brevi consegne o stimoli a seguito delle quali venivano avviati dibattiti in aula. Le risposte degli studenti hanno offerto l'opportunità al docente sia di verificare il livello di comprensione dei temi trattati sia di restituire messaggi personalizzati circa le motivazioni dell'adeguatezza o meno delle risposte date o dei punti di vista espressi.

Un elemento che caratterizza l'insegnamento "FSRU-I anno" rispetto agli altri coinvolti nella ricerca è la strutturazione del dispositivo "attività di gruppo che richiedono lo sviluppo di progetti" in una forma particolare, ovvero agli studenti è stato chiesto di portare a termine una attività laboratoriale individuale avvalendosi del confronto con i compagni nell'ottica dell'insegnamento reciproco.

L'attività pratica di laboratorio ha richiesto agli studenti del corso "FSRU-I anno" la messa a punto di un libro digitale utilizzando il programma Sigil, un software open source utile per creare libri digitali in formato ePub. Le consegne hanno in

particolare sollecitato gli studenti ad impegnarsi nel periodo tra novembre e dicembre a costruire il proprio e-book:

- scegliendo autonomamente il tema da affrontare;
- consultando video-tutorial su come produrre e-book con il software Sigil;
- sperimentando liberamente le funzionalità del software per comprenderne il funzionamento prima di tutto attraverso la pratica;
- utilizzando il forum del corso per evidenziare dubbi, chiedere consigli, scambiare pareri e confrontarsi con i compagni e con il docente;
- consegnando l'e-book in formato ePub entro la data di scadenza segnalata (15 dicembre 2015).

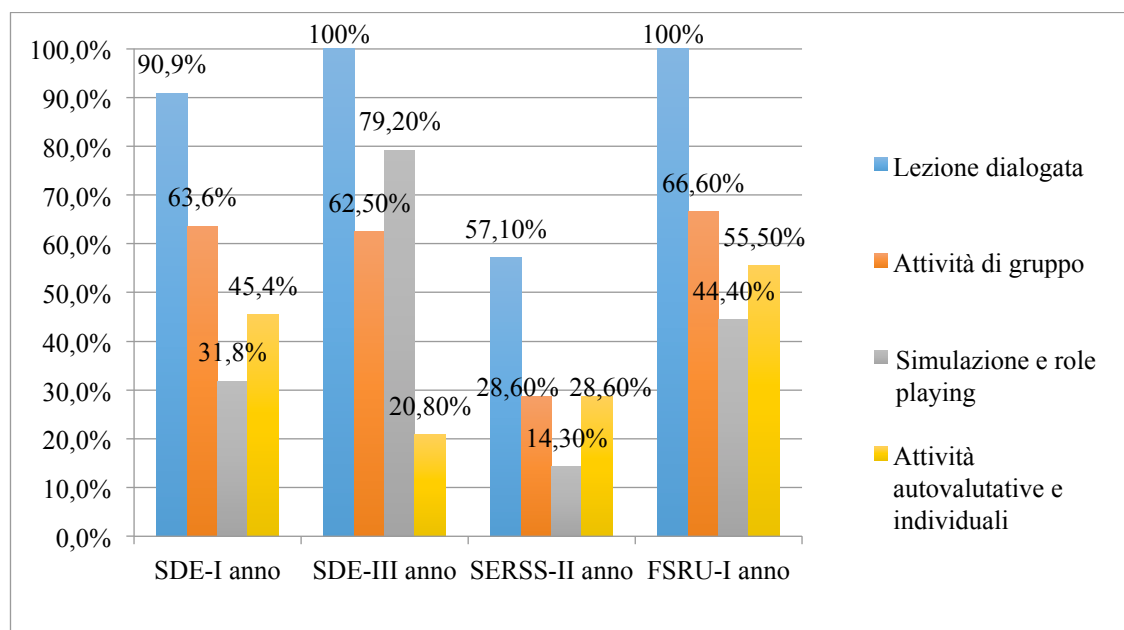
Le modalità di strutturazione delle attività laboratoriali nell'ambito del corso "FSRU-I anno" sono state utili sia per incoraggiare gli studenti ad un approccio autonomo e costruttivo alla conoscenza sia per verificare la capacità di intuizione e creatività degli studenti mediante la proposta di consegne sfidanti e vicine a tematiche attuali.

La richiesta dello sviluppo di attività in forma individuale accompagnata dall'invito a condividere riflessioni sui processi durante le fasi di elaborazione delle consegne ha valorizzato in ogni caso la componente collaborativa che voleva essere propria del dispositivo delle attività di gruppo proposto anche negli altri insegnamenti. La possibilità di confrontarsi in modo sincrono e asincrono, sia in presenza sia a distanza con i propri compagni e con il docente, inoltre, ha facilitato il gruppo classe nello sviluppo di relazioni significative e nel costituirsi come comunità di apprendimento.

6.2.5 Analisi d'insieme dei dati rilevati in itinere

L'utilizzo in itinere del diario di bordo e delle due griglie di osservazione durante le lezioni dei quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca ha consentito di sviluppare riflessioni d'insieme sulla modalità con cui è stata organizzata la didattica e su come gli studenti hanno preso parte alle attività proposte. Tutti i dispositivi oggetto di interesse specifico nella ricerca, anche se in misure

differenti, sono stati utilizzati nell'ambito dei quattro insegnamenti coinvolti (Grafico n.5).



Graf.5: Percentuale di utilizzo dei dispositivi nell'ambito degli insegnamenti

La lezione dialogata e le attività di gruppo sono, nel complesso, i dispositivi che sono stati utilizzati in misura maggiore da tutti i docenti. Anche la possibilità di proporre attività autovalutative ed individuali o attività di simulazione e *role playing*, tuttavia, ha mostrato di essere accolta positivamente nella progettazione delle attività didattiche.

Gli insegnamenti “SDE-III anno” ed “FSRU-I anno” sono quelli nell'ambito dei quali la lezione dialogata è stata utilizzata durante tutte le lezioni osservate, seguita dal corso “SDE-I anno” (90,9% di utilizzo). L'analisi incrociata dei dati rilevati con le griglie di osservazione con quelli raccolti nel diario di bordo consente di inquadrare la percentuale contenuta rilevata in riferimento all'utilizzo fatto del dispositivo della lezione dialogata durante il corso “SERSS-II anno” (57,1%) nell'ambito di un contesto-classe in cui è stato lasciato spazio alle domande e al confronto ma non nella forma interattiva con cui si era concettualizzato il dispositivo. Più che aprire spazi di confronto con domande aperte o di auto-riflessione, infatti, il dialogo è stato volto a verificare la comprensione dei temi trattati, motivo per cui la percentuale effettiva di utilizzo

del dispositivo della lezione dialogata non ha ottenuto valori elevati. La decisione di strutturare la lezione nel modo descritto, in ogni caso, può essere stata influenzata dagli obiettivi dell'insegnamento prettamente orientati all'acquisizione da parte degli studenti di conoscenze specifiche in merito ad aspetti legislativi dei servizi sociali, pertanto non si segnalano elementi critici nella volontà del docente di utilizzare un approccio frontale nella lezione.

L'utilizzo del dispositivo della lezione dialogata ha suscitato negli studenti comportamenti e reazioni differenti ed uno degli elementi rilevati che sembra aver avuto una maggiore influenza sulla intraprendenza degli studenti nel partecipare attivamente alla lezione è la precedente esperienza formativa e professionale e la motivazione. Così come rilevato mediante il diario di bordo, infatti, coloro che nell'ambito di tutti e quattro gli insegnamenti osservati sono intervenuti sono in gran parte persone adulte o studenti interessati a comprendere in modo approfondito i temi trattati al fine di farne fonte di cambiamento per se stessi come soggetti in apprendimento e futuri professionisti dell'educazione, della formazione e dei servizi sociali. La percentuale di studenti che mediamente è intervenuta durante le discussioni condivise in aula è del 60% per gli insegnamenti "SDE-I anno" e "SDE-III anno", del 40% per l'insegnamento "SERSS-II anno" e dell'80% per l'insegnamento "FSRU-I anno", anche se spesso nel corso delle lezioni sono state sempre le stesse persone a parlare. Un dato interessante e che richiede lo sviluppo di ulteriori riflessioni è quello per il quale nell'ambito degli insegnamenti gli interventi degli studenti orientati a rispondere alle sollecitazioni dei docenti sono stati maggiori rispetto a quelli effettuati per porre domande di propria iniziativa sui temi trattati (punteggi medi rispettivamente di 3, e 2,2 su un massimo di 5).

Con una percentuale media di utilizzo del 55,3%, il dispositivo delle attività di gruppo è il secondo ad essere stato proposto in misura maggiore in aula. Nello specifico le percentuali registrate internamente ai corsi sono del 63,6% per "SDE-I anno", del 62,5% per "SDE-III anno", del 28,6% per "SERSS-II anno" e del 66,6% per "FSRU-I anno". Le consegne previste per i gruppi di lavoro, benché strutturate in modalità differente – così come descritto nel dettaglio nei paragrafi

precedenti – in modo trasversale hanno sempre chiesto agli studenti di impegnarsi nelle fasi di:

- costituzione del gruppo di lavoro;
- individuazione di funzioni e responsabilità;
- approfondimento di fonti di diversa tipologia;
- definizione del piano di lavoro;
- costruzione di materiali;
- utilizzo di eventuali materiali con un'unità di analisi a piacere;
- analisi dei dati;
- presentazione pubblica degli elaborati prodotti.

Al fine di predisporre contesti educativi efficaci nel favorire la capacità degli studenti di sviluppare leadership diffusa, gli elementi considerati nel progettare le consegne delle attività di gruppo hanno fatto riferimento a variabili che necessariamente richiedevano di esercitare (o sviluppare) la competenza auto-regolativa, le competenze relazionali e comunicative, un buon senso di responsabilità e una adeguata disposizione ad assumere decisioni e rischi.

La complessità degli obiettivi attesi dallo svolgimento dei lavori di gruppo è stata calibrata da ogni docente sulla base delle capacità del gruppo di studenti a cui sapeva di rivolgersi, pertanto sono state previste alcune differenziazioni nelle consegne a seconda del fatto che a svolgere il lavoro fossero studenti frequentanti insegnamenti del primo, secondo o terzo anno di laurea triennale.

Nei corsi “SDE-I anno”, “SDE-III anno” e “SERSS-II anno” è stata calendarizzata una lezione specifica in cui i gruppi potessero presentare gli esiti delle attività svolte; l'incontro è stato configurato in tutti e tre i casi in modo da assolvere ad una funzione valutativa formativo-processuale ed auto-valutativa. Ogni gruppo, infatti, dopo aver presentato gli esiti del proprio lavoro ha avuto la possibilità di confrontarsi con il docente e con gli studenti presenti – tutti membri di altri gruppi – circa quanto esibito in modo da individuare in forma collegiale punti di forza e criticità ed elementi da approfondire o valorizzare ulteriormente. Nel caso del corso “FSRU-I anno” i lavori prodotti durante le attività laboratoriali sono stati oggetto della medesima funzione valutativa-orientativa ma in forma differente.

Ogni studente, in particolare, dopo aver costruito il proprio e-book ed averlo caricato online in uno spazio in cui tutti i membri del corso avevano modo di leggerlo, ha ricevuto feedback sulla qualità del lavoro svolto sia da parte del docente sia da parte dei propri compagni. Il docente ha avuto la principale funzione di individuare elementi di originalità o di criticità al fine di restituire un giudizio valutativo prima del sostenimento dell'esame; i compagni hanno avuto la funzione di *peer-tutor* consigliando come sistemare il lavoro svolto in vista dell'esame o complimentandosi per quanto prodotto.

La qualità dei lavori prodotti dai gruppi e dai singoli nell'ambito dei quattro insegnamenti è di livello medio-alto. Fatta eccezione per alcuni gruppi che hanno riscontrato difficoltà nell'organizzazione del lavoro e nella costruzione di un gruppo in cui tutti fossero attivi e partecipi in modo produttivo ed efficace – situazione verificatasi soprattutto nell'insegnamento “SDE-I anno”, frequentato da studenti iscritti al primo anno di laurea triennale – i lavori svolti hanno rispettato le consegne previste ed hanno mostrato di essere il frutto di riflessioni consapevoli ed originali circa i temi considerati. I commenti avanzati dagli studenti in sede di presentazione dei lavori di gruppo testimoniano il livello di efficacia del dispositivo utilizzato nella prospettiva di promuovere lo sviluppo della LDS. Le riflessioni rilevate mediante il diario di bordo che si considerano particolarmente significative in merito sono:

«Lavorare in gruppo mi ha permesso di conoscere persone che sicuramente manterrò come riferimento per il resto degli studi e anche per la vita personale. Abbiamo creato un clima di lavoro produttivo e penso che da sola non sarei riuscita a portare a termine le consegne in modo così buono» (F.P.)

«Non è stato semplice dover stare dietro alle esigenze di persone con competenze e ritmi di vita e di studio diversi, ma penso ne sia valsa la pena e credo che collaborare sia stato utile per tutti. A modo suo ognuno ha insegnato qualcosa agli altri» (R.G.)

«Apprendere in gruppo mi ha fatto sviluppare competenze che fino a oggi avevo sottovalutato. Studiare da soli può essere più semplice per certi versi, ma sentirsi parte di un gruppo aiuta a sentirsi responsabili e parte di quella che più volte ci avete definito come “comunità di apprendimento”» (M.D.S.)

Le possibilità che le attività di gruppo hanno offerto agli studenti di potenziare la competenza organizzativa, la capacità di negoziazione e le abilità comunicative, come emerge dai commenti avanzati dagli studenti, sono da considerarsi come risorse nella didattica e gli studenti sono consapevoli di questo al punto da auspicare di essere coinvolti con maggiore frequenza in attività simili durante il percorso formativo. Mediamente la proattività con cui gli studenti hanno partecipato alle attività di gruppo proposte si è attestato su un punteggio di 3,6 su un massimo di 5.

Le attività individuali volte ad incoraggiare la possibilità degli studenti di riflettere su se stessi come soggetti in apprendimento e le attività autovalutative sono stati altri tra gli strumenti utilizzati nell'ambito delle attività didattiche. La percentuale con cui questi sono stati utilizzati si attesta in tutti e quattro gli insegnamenti tra il 20,8% ed il 55,5%. Con riferimento a tali percentuali calcolate sulla base dei dati raccolti mediante le griglie di osservazione, tuttavia, occorre effettuare alcune specifiche utilizzando gli elementi rilevati con il diario di bordo. Se nelle griglie è stato registrato solo il numero specifico di volte in cui il docente ha esplicitato agli studenti l'utilizzo di tali dispositivi, infatti, nel diario si sono raccolte evidenze circa la continuità nell'ambito di tutti gli insegnamenti nel proporre domande di auto-riflessione volte a verificare la comprensione in itinere di tutti i temi trattati durante ogni lezione. In questo senso l'utilizzo delle attività individuali ed autovalutative dovrebbe essere letto in modo integrato con quello della lezione dialogata e interattiva.

I corsi nell'ambito dei quali sono state proposte in modo esplicito attività di tipo autovalutativo sono “SDE-I anno” e “SDE-III anno”. In entrambi la progettazione didattica ha previsto l'implementazione nell'ambiente online del corso di due prove autovalutative che gli studenti potevano svolgere una o più volte durante il

periodo delle lezioni o nel corso della preparazione agli esami. La particolarità di queste prove – che è anche il motivo per il quale sono state considerate emblematiche per promuovere lo sviluppo della competenze autovalutativa e riflessiva – è quella di restituire al termine della stessa dei feedback personalizzati che spiegano nel dettaglio allo studente in motivo per cui la risposta fornita ad ogni domanda è corretta o sbagliata. La possibilità per gli studenti di usufruire di una tale modalità di strutturazione del dispositivo delle attività autovalutative favorisce lo sviluppo di processi cognitivi e metacognitivi complessi che incoraggiano un approccio profondo e strategico allo studio.

In modo trasversale a tutti gli insegnamenti un'altra modalità di utilizzo del dispositivo delle attività autovalutative è stata quella verbale. In particolare nel corso delle lezioni sono state poste domande sui temi trattati ed è stata prevista la restituzione di feedback da parte del docente o da parte dei pari in forma incrociata. Questa strategia dialogica per incoraggiare lo sviluppo della competenza autovalutativa ha mostrato di essere stata apprezzata dagli studenti, ed infatti nell'ambito degli insegnamenti gli studenti hanno manifestato coinvolgimento e proattività nello scambiare feedback con i propri compagni sui propri elaborati individuali e di gruppo (“SDE-I anno” 70%; “SDE-III anno” 60%; “SERSS-II anno” 60%; “FSRU-I anno” 80%).

Se da una parte la possibilità di discutere con i compagni sugli esiti dei propri elaborati riflessivi individuali e delle proprie *performance* è stato un punto di forza da valorizzare nell'ottica di promuovere lo sviluppo della LDS, tuttavia, dall'altra si sono verificate anche situazioni in cui gli studenti non sono sembrati sufficientemente sicuri di sé o motivati a partecipare attivamente alle pratiche dialogiche, riflessive e autovalutative proposte. Così come è possibile leggere dai diari di bordo, infatti, a volte o la distrazione o la paura di commettere errori o fare riflessioni inappropriate hanno influenzato negativamente lo sviluppo della lezione per come era stata configurata dal docente, e questo è accaduto almeno una volta in ognuno dei corsi sottoposti ad osservazione.

«Gli studenti che occupano i banchi finali dell'aula sembrano distratti e, anche se sollecitati dal docente a rispondere ad alcune domande e a partecipare alla discussione condivisa, non cambiano atteggiamento e

abbandonano l'aula prima del termine della lezione» (diario di bordo insegnamento “SDE-I anno”)

«Due studentesse discutono tra loro sulla suggestione proposta dal docente ma non prendono iniziativa per proporre la propria riflessione a tutto il gruppo classe. Una di loro alza timidamente la mano ma alla fine la ritira» (diario di bordo insegnamento “SDE-III anno”)

«Alcuni studenti sono distratti e dedicano tempo a consultare materiali diversi da quelli che sta spiegando il docente. Il professore richiama più volte l'attenzione ma, pur ottenendo il silenzio, il livello di attenzione non sembra variare» (diario di bordo insegnamento, “SERSS-II anno”)

«Dei 10 studenti in aula solo due interagiscono ripetutamente con il docente per risolvere la situazione problematica proposta. Alcune studentesse presenti, più giovani delle persone che stavano già parlando, nell'intervenire lo fanno timidamente anticipando che probabilmente stanno per dire una cosa sbagliata» (diario di bordo insegnamento “FSRU-I anno”)

Le attività individuali sono state proposte durante le lezioni dei corsi nella forma di consegne alle quali rispondere o in formato carta e penna o in formato digitale. Uno dei materiali-stimolo proposti in aula agli studenti di tutti i corsi coinvolti nella ricerca intendeva comprendere quali fossero, dal punto di vista degli studenti, i quattro fattori principali che potevano incoraggiare la motivazione nello studio. L'attività è stata utile sia per far riflettere gli studenti su se stessi e sulle loro convinzioni su come dovrebbero essere progettati i percorsi formativi sia per rilevare elementi utili rispetto a quali elementi – ad avviso degli studenti – potrebbero motivare nel percorso di studi. Nella prospettiva di favorire lo sviluppo della LDS e di favorire lo sviluppo di comunità di apprendimento in cui viene valorizzato il punto di vista di tutti gli attori coinvolti, infatti, si è ritenuto importante rilevare il punto di vista degli studenti in merito al tema dei fattori che

possono accrescere la motivazione allo studio in vista dell'individuazione di possibili elementi per definire itinerari di sviluppo futuro della ricerca.

Ciò che è emerso dall'attività individuale che richiedeva di individuare ed argomentare quattro elementi che potevano accrescere la motivazione nello studio è che dal punto di vista degli studenti le attività di gruppo e cooperative (97%) e le attività pratiche (94,7%) sono quelle che maggiormente possono promuovere interesse ed approccio profondo ai temi trattati. Tra i principali altri elementi che gli studenti segnalano come risorse da valorizzare e su cui riflettere ci sono (era possibile elaborare fino a 4 risposte):

- la capacità del docente di coinvolgere attivamente e relazionarsi positivamente con gli studenti (78,5%);
- la predisposizione di aule accoglienti, confortevoli, luminose ed adeguate ad accogliere tutti gli studenti che intendono partecipare alla lezione (69,5%);
- l'allestimento di ambienti di apprendimento online in forma di spazi in cui non solo consultare materiali e rispondere a consegne ma anche confrontarsi con i compagni (67,2%);
- la possibilità di stringere rapporti con i pari (53,4%).
- l'organizzazione di incontri con esperti o testimoni privilegiati che presentino episodi di vita reale connessi con i temi del corso (32,2%);
- la previsione di mettere a disposizione degli studenti materiali di approfondimento o sintesi quali ad esempio slide, dispense, risorse multimediali, video-lezioni e mappe concettuali (32%).

Alcune delle narrazioni prodotte dagli studenti in riferimento all'attività individuale sulla motivazione allo studio descrivono in modo chiaro cosa si attendono di trovare gli studenti in un contesto educativo motivante:

«Avere la possibilità di scegliere la “strada giusta” per prepararsi all'esame senza dover imparare a memoria il contenuto di libri segnalati dai docenti penso sia un elemento importante per appassionarsi allo studio» (T.L.)

«Coinvolgimento e disponibilità dei docenti sono di massima importanza per noi studenti. Ricevere da parte dei professori chiarezza e disponibilità ci invoglia a conoscere e studiare in modo approfondito la materia»
(G.A.)

«Penso che una lezione dialogata aiuti ad attivare il ruolo importante dell'alunno, che non si limita così soltanto all'azione passiva d'ascolto e ricezione ma bensì al dialogo, all'espressione di opinioni che possono anche cambiare lo svolgimento dell'attività, oltre che al puro coinvolgimento che può farlo sentire davvero parte integrante (e attivo) del gruppo classe» (R.S.)

«Lavorare in gruppi formati da più persone porta gli studenti ad interagire tra loro e questo rende lo studio più divertente e stimolante. Inoltre ritengo sia molto importante e costruttivo dare la possibilità agli studenti di imparare la lezione in modo diverso dal metodo tradizionale, ovvero tramite la pratica nei laboratori» (G.I.)

L'esigenza che gli studenti sentono di essere coinvolti in pratiche attive di insegnamento è confermata dalla modalità con cui partecipano con entusiasmo alle attività di simulazione e *role playing* proposte loro durante le lezioni.

Il dispositivo della simulazione e del *role playing* è stato utilizzato nell'ambito degli insegnamenti in misura differenti; il corso che più degli altri si è contraddistinto per il suo utilizzo è "SDE-III anno", che nel 79,2% delle lezioni ha previsto la configurazione di attività volte a coinvolgere gli studenti in letture condivise, assunzione di ruoli e simulazione di strategie per promuovere il piacere della lettura. Nel corso "FSRU-I anno" il dispositivo è stato utilizzato nel 44,4% dei casi ed ha previsto la simulazione di produzione di materiali digitali di apprendimento e formazione. Il corso "SDE-I anno" ha coinvolto gli studenti per il 31,8% delle lezioni nella simulazione di contesti entro i quali organizzare la didattica, valutare la qualità di realtà educative e produrre strumenti di rilevazione degli apprendimenti. Nel corso "SERSS-II anno" il dispositivo della simulazione

e del *role playing* è stato utilizzato nel 14,3% del percorso ed ha previsto l'assunzione simulata di ruoli istituzionali impegnati ad indagare contesti sociali verosimili ed assumere decisioni.

L'impegno con cui gli studenti hanno partecipato alle attività di simulazione e *role playing* è stato elevato nell'ambito di tutti gli insegnamenti. L'età e la motivazione e l'*engagement* già sviluppati nell'ambito del percorso di studi hanno mostrato di essere variabili cruciali nell'influenzare tale dato, ed infatti nel diario di bordo è messo in risalto come a rendersi promotori delle attività di simulazione fossero soprattutto persone adulte e studenti che erano più attivi anche durante le altre lezioni. Mediamente le attività di simulazione e di *role playing* hanno ottenuto livelli di partecipazione molto elevate da parte dei gruppi classe coinvolti nella ricerca, raggiungendo un punteggio medio di 4,4 su un massimo di 5 osservabile.

L'utilizzo dei dispositivi della lezione dialogata, della simulazione e del *role playing* e delle attività pratiche, individuali ed autovalutative nell'ambito degli insegnamenti ha favorito lo sviluppo di una progettazione didattica valorizzante le componenti dialogiche, riflessive e collaborative. Così come previsto dall'ipotesi della ricerca, un tale approccio didattico sarebbe dovuto essere efficace nel promuovere lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti nel contesto universitario. Saranno oggetto di analisi dei paragrafi successivi gli esiti in uscita dell'unità di analisi; i dati rilevati nella fase conclusiva della ricerca saranno interpretati tenendo conto dell'utilizzo in itinere dei dispositivi didattici che è stato descritto in questo paragrafo.

L'analisi integrata dei dati sarà utile a comprendere se, in che misura ed in che modo la progettazione didattica proposta ha promosso lo sviluppo della LDS, e quindi lo sviluppo negli studenti di competenze auto-regolative e relazionali, di un approccio allo studio profondo e organizzato, e di motivazione ed *engagement* nella consapevolezza di sentirsi parte di una comunità di apprendimento.

6.3 Caratteristiche in uscita dell'unità di analisi

Così come previsto dal disegno della ricerca, nella fase finale sono stati utilizzati alcuni strumenti volti a rilevare alcune caratteristiche in uscita dell'unità di analisi.

Coerentemente con l'approccio metodologico utilizzato, nell'analizzare gli esiti delle somministrazioni di uscita in questo paragrafo sarà approfondito ogni strumento singolarmente prendendo come riferimento l'unità di analisi per intero composta da 495 studenti. Sarà il paragrafo 6.4 a presentare gli esiti complessivi della ricerca individuando tendenze e relazioni tra i dati raccolti durante tutte le fasi della ricerca e prendendo in esame solo quella parte dell'unità di analisi che ha risposto a tutti gli strumenti proposti, composta da 316 studenti.

Nella fase di uscita sono stati somministrati due strumenti: un questionario finale e una prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà». Il questionario finale è stato somministrato in un'unica sessione ed è composto da:

- questionario finale sull'esperienza di formazione (QFIN);
- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ);
- un estratto del *National Survey of Student Engagement* (NSSE).

I sotto-paragrafi che seguono approfondiscono l'analisi delle caratteristiche dell'unità di analisi in merito agli esiti ottenuti in uscita.

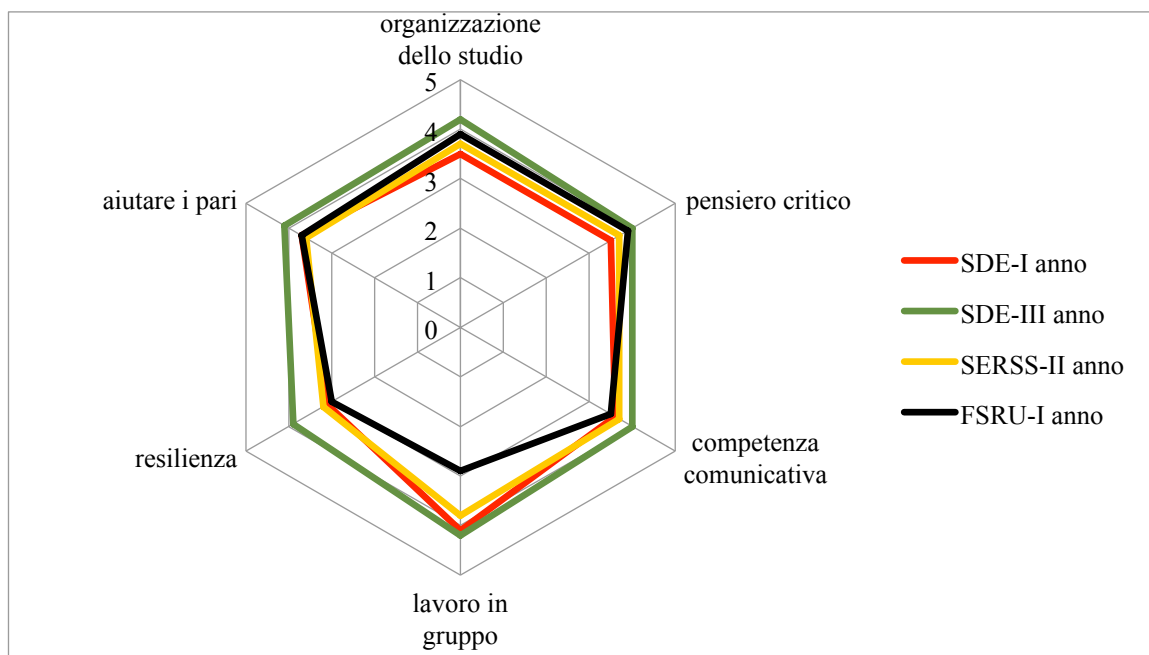
6.3.1 Esiti del questionario QFIN

Nell'ambito del questionario finale somministrato in uscita agli studenti, al QFIN hanno risposto 358 studenti su 495, di cui il 45,5% frequentante il corso "SDE-I anno", il 37,2% il corso "SDE-III anno", il 14% il corso "SERSS-II anno" e il 3,4% il corso "FSRU-I anno".

Dal punto di vista dei 358 studenti ai quali è stato somministrato il QFIN, se si considerano le risposte fornite in misura maggiore nel complesso i docenti hanno proposto "nella norma" e "abbastanza" lezioni dialogate e interattive (opzione di risposta scelta rispettivamente dal 33,2% e dal 40,8% degli studenti), "nella norma" (31,3%) e "abbastanza" (29,3%) attività di gruppo, "nella norma" (31%) e "abbastanza" (27,4%) laboratori online, "poco" (24,6%), "nella norma" (30,4%) e

“abbastanza” (24,9%) attività autovalutative. Queste percentuali, tuttavia, se si approfondiscono tenendo conto dell’insegnamento frequentato, assumono connotazioni differenti, e se per la lezione dialogata e interattiva le opinioni degli studenti non discordano tra loro, per le attività di gruppo, per i laboratori online e per le attività autovalutative è possibile evidenziare alcune differenze tra i gruppi. Gli insegnamenti “SDE-I anno” e “SDE-III anno” sono quelli in cui le considerazioni degli studenti circa l’utilizzo di tutti i dispositivi evidenziano medie elevate sempre sopra il punteggio di 3,1 su un massimo teorico di 5. Gli studenti che hanno frequentato l’insegnamento “SERSS-II anno” sembrano aver percepito mancanze soprattutto sull’utilizzo dei dispositivi degli ambienti online di apprendimento (media di 1,9 su 5) e delle attività autovalutative (media di 1,7 su 5); quelli dell’insegnamento “FSRU-I anno” segnalano invece un utilizzo limitato delle attività autovalutative (media di 2,1 su 5).

La strutturazione del QFIN ha previsto la proposta agli studenti di alcune domande volte a chiedere di autovalutare le competenze sviluppate nell’ambito dell’insegnamento frequentato. Il Grafico n.5 riporta i dati relativi alle risposte fornite dagli studenti in merito alla percezione di sviluppo delle competenze organizzative e comunicative, della capacità di utilizzare il pensiero critico e di lavorare in gruppo, della resilienza e della predisposizione a supportare i pari. Con la lettura del Grafico n. 6 è possibile individuare sia quali competenze sono state sviluppate in misura maggiore sia agli studenti di quale insegnamento si sta facendo riferimento. La visualizzazione grafica prevede che le punte orientate maggiormente verso l’esterno indichino i valori medi più elevati; si ricorda che gli studenti potevano esprimere il proprio giudizio in una scala Likert a 5 punti.



Graf.6: Autovalutazione degli studenti sulle competenze sviluppate durante gli insegnamenti

Come illustrato nel Grafico n. 6, l’insegnamento “SDE-III anno” (linea verde) è quello nell’ambito del quale gli studenti affermano di aver sviluppato competenze in misura maggiore, variando nel punteggio autovalutativo medio tra 3,9 e 4,2 su un massimo di 5. L’insegnamento “FSRU-I anno” (linea nera) è quello in cui gli studenti rispondono di aver sviluppato in misura limitata la capacità di lavorare in gruppo (media di 2,9 su 5), e questo dato fa riflettere considerato che tramite il diario di bordo si era rilevato che il docente è tra quelli che ha maggiormente valorizzato il dialogo e l’informalità e si è avvalso sistematicamente dell’ambiente online del corso per incoraggiare la conoscenza, il confronto e lo sviluppo di pratiche di supporto reciproco tra gli studenti. Gli studenti che hanno frequentato gli insegnamenti “SDE-I anno” (linea rossa) e “SERSS-II anno” (linea gialla) hanno espresso di percepire accresciute le loro competenze in misure complessivamente omogenee (medie a partire da 3,5 su un massimo di 5) fatta eccezione per la capacità di lavorare in gruppo, in riferimento alla quale sembrano percepirsi come più competenti gli studenti di “SDE-I anno”.

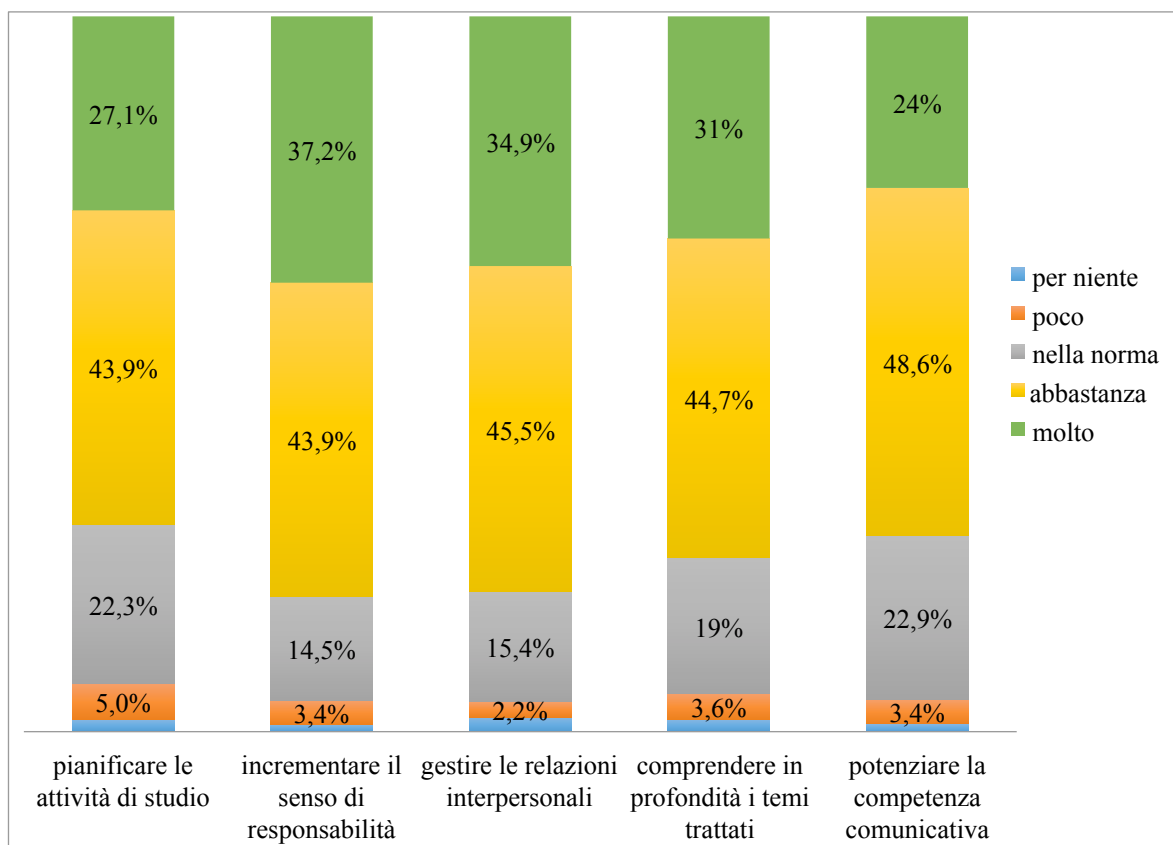
Oltre a porre domande su riflessioni generali circa il percorso svolto e lo sviluppo percepito di competenze, il QFIN in una sua sezione conteneva domande sui singoli dispositivi didattici oggetto di interesse della ricerca e sulle competenze che ad avviso degli studenti hanno contribuito a far sviluppare.

Relativamente al dispositivo della lezione dialogata e interattiva è emerso che dal punto di vista degli studenti ha favorito in buona misura:

- lo sviluppo di curiosità e interesse per i temi trattati (media di 4 su 5);
- l'apprendimento profondo dei temi del corso (media 4 su 5);
- il potenziamento della competenza comunicativa (media di 3,9 su 5);
- l'accrescimento della capacità di esprimere giudizi critici (media di 3,9 su 5);
- l'incremento del senso di responsabilità nel frequentare il corso (media di 3,8 su 5).

Tra le aree di competenza considerate in relazione alla lezione dialogata e interattiva, entrando nel dettaglio delle percentuali ottenute da ogni opzione di risposta, gli studenti sostengono che questa ha “molto” accresciuto la curiosità e l'interesse per i temi trattati (34,9%) e l'apprendimento profondo dei temi del corso (28,8%). Le aree di competenza in riferimento alle quali una contenuta percentuale di studenti – comunque importante per individuare elementi su cui riflettere ulteriormente – ha risposto di ritenere “per niente” o “poco” efficace il dispositivo della lezione dialogata e interattiva per la propria esperienza sono quelle della capacità di esprimere giudizi critici (5,3%) e dell'incremento del senso di responsabilità nella frequenza (7,3%).

Anche il dispositivo delle attività di gruppo, sulla base degli esiti del QFIN, sembra essere insieme alle lezioni dialogate uno di quelli ritenuto maggiormente efficaci dagli studenti nel favorire lo sviluppo di competenze. Le aree di competenza considerate hanno ottenuto punteggi medi sempre superiori al 3,9 su un massimo di 5. Il Grafico n.7 contiene le risposte fornite dagli studenti alle cinque domande del QFIN relative alle attività di gruppo; in particolare il grafico è strutturato in modo da visualizzare in un'unica colonna la percentuale di risposte per ogni singola area di competenza.



Graf.7: Percezione dell'efficacia del dispositivo "Attività pratiche" su alcune aree di competenza

Come evidenziano le percentuali riportate nel Grafico n.7, gli studenti ritengono che la partecipazione avuta ai gruppi di lavoro nell'ambito degli insegnamenti coinvolti nella ricerca li abbia aiutati soprattutto "abbastanza" e "molto" nel processo di sviluppo di competenze organizzative, comunicative e relazionali, di un approccio profondo allo studio e del senso di responsabilità nello studio. Sarà interessante approfondire con ulteriori sviluppi della ricerca anche il punto di vista di coloro che hanno espresso giudizi negativi al fine di comprendere le motivazioni di chi ha risposto "per niente" e "poco".

Nell'analizzare i dati relativi ai dispositivi della simulazione e del *role playing* e delle attività autovalutative si ritiene utile focalizzare l'attenzione soprattutto sugli insegnamenti nell'ambito dei quali tali dispositivi sono stati utilizzati in modo sistematico durante tutto il semestre: "SDE-I anno" e "SDE-III anno". Questa decisione nasce da dati rilevati mediante il diario di bordo e nella fase di somministrazione del questionario finale, ovvero il fatto che gli studenti degli insegnamenti "SERSS-II anno" ed "FSRU-I anno" dichiaravano di non aver mai

utilizzato questi dispositivi o di averlo fatto in misura molto contenuta e il fatto che anche nel diario di bordo il dispositivo era segnalato come poco utilizzato. Al fine di evitare distorsioni interpretative nella fase di analisi dei dati, dunque, si è deciso di non considerare le risposte di questi gruppi di studenti in relazione al dispositivo “*simulazione e role playing*” e “attività autovalutative”. Sulla base dei dati rilevati in itinere, tuttavia, risulta che i dispositivi siano stati utilizzati; sarebbe interessante riflettere sul motivo per cui gli studenti non abbiano preso sufficientemente consapevolezza delle attività in cui sono stati coinvolti.

La Tabella n.31 riporta i valori medi delle risposte fornite dagli studenti degli insegnamenti “SDE-I anno” e “SDE-III anno” in relazione alla richiesta di autovalutare lo sviluppo di competenze connesso all’uso del dispositivo delle attività di simulazione e *role playing*; il punteggio massimo previsto dal QFIN è pari a 5.

Simulazioni e <i>role playing</i> ti hanno aiutato a:	SDE-I anno	SDE-III anno
Comprendere in modo più semplice	3,6	3,9
Autovalutare il livello di conoscenza	3,8	3,9
Potenziare la competenza comunicativa	3,6	3,9
Sviluppare la capacità di esprimere giudizi critici	3,6	3,9

Tab.31: Percezione dell’efficacia del dispositivo “Simulazione e *role playing*” su alcune aree di competenza

Come evidenziato dai valori presenti nella Tab.31, le attività di simulazione e *role playing* sono giudicate dagli studenti come validi strumenti per favorire lo sviluppo di competenze quali:

- la comprensione dei temi del corso;
- la capacità di autovalutare le proprie conoscenze in relazione alle tematiche trattate durante le attività;
- la comunicazione efficace con il docente e con i pari;
- la capacità di esprimere giudizi critici.

I punteggi medi evidenziati dagli studenti di entrambi gli insegnamenti sono sempre superiori a 3,6 e con riferimento al corso “SDE-III anno”, che è quello nell’ambito del quale sono state proposte in misura maggiore attività di

simulazione e *role playing*, è importante evidenziare come i punteggi si attestino sempre a 3,9.

Focalizzando l'attenzione sul dispositivo delle attività autovalutative la situazione che si verifica è la medesima: sia gli studenti di "SDE-I anno" sia quelli di "SDE-III anno" hanno espresso giudizi positivi sul dispositivo, ma il gruppo "SDE-III anno" si discosta leggermente verso l'alto con punteggi medi pari a 4 e 4,2 (a confronto di "SDE-I anno" con punteggi medi di 3,8 e 3,9). La Tabella n.32 contiene i valori medi delle risposte fornite dagli studenti nella sezione del QFIN dedicata al dispositivo delle attività autovalutative.

Attività autovalutative hanno assunto la funzione di:	SDE-I anno	SDE-III anno
Guida nel processo di apprendimento	3,8	4
Aiuto ad approfondire i temi del corso	3,8	4
Supporto alla riflessione sulle performance	3,9	4,2

Tab.32: Giudizio sulla funzione del dispositivo "Attività autovalutative" su alcune dimensioni del processo di apprendimento

Terminata l'analisi delle risposte fornite nella sezione dedicata alle riflessioni sui dispositivi didattici l'attenzione è stata posta alle risposte fornite alle ultime domande del QFIN, volte a rilevare il giudizio complessivo degli studenti circa l'efficacia della valorizzazione della componente dialogica e collaborativa durante le attività didattiche. Ciò che è emerso dall'analisi delle risposte è che dal punto di vista degli studenti un approccio didattico di questa tipologia può influenzare positivamente "molto" la motivazione nello studio (22,9% degli studenti), le competenze sviluppate (17%) e i risultati di apprendimento (15,6%). Le percentuali maggiori in relazione a queste tre dimensioni sono ottenute dall'opzione di risposta "abbastanza", rispettivamente con percentuali del 51,7%, 50,6% e 50,6%. Un interessante spunto di riflessione per lo sviluppo di ulteriori rilevazioni di dati è costituito dalle percentuali degli studenti che hanno risposto "per niente", che seppure contenute (2,2% per la motivazione nello studio; 2,2% per le competenze sviluppate; 2% per i risultati di apprendimento) evidenziano la necessità di comprendere in modo più approfondito il punto di vista di coloro che non ritengono un approccio didattico dialogico e collaborativo né un elemento di qualità negli ambienti educativi né un supporto per crescere come soggetto in apprendimento.

6.3.2 Esiti del questionario MSLQ

Nell'ambito del questionario finale somministrato in uscita agli studenti, all'MSLQ hanno risposto 391 studenti su 495. Di questi studenti il 49,9% ha frequentato l'insegnamento "SDE-I anno", il 34,3% "SDE-III anno", il 12,8% "SERSS-II anno" e il 3% "FSRU-I anno".

Le analisi dei dati rilevati con il questionario MSLQ sono state effettuate tenendo conto dell'Analisi Fattoriale Esplorativa descritta nel paragrafo 5.4.2, l'interesse è stato dunque rivolto alla struttura fattoriale a cinque fattori e sono state approfondite le risposte date ai 42 item che compongono la versione validata del questionario.

Al termine del percorso svolto nell'ambito degli insegnamenti frequentati gli studenti hanno manifestato di aver sviluppato buone competenze relative alla motivazione e l'approccio allo studio. Nel complesso il punteggio medio ottenuto al questionario MSLQ è stato di 204 punti su un massimo ottenibile di 294. Il punteggio minimo ottenuto è stato di 91 punti e quello massimo è stato di 280 punti, dunque nell'interpretare i dati sarà opportuno tenere conto dell'influenza che i punteggi estremi possono aver avuto nel calcolo degli esiti dell'intero gruppo di studenti.

Caratterizzato da fattori relativi alle dimensioni della Motivazione allo studio e delle Strategie di apprendimento, l'MSLQ è stato utile per riflettere sul profilo degli studenti in uscita da un percorso formativo che ha valorizzato la loro partecipazione attiva e il contestuale sviluppo della Leadership Diffusa. Nella Tabella n.33 è possibile osservare gli esiti ottenuti dai 391 studenti nel questionario MSLQ validato al contesto italiano.

	Minimo	Massimo	Media	Dev.St.
f1_Autoefficacia e motivazione intrinseca	14,1	54,8	37 (max 63)	8
f2_Autoregolazione nello studio	27,2	77,6	59,1 (max 84)	9,8
f3_Approccio allo studio critico e profondo	25,2	70,6	51,2 (max 77)	9,7
f4_Disponibilità a collaborare con i pari	6,1	43	24,8 (max 49)	7,7
f5_Riflessività	3	16,3	11 (max 21)	2,8

Tab.33: Esiti *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ)

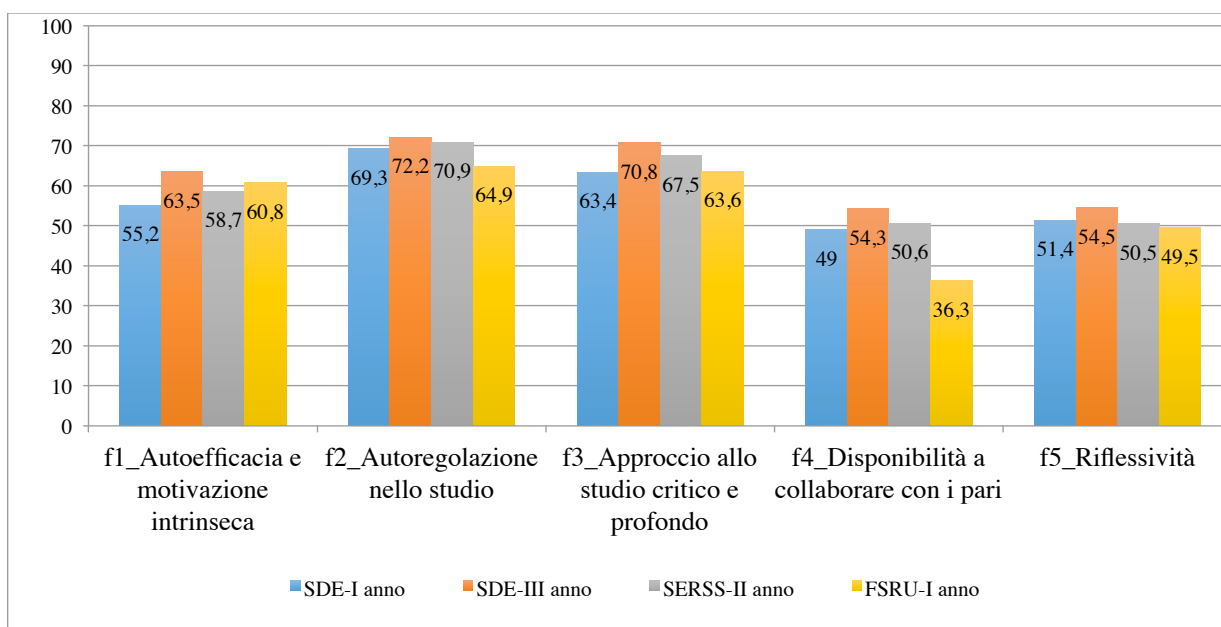
Come mostrano i dati riportati nella Tab.33, in riferimento ad ognuno dei cinque fattori propri dell'MSLQ gli studenti nel complesso hanno ottenuto punteggi medi discretamente positivi, confermando l'ipotesi secondo la quale il coinvolgimento attivo degli studenti può essere una risorsa per favorire lo sviluppo di alcune componenti della LDS quali la motivazione e l'approccio allo studio. Al fine di rendere più facilmente interpretabili gli esiti riportati nella Tab.33 sono stati ponderati i punteggi medi rispetto ai singoli punteggi massimi ottenibili come se il punteggio massimo per tutti fosse sempre 100. Ciò che è emerso è che i punteggi relativi ad ogni fattore, qualora il punteggio massimo ottenibile per ogni fattore fosse stato sempre 100, sarebbero stati i seguenti:

- Fattore 1 (Autoefficacia e motivazione intrinseca)	58,7
- Fattore 2 (Autoregolazione nello studio)	70,3
- Fattore 3 (Approccio allo studio critico e profondo)	66,5
- Fattore 4 (Disponibilità a collaborare con i pari)	50,6
- Fattore 5 (Riflessività)	52,4

Ciò su cui è possibile riflettere, dunque, è il fatto che ad essere ben padroneggiate dall'intero gruppo di studenti sono soprattutto le competenze relative ai fattori dell' "Autoregolazione nello studio" e dell' "Approccio allo studio critico e profondo", e il dato conferma quanto rilevato in itinere mediante le griglie di osservazione e il diario di bordo, ovvero il fatto che nel complesso dei quattro insegnamenti i dispositivi didattici sono stati utilizzati in modo da favorire una riflessione profonda sui temi trattati e un'organizzazione autonoma e responsabile dello studio. Sulla base delle risposte degli studenti sembrano essere state sviluppate in misura inferiore – ma comunque con un punteggio di circa 50 su 100 – i fattori della "Riflessività" e della "Disponibilità a collaborare con i pari", dati effettivamente confermati dal differente impegno assunto da ogni docente nel progettare e proporre le proprie attività d'aula e di laboratorio.

Con la consapevolezza che nell'ambito degli insegnamenti coinvolti nella ricerca sono state utilizzate diverse modalità di progettazione della didattica e di utilizzo dei dispositivi e che i quattro gruppi di studenti hanno manifestato durante le lezioni differenti livelli di motivazione e partecipazione, però, al fine di

approfondire le imprescindibili differenze negli esiti tra i gruppi di studenti sono state sviluppate ulteriori analisi di confronto tra medie avvalendosi del software SPSS. Ciò che è emerso dal confronto tra gli esiti ottenuti dai quattro gruppi di studenti è che effettivamente esistono delle differenze nelle capacità padroneggiate rispetto alle dimensioni motivazionali e di approccio allo studio. Il Grafico n.8 illustra la differenza tra le medie rilevate nei quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca in relazione ai cinque fattori del questionario MSLQ. Al fine di rendere leggibili e confrontabili i dati, i punteggi medi sono stati calcolati ponderando i punteggi grezzi come se il punteggio massimo ottenibile fosse sempre pari a 100.



Graf.8: Differenza tra medie negli esiti del questionario MSLQ

Come è possibile comprendere osservando i dati rappresentati nel Graf.8, tra gli studenti che hanno frequentato i quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca emerge una certa differenziazione negli esiti del questionario MSLQ. Gli studenti dell'insegnamento "SDE-III anno" sono quelli che hanno ottenuto punteggi medi superiori in ogni fattore, e sulla base delle risposte da loro fornite è possibile affermare che le loro capacità sono relative soprattutto all' "Autoregolazione nello studio" e nell' "Approccio allo studio critico e profondo".

Il fattore in relazione al quale si denota un differenziale rilevante negli esiti è quello della "Disponibilità a collaborare con i pari", nel quale su un punteggio

massimo teorico di 100 il gruppo “SDE-III anno” ha ottenuto un punteggio medio di 54,3 punti, il gruppo “SERSS-II anno” ha ottenuto 50,6 punti, il gruppo “SDE-I anno” 49 punti e il gruppo “FSRU-I anno” 36,3 punti. Con una significatività tra i gruppi dello 0,000 il differenziale di questo fattore tra il gruppo “SDE-III anno” e il gruppo “FSRU-I anno” è di ben 18 punti, e tenendo conto dei dati rilevati in itinere è possibile contestualizzare il dato sulla base delle modalità di configurazione che hanno connotato le attività d’aula e di laboratorio. Benché il dialogo e il confronto siano stati valorizzati durante le lezioni di tutti gli insegnamenti coinvolti nella ricerca, infatti, solo negli insegnamenti “SDE-III anno”, “SDE-I anno” e “SERSS-II anno”, infatti, sono state proposte specifiche attività di gruppo che richiedevano agli studenti lo sviluppo e la presentazione in pubblico di progetti condivisi.

Una significatività dello 0,000 nei punteggi rilevati tra i gruppi caratterizza anche i fattori 1 (“Autoefficacia e motivazione intrinseca”) e 3 (“Approccio allo studio critico e profondo”), con differenziali tra il punteggio medio minimo e massimo rilevato nei quattro insegnamenti rispettivamente di 8,3 e 7,4 punti. L’impostazione didattica e l’approccio relazionale dei docenti e le caratteristiche personali degli studenti, dunque, hanno fatto sì che fosse rilevata una certa variabilità tra le modalità con cui gli studenti al termine del corso percepivano le proprie potenzialità come soggetti in apprendimento, erano motivati e approcciavano allo studio in modo maturo. Soprattutto rispetto all’approccio allo studio sarà interessante riflettere ulteriormente su come la variabile dell’età possa aver influenzato tale dato, considerando che i punteggi migliori sono stati rilevati con riferimento agli insegnamenti frequentati da studenti di età maggiore e/o anno di corso superiore.

Il dato relativo al fattore 5 (“Riflessività”) – che non evidenzia particolari differenze tra i punteggi ottenuti dagli studenti e si aggira tra i 54,5 e i 49,5 punti – conferma l’attenzione riservata da tutti i docenti degli insegnamenti coinvolti nella ricerca a problematizzare i temi che erano oggetto di apprendimento e a invitare a riflettere su di essi sulla base della propria esperienza personale e formativa.

Nell'analizzare gli esiti relativi al questionario MSLQ parte del lavoro è stata dedicata ad approfondire le misure di tendenza centrale e di dispersione relative ad ognuna delle 42 domande. Si segnalano di seguito alcuni item rispetto ai quali gli studenti hanno dato risposte agli estremi della distribuzione; su una scala Likert a 7 passi gli studenti hanno utilizzato una gamma tra i 3,2 punti e i 6 punti (rispettivamente punteggio medio minimo e massimo assegnato ad un item).

La gamma di punteggi segnalati dagli studenti nel rispondere alle domande denota una generale disposizione positiva rispetto ad ognuno dei fattori motivazionali e di approccio allo studio oggetto di rilevazione dell'MSLQ. In ogni caso, volendo individuare alcuni elementi che potrebbero essere problematici e su cui si dovrebbe ulteriormente lavorare si segnalano i seguenti item:

- *Spesso quando studio per questo Insegnamento dedico del tempo per discutere i materiali con un gruppo di altri studenti della classe* (media di 3,2 punti – fattore “Disponibilità a collaborare con i pari”);
- *Spesso quando studio per questo Insegnamento cerco di ripetere il materiale di studio ad un compagno di classe o ad un amico* (media di 3,3 punti – fattore “Disponibilità a collaborare con i pari”);
- *Cerco di individuare gli studenti della classe a cui posso chiedere aiuto se ne ho bisogno* (media di 3,3 punti – fattore “Disponibilità a collaborare con i pari”).

Gli item sopra elencati, che sono quelli che hanno ottenuto punteggi medi più bassi nel questionario MSLQ, fanno emergere una limitata inclinazione a cercare supporto nel gruppo dei pari. Le risposte fornite dagli studenti sembrano testimoniare una tendenza a studiare e risolvere problemi in autonomia piuttosto che rivolgendosi ai compagni, ma tale dato è in parte contraddittorio con quanto rilevato mediante il diario di bordo e il focus group effettuato al termine del percorso di ricerca. Ciò che emerso dal confronto verbale con gli studenti, infatti, è una positiva percezione del gruppo dei compagni e una buona disposizione a supportarsi a vicenda soprattutto in situazioni problematiche o in vista della preparazione degli esami.

Approfondendo ora le domande in riferimento alle quali le risposte degli studenti si sono posizionate sulla parte alta della scala Likert a 7 passi proposta, si segnalano i seguenti item:

- *Quando ho difficoltà a capire qualcosa che sto leggendo per questo Insegnamento, torno indietro e cerco di capirla* (media di 6 punti – fattore “Autoregolazione nello studio”);
- *Prima di studiare a fondo un nuovo materiale didattico, spesso lo scorro per vedere come è organizzato* (media di 5,6 punti – fattore “Autoregolazione nello studio”);
- *Quando leggo per questo Insegnamento cerco di mettere in relazione il materiale con ciò che già conosco* (media di 5,5 punti – fattore “Approccio allo studio critico e profondo”);
- *Quando studio per questo Insegnamento provo a ripetere più volte il materiale di studio a me stesso* (media di 5,5 punti – fattore “Autoregolazione nello studio”).

L’analisi degli item sopra proposti consente di riflettere su come gli studenti si percepiscano competenti in relazione ad aspetti importanti del costrutto di LDS approfondito nella ricerca. Benché la dimensione comunitaria e di supporto dei pari non sia stata sufficientemente valorizzata dagli studenti – e ne sono testimonianza le risposte date agli item segnalati alla pagina precedente – lo stesso non può essere detto per la dimensione dell’organizzazione e dell’approccio allo studio autonomo e reponsabile. È interessante notare come gli studenti dichiarino con punteggi medi tra il 5,5 e il 6 di approfondire i temi poco chiari, di connettere gli oggetti di apprendimento con quanto loro già noto e di utilizzare strategie di organizzazione dello studio.

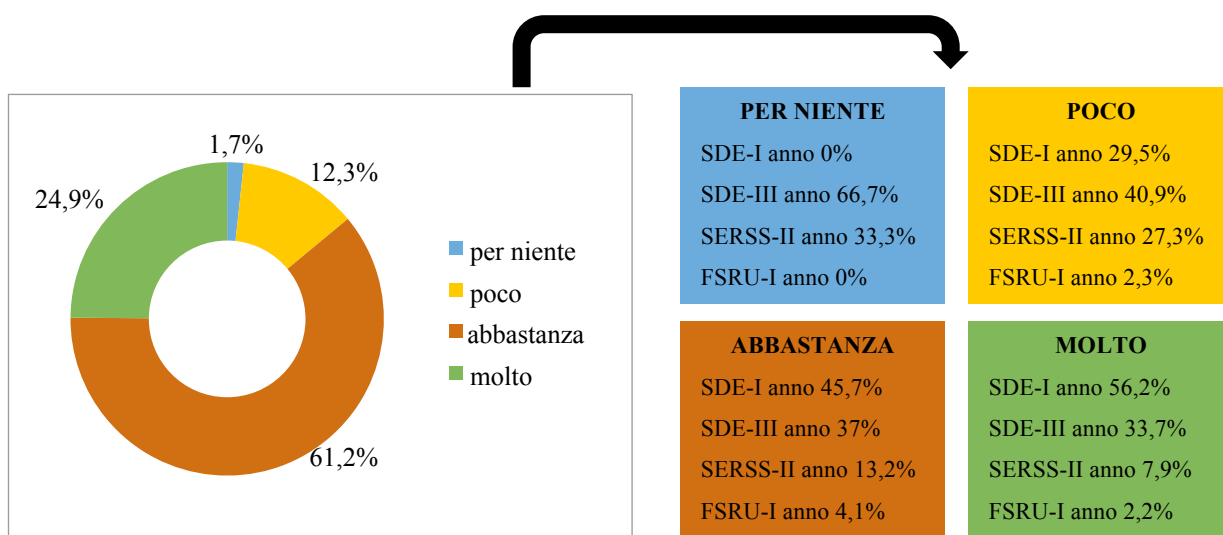
Nella prospettiva di approfondire la Leadership Diffusa degli Studenti come costrutto che vede lo studente non solo come parte integrante e attiva di una comunità che apprende ma anche – e prima di tutto – come soggetto competente, autonomo, responsabile e autoregolato nello studio, l’utilizzo del questionario MSLQ nella versione validata in italiano ha consentito di rilevare dati utili a tal proposito. I dati raccolti hanno consentito di contestualizzare i dati rilevati nelle

fasi iniziale, in itinere e finale della ricerca effettuando analisi di tendenze e correlazioni facendo riferimento a costrutti, dimensioni e fattori già noti nella letteratura scientifica.

6.3.3 Esiti del questionario NSSE

Nell'ambito del questionario finale somministrato in uscita agli studenti, al NSSE hanno risposto 358 studenti su 495. I dati rilevati con il questionario sono stati utili ad avere una visione d'insieme di come gli studenti giudicano la capacità del contesto educativo e degli insegnamenti di coinvolgerli attivamente nel processo formativo e di apprendimento.

Nel complesso gli studenti ritengono che nel proprio Corso di Laurea l'*engagement* sia favorito "abbastanza" (61,2% delle risposte) e "molto" (24,9% delle risposte), e in media il punteggio espresso su questa domanda è di 3 punti su 4. Tuttavia, a un livello di analisi più approfondito, emergono alcune differenze interne tra i quattro gruppi di studenti considerati. Il Grafico n.9 rappresenta le risposte fornite dall'intero gruppo di studenti (sulla sinistra) e illustra nel dettaglio (sulla destra) quali insegnamenti hanno frequentato gli studenti che hanno indicato le opzioni di risposta che giudicano l'offerta formativa adeguata in misura maggiore o minore nel promuovere l'*engagement* degli studenti.



Graf.9: Giudizio degli studenti sulla capacità del CdL di promuovere l'*engagement*

I dati rappresentati nel Grafico n.9, sulla base delle risposte fornite dagli studenti, consentono di collocare i CdL del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre tra quelli la cui offerta formativa predispone percorsi e attività in cui gli studenti possano esercitare ruoli attivi. Focalizzando l'attenzione sugli studenti che hanno indicato le opzioni di risposta "abbastanza" e "molto" è possibile affermare che soprattutto il CdL SDE offre opportunità di *agency* per gli studenti. Tenendo conto dei dati rilevati in itinere circa l'offerta formativa dei diversi CdL e della progettazione didattica degli insegnamenti coinvolti nella ricerca, tuttavia, è opportuno precisare che il dato segnalato dagli studenti non è del tutto congruente con le opportunità di coinvolgimento attivo offerte sia dai CdL sia dal Dipartimento nel suo complesso.

Tra le sezioni dell'NSSE utilizzate nel questionario finale una, più incentrata sulla dimensione didattica, chiedeva agli studenti di riflettere su quanto spesso durante l'anno accademico avessero partecipato a determinate attività. Gli studenti dovevano esprimere le proprie risposte utilizzando una scala Likert a 4 punti e la Tabella n.34 riporta le misure di tendenza centrale calcolate con riferimento ad ogni domanda proposta.

Durante l'anno accademico quanto spesso hai:	Media	Moda	Mediana
Rivolto domande o partecipato a discussioni	2,5	3	3
Presentato lavori di fronte alla classe	2	1	2
Lavorato su progetti che richiedevano l'integrazione di informazioni da diverse fonti	2,9	3	3
Affrontato discussioni tenendo conto di diverse prospettive	2,7	3	3
Lavorato con altri studenti su dei progetti	3,1	3	3
Utilizzato dei mezzi elettronici per portare a termine le consegne di uno o più insegnamenti	3,3	4	3
Discusso voti o compiti con un docente	1,5	1	1
Ricevuto dei feedback su una tua performance	2,3	3	2
Lavorato duramente per andare incontro alle richieste di un docente	3	3	3

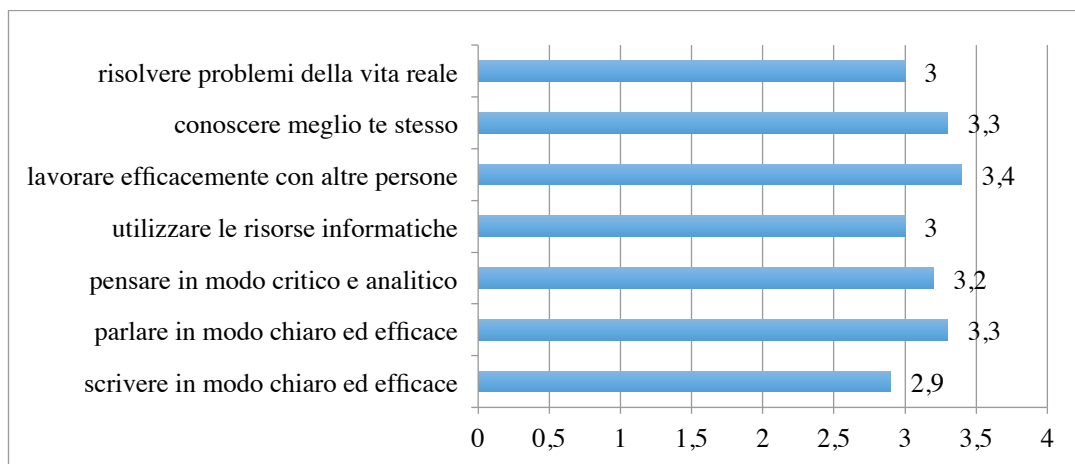
Tab.34: Frequenza con cui gli studenti dicono di aver partecipato ad alcune attività durante l'anno accademico (Scala Likert 1-4)

Tenendo conto che il livello massimo di frequenza segnalabile dagli studenti era pari a 4, osservando i dati riportati nella Tab.34 è possibile affermare che le attività nell'ambito delle quali gli studenti hanno avuto la possibilità di sviluppare

engagement nell’ambiente formativo sono principalmente connesse all’utilizzo dei mezzi elettronici per sviluppare compiti o rispondere a consegne e al lavorare con altri studenti su progetti. Gli elementi rispetto ai quali gli studenti segnalano una limitata frequenza sono le attività di discussione condivisa di voti o compiti con i docenti e la possibilità di presentare lavori di fronte alla classe. Il dato rilevato sulla discussione condivisa di voti o compiti (media di 1,5 su 4), tuttavia, andrebbe ulteriormente indagato in quanto non del tutto coerente con la media di 2,3 su 4 rilevata in riferimento alla frequenza con cui gli studenti hanno ricevuto feedback sulle proprie performance.

La partecipazione alle discussioni, la possibilità di porre domande e di lavorare anche in aula su consegne del docente sono attività in cui gli studenti vengono “abbastanza” coinvolti, ed infatti raggiungono tutte una moda e una mediana di 3 su 4. Sulla base delle risposte fornite dagli studenti al questionario NSSE l’approccio didattico attivo volto a promuovere lo sviluppo della LDS sembra essere stato sostenuto durante l’anno accademico, ed infatti è stata posta attenzione alla richiesta di lavorare su progetti, all’incentivazione di discussioni in aula e alla valorizzazione del punto di vista di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo.

Interessante approfondire anche le riflessioni degli studenti circa le conoscenze, capacità e competenze che hanno sviluppato nel percorso formativo all’interno della propria Università. Ciò che è emerso dalle risposte degli studenti è sintetizzato nel Grafico n.10.



Graf.10: Giudizio degli studenti su aree di competenza sviluppate all’Università (scala Likert 1-4)

Come è possibile osservare dai dati rappresentati nel Grafico n.10, dal punto di vista degli studenti l'esperienza universitaria li ha supportati soprattutto nel percorso di sviluppo della capacità di lavorare efficacemente con altre persone, di parlare in modo chiaro ed efficace e della possibilità di conoscenza più profonda di se stessi. Considerando che il giudizio massimo che era possibile indicare era pari a 4 è possibile affermare che anche le altre aree di competenza indagate hanno ottenuto buoni punteggi medi: pensare in modo critico e analitico, risolvere problemi della vita reale, utilizzare le risorse informatiche, scrivere in modo chiaro ed efficace. L'area di competenza rispetto alla quale sembra che l'Università debba lavorare ulteriormente nell'ottica di favorire l'*engagement* degli studenti e lo sviluppo di competenze strategiche per l'esercizio di una cittadinanza attiva è quella della scrittura.

I dati rilevati con l'estratto dell'NSSE saranno ulteriormente approfonditi nel paragrafo 6.4, nel quale saranno messi in relazione i dati rilevati con tutti gli strumenti utilizzati nella ricerca nella fase di entrata, in itinere e di uscita.

6.3.4 Esiti del CR2

Tra gli strumenti somministrati agli studenti nella fase conclusiva del semestre c'è la prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» di uscita (CR2). Questa, in modo coerente con l'accertamento delle competenze effettuato nella fase di entrata, ha posto agli studenti due domande su una situazione problematica in relazione alla quale bisognava comprendere e produrre testi, formulare ipotesi, esprimere giudizi critici ed assumere decisioni. L'utilizzo del CR2 è stato utile per individuare elementi di miglioramento (o peggioramento) degli studenti nelle aree di competenza sottoposte a rilevazione. Sulla base delle ipotesi della ricerca nel CR2 gli studenti, avendo frequentato insegnamenti orientati allo sviluppo di competenze trasversali e più in generale allo sviluppo della LDS, avrebbero dovuto ottenere punteggi più elevati. L'analisi integrata dei dati rilevati con il CR1 e con il CR2 sarà oggetto di approfondimento nel paragrafo 6.4.

Dei 495 studenti che compongono l'unità di analisi 358 hanno svolto il CR2 e 137 no. La Tabella n.35 contiene le misure di tendenza centrale e di dispersione relative agli esiti del CR2 evidenziando sia il punteggio totale che i sotto-punteggi

delle domande che componevano la prova. Nel CR2 la prima domanda era volta a verificare la capacità di assumere decisioni ed esprimere giudizi critici mentre la seconda verificava la capacità di integrare più fonti e formulare ipotesi.

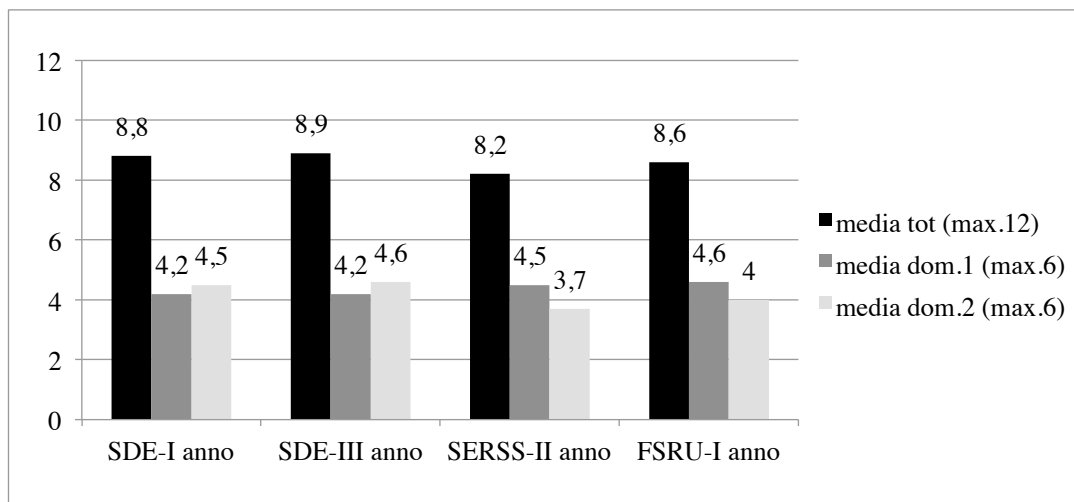
	Punteggio totale (max 12)	Dom.1_giud.critico (max 6)	Dom.2_form.ipotesi (max 6)
Media	8,8	4,3	4,5
Moda	12	6	6
Mediana	9	6	6
Dev. St.	3	2,1	2

Tab.35: Esiti prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» di uscita (CR2)

Come è possibile osservare dai dati sintetizzati nella Tab.35, nel CR2 gli studenti nel complesso hanno ottenuto punteggi positivi. Su un punteggio massimo teorico di 12, infatti, la media si attesta ad 8,8, la moda a 12 e la mediana a 9, dunque buona parte degli studenti si è collocata nella parte alta della distribuzione essendo la moda maggiore della mediana.

In riferimento alle domande volte a rilevare la capacità di esprimere giudizi critici e formulare ipotesi sono stati rilevati dati equivalenti, ed infatti a modificarsi sono solo la media di 0,2 punti e la deviazione standard di 0,1 punto. Gli esiti del CR2, così come sarà approfondito nel paragrafo 6.4, sono migliori di quelli ottenuti dall'unità di analisi del CR1 e questo dato fa riflettere sull'efficacia che una didattica attiva può avere sul processo di sviluppo di competenze da parte degli studenti.

Volendo approfondire in che modo le misure di tendenza centrale e di dispersione calcolate si distribuiscono tra gli studenti frequentati ognuno degli insegnamenti coinvolti nella ricerca, il Grafico n.11 visualizza il confronto tra i punteggi medi ottenuti.



Graf.11: Confronto fra punteggi medi ottenuti dai gruppi al CR2

Come evidenziato dal Grafico n.11 i punteggi ottenuti dagli studenti si distribuiscono in modo abbastanza omogeneo tra i quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca. Gli studenti che ottengono risultati migliori sono rispettivamente quelli di “SDE-III anno” e di “SDE-I anno”, che sulla base dei dati rilevati in itinere corrispondono anche agli insegnamenti che si sono avvalsi in misura maggiore e con frequenza sistematica di dispositivi didattici valorizzanti il dialogo, la riflessione e la collaborazione.

I dati rilevati in uscita mediante il CR2 sono stati utili per riflettere sulle competenze trasversali degli studenti al termine del percorso di ricerca e la rilevazione dai dati è stata un’occasione per restituire agli studenti feedback sul tema delle competenze e dei «Compiti di realtà». Così come rilevato in occasione della somministrazione del CR1, anche durante la proposta agli studenti del CR2 c’è stato grande entusiasmo soprattutto da parte di alcuni studenti nel leggere la situazione problematica e le domande proposte. I commenti condivisi al termine del tempo a disposizione per svolgere la prova hanno enfatizzato soprattutto la capacità delle consegne di sfidare gli studenti ad immedesimarsi in situazioni che sono verosimili per degli studenti universitari e di chiedere di scrivere pensieri originali e creativi.

Nella prospettiva di sviluppare ulteriori ricerche sul tema delle prove semistrutturate del tipo «Compito di realtà» come strumento per rilevare competenze trasversali, sarebbe interessante pensare di integrare l’utilizzo dei CR

con altri strumenti volti a rilevare il pensiero creativo degli studenti.

6.3.5 Esiti del focus group

Nella fase conclusiva della ricerca alcuni degli studenti che si erano distinti per motivazione ed *engagement* sono stati invitati a partecipare ad un focus group al fine di approfondire insieme a loro alcuni aspetti del percorso formativo a cui avevano partecipato nell'ambito degli insegnamenti coinvolti nella ricerca.

Le riflessioni avanzate dagli studenti durante il focus group sono state interessanti ed hanno soddisfatto le attese degli obiettivi e dell'ipotesi della ricerca: l'approccio didattico valorizzante la componente dialogica, riflessiva e collaborativa ha favorito lo sviluppo di competenze autoregolatrici e di processi di apprendimento profondi e l'incremento della motivazione nello studio e dell'*engagement*.

Nei 94 minuti di durata del focus group sono intervenuti tutti gli studenti partecipanti nonostante fosse stato loro chiarito che non c'era l'obbligo di esprimere la propria opinione in relazione ad ognuna delle domande stimolo proposte. La variabile età, tuttavia, sembra aver influenzato la disposizione degli studenti a parlare e la profondità degli interventi proposti; le due persone più adulte del gruppo (38 anni E.B. e 49 anni G.C.), infatti, sono non solo quelle che numericamente hanno fatto un numero maggiore di interventi ma anche quelle che concettualmente hanno avanzato riflessioni ancorate anche ad altre esperienze formative e professionali personali. La Tabella n.36 contiene alcuni dettagli del profilo socio-demografico degli studenti e il numero di interventi fatti da ognuno durante il focus group.

Studente	Età	Titolo di studio	Cdl	Numero interventi
E.B.	38	Istituto Tecnico	SDE (I anno)	33
G.C.	49	Liceo Socio-Psico-Pedagogico	SDE (III anno)	36
D.A.C.	19	Liceo Linguistico	SDE (I anno)	16
V.D.G	21	Liceo Socio-Psico-Pedagogico	SDE (I anno)	35
A.G.	22	Liceo Socio-Psico-Pedagogico	SDE (III anno)	18
M.O.	22	Liceo Scientifico	SERSS (III anno)	29
G.N.R.	28	Laurea	FSRU (III anno)	31

Tab.36: Profilo e numero interventi dei partecipanti al focus group

Come è possibile osservare dai dati presenti nella Tab.36 il focus group ha accolto una gamma di studenti eterogenea per CdL, età e titolo di studio. I partecipanti hanno un'età compresa tra i 19 e i 49 anni, hanno frequentato almeno uno dei quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca ed hanno titoli di studio differenti. Il numero di interventi avanzati da ogni studente, così come anticipato, sembra essere stato influenzato dall'età, ma nel caso di V.D.G. ha assunto una funzione importante anche il livello di motivazione. La studentessa, infatti, che ha frequentato due degli insegnamenti coinvolti nella ricerca, pur collocandosi in una fascia di età media tra tutti i partecipanti, ha proposto molte riflessioni ed ha avuto cura nell'argomentare le proprie suggestioni e nel rispondere e riflettere su quelle proposte dai compagni.

Durante il focus group il clima socio-relazionale nel complesso è stato disteso, anche se nella fase iniziale alcuni studenti hanno parlato poco ed hanno poi dichiarato di essere timidi o di avere bisogno di tempo prima di parlare in pubblico anche davanti a poche persone. È interessante segnalare come le persone che hanno preso la parola solo in un secondo momento sono quelle che possono essere considerate agli estremi di tutti i soggetti coinvolti:

- A.C.D., età di 19 anni

La studentessa dice di essere intimidita dal doversi esprimere davanti agli altri a causa della sua esperienza problematica nella scuola secondaria superiore, in cui otteneva buoni risultati ma a volte aveva difficoltà a relazionarsi con i compagni. Il fatto di avere un'età inferiore a tutti gli altri partecipanti potrebbe averla influenzata nell'assumere questo atteggiamento durante il focus group.

- G.N.R., ha già conseguito una laurea

La studentessa dice di aver bisogno di riflettere e di comprendere che orientamento assume la discussione prima di parlare. Durante la discussione, quando parla, propone sempre riflessioni pertinenti ed ha uno stile comunicativo efficace. Il fatto che abbia già conseguito una laurea potrebbe averla portata ad assumere questo atteggiamento durante il focus group.

Se nella fase iniziale si è manifestato il bisogno di assestare il gruppo e mettere tutti nella condizione di parlare liberamente, durante il focus group la discussione è stata ricca di spunti su cui riflettere.

Analizzando la trascrizione del focus group è stato possibile individuare le 50 parole utilizzate più frequentemente dagli studenti. Le parole “leader/leadership” e “studente/studenti”, indicative di uno dei temi chiave della ricerca, sono state esplicitamente utilizzate dagli studenti rispettivamente 43 e 47 volte. La Fig.14 contiene nella forma di *word cloud* la rappresentazione visiva delle 50 parole utilizzate maggiormente dagli studenti. Così come richiesto da tale tipologia di rappresentazione dati, il peso delle parole viene indicato dalla grandezza del carattere con cui la parola stessa è scritta nella *nuvola*: più elevata è la frequenza di utilizzo della parola e maggiore sarà il carattere utilizzato per scriverla.



Fig.14: *Word cloud* con le 50 parole più utilizzate durante il focus group

Già ad una veloce lettura la Fig.14 evidenzia quali siano i concetti maggiormente enfatizzati dagli studenti e cosa loro ritengono essere gli aspetti importanti del percorso formativo di cui sono stati protagonisti nell’ambito degli insegnamenti

coinvolti nella ricerca. La frequenza con cui le parole sono state utilizzate mette in luce la consapevolezza degli studenti circa gli elementi di qualità che dovrebbero caratterizzare tutte quelle strategie didattiche volte a favorire lo sviluppo della LDS. Alcune delle parole ripetute maggiormente sono a tal proposito “gruppo” (70 ripetizioni), “tutti” (50), “professore” (34), “leadership” (33), “studenti” (31), “rispetto” (28), “didattica” (24) e “stimolo” (23).

Durante il focus group sono state proposte in totale quattro domande:

- 1) *“Cos’è in ambito educativo la Leadership Diffusa degli Studenti?”*
- 2) *“In che modo nell’insegnamento che hai frequentato si è favorito lo sviluppo della leadership degli studenti?”*
- 3) *“Come ti percepisci dopo aver frequentato l’insegnamento coinvolto nella ricerca? In particolar modo riflettete sulle dimensioni che rientrano nel costrutto di LDS, che sono le vostre competenze organizzative e relazionali, le strategie di apprendimento, la motivazione e l’engagement”.*
- 4) *“Nell’ottica di favorire lo sviluppo della LDS e immaginando di operare nel contesto universitario, quali proposte avvanzereste per la didattica?”*

Nell’argomentare i propri punti di vista e discutere su quelli altrui gli studenti hanno a volte risposto in modo diretto alle domande-stimolo proposte e a volte anticipato elementi coerenti con le domande successive. Le citazioni che saranno proposte di seguito evidenziano alcuni stralci contenenti riflessioni significative rispetto agli obiettivi del focus group e alle ipotesi della più ampia ricerca.

Rispetto alla conoscenza di cosa si intenda per LDS è stato interessante notare come non tutti i partecipanti considerassero il costrutto dalla stessa prospettiva. Se da una parte c’era chi intendeva la leadership come l’esercizio di un ruolo formale di potere sugli altri, infatti, dall’altra c’era chi la immaginava come la possibilità di essere coinvolto attivamente nel percorso formativo e di essere consapevole di sé come soggetto in apprendimento. *«La leadership io l’ho sempre pensata come il potere carismatico di Weber, quindi la pensavo come un qualcosa di gerarchico»*, afferma M.O., che viene però invitata dagli altri studenti presenti a rivalutare la sua credenza. *«La LDS è una questione di condizioni di*

responsabilità diffusa che si creano tra gli studenti, per esempio tra un gruppo di lavoro. Secondo me ritrae i tratti della responsabilità, del coinvolgimento, della condivisione e del rispetto dell'altro», suggerisce A.C.D., supportata da A.G. che integra il pensiero della collega con un riferimento alla dimensione dell'individualità oltre a quella del gruppo. Ad avviso di A.G. infatti è importante conoscere se stessi prima di riuscire a sviluppare leadership diffusa, e infatti dice *«Sono riuscita prima a capire che io posso essere una "leader di me stessa", e la mia leadership può essere poi messa in relazione con l'altro per diventare diffusa».*

Interessante l'intervento di G.N.R. in relazione a questa prima domanda-stimolo. La studentessa sottolinea come la possibilità di leader è sempre influenzata da un contesto, da degli obiettivi e dalle caratteristiche personali. *«Quello di cui parliamo qui oggi, ovvero la LDS in campo educativo è una sfida enorme, perché il cammino verso la leadership diffusa è difficile già in contesti aziendali dove tu sei responsabilizzato vincolato sul tuo lavoro, se non fai la tua parte di lavoro sei fuori...quindi già è difficile in un ambiente lavorativo, figuriamoci in un ambiente educativo, dove se io mi affianco ad altre studentesse posso potenzialmente nascondermi dietro al loro lavoro e prendere comunque 30 all'esame»* afferma G.N.R., evidenziando un elemento fondamentale della LDS, ovvero la necessità fondamentale che gli studenti per primi siano responsabili di se stessi come soggetti in apprendimento. Il fatto di predisporre infrastrutture educative o progettare la didattica nell'ottica di favorire lo sviluppo della LDS, infatti, ha una efficacia limitata qualora gli studenti non sono orientati ad avvalersi delle risorse messe a loro disposizione per sviluppare leadership diffusa. La posizione per cui sviluppare LDS sia una *«fatica»* (V.D.G.) è sostenuta anche da G.C., che afferma che *«la leadership si coltiva»*

Al fine di chiudere la discussione sulla prima domanda-stimolo per proporre la seconda, il moderatore è intervenuto per chiedere ai presenti di individuare uno o due aggettivi per scrivere il costrutto di LDS. Gli elementi evidenziati dagli studenti sono stati: condivisione, rispetto, empatia, responsabilità, interazione, coinvolgimento, proattività, altruismo, orientamento al compito. Il fatto che gli studenti abbiano scelto queste parole chiave è significativo considerando che non

erano stati loro forniti materiali teorici sul tema e che quei termini sono il frutto della loro esperienza e riflessione sul percorso didattico svolto. Ciò conferma il fatto che tutti coloro che hanno partecipato al focus group erano persone motivate e consapevoli durante le lezioni dei processi educativi di cui erano protagonisti.

La seconda domanda-stimolo proposta agli studenti ha chiesto di riflettere sul modo in cui nell'insegnamento che avevano frequentato era stato promosso lo sviluppo della LDS. Tutti i presenti hanno proposto come argomento di discussione soprattutto alcuni dei dispositivi didattici che sono stati oggetto di approfondimento nella ricerca, quali la lezione dialogata e interattiva e le attività di gruppo.

Uno degli elementi che gli studenti segnalano come efficaci nel promuovere LDS è l'approccio dialogico e aperto. Afferma E.B., studente del corso "SDE-I anno", *«Ho avuto un'esperienza in un'altra università che ho fatto parecchi anni fa. Ho visto la differenza per la gestione delle lezioni. Qui il professore ha sempre incoraggiato l'interazione e le lezioni non monodirezionali, di là non lo facevano. Nell'altra università la lezione frontale era la normalità: lo studente sta lì e il professore parla, parla, parla...e è finita la lezione. Qui vengono poste domande, incoraggiate risposte, c'è interazione...e questo significa anche stimolare le persone»*. La componente del dialogo e del confronto, dunque, sembra essere quella che maggiormente colpisce gli studenti e li fa sentire partecipi nel processo di insegnamento-apprendimento. Anche V.D.G., studentessa che ha frequentato sia l'insegnamento "SDE-I anno" sia "SDE-III anno", parla dell'approccio del docente orientato alla discussione e alla valorizzazione del punto di vista di tutti; dal suo punto di vista questo approccio *«ti fa sentire che la tua opinione conta, giusta o sbagliata che sia. Quindi questo ti rende partecipe. [...] Anche non far parlare sempre le stesse persone durante le lezioni permetteva proprio a ogni studente di sentirsi protagonista di un ascolto più attento da parte del docente e della classe. E soprattutto non potevi distrarti»*

Una delle strategie didattiche che gli studenti hanno evidenziato come utile per valorizzare il dialogo e la proattività è la costruzione condivisa di mappe concettuali. I commenti che sono stati fatti in merito convergono circa l'utilità di

questa strategia per confrontarsi con i compagni, discutere sulle parole più adeguate da utilizzare e introdurre i temi del corso.

Un aspetto importante nell'approccio didattico-relazionale del docente è stato individuato nella capacità di utilizzare gli errori come occasioni di apprendimento. Le riflessioni elaborate sul tema sono state avanzate soprattutto dalle due persone più adulte del gruppo – E.B. e G.C. – che sostengono l'importanza per gli studenti di *«imparare a capire che l'errore è solo un errore e che non vuol dire che siamo tutti sbagliati»* (C.G.) e la necessità per un docente di *«stimolare gli studenti a superare quelle che possono essere le loro timidezze»* (E.B.). Nel commentare le riflessioni dei compagni, A.C.D. rintraccia nelle esperienze scolastiche di scuola secondaria superiore una delle possibili motivazioni per cui gli studenti non sono orientati a valutare l'errore come opportunità di crescita ed esprime con grande efficacia il proprio pensiero: *«siamo sempre stati, se posso dirlo, vittime dell'insegnamento in un certo senso perché a livello umano il minimo errore era riconosciuto, individuato e additato immediatamente. Questo secondo me ti fa scendere l'autostima e la motivazione, e il professore qui all'università è stato bravo e ha avuto l'abilità di rompere questo pregiudizio degli studenti, o almeno il mio. Ci ha stimolato a rimetterci in gioco anche lasciandoci sbagliare. Sono stati evidenziati errori, ma lui ha sempre agito in modo molto positivo e anzi dall'errore prendeva spunto per sviluppare pensieri e discussioni da proporci»*.

Nel riflettere sui dispositivi didattici non tutti gli studenti presenti al focus group, è bene precisare, si sono dichiarati entusiasti fin da subito nell'essere coinvolti in modo così attivo nella didattica. È interessante ad esempio la riflessione di M.O., che inizialmente demotivata è stata poi felice di aver svolto le attività di gruppo. Dice la studentessa: *«io, al principio un po' annoiata, sono stata poi coinvolta dal loro fare in quanto si è creata una vera e propria comunità, un gruppo di lavoro: "tu che sai fare meglio?" e così ci siamo divise in compiti e in poco tempo abbiamo portato a termine il lavoro. È stato bello, piacevole»* (M.O.).

Commentando l'affermazione della collega, anche G.N.R. ha avanzato una riflessione interessante sul tema delle strategie utili a favorire lo sviluppo della LDS: *«il fatto di usare compiti pratici sfidanti, cioè al di sopra delle conoscenze e competenze dell'allievo in quel momento. E quindi dare un compito che faccia*

capire poi come il risultato finale si ottiene con miglioramenti progressivi. [...] Lo shock iniziale è utile forse».

In merito alla terza domanda-stimolo, gli studenti hanno parlato di come si percepiscono dopo aver frequentato gli insegnamenti coinvolti nella ricerca, e ciò che è stato rilevato è soprattutto attinente al loro sentirsi più competenti sul piano organizzativo e relazionale. Tutti i partecipanti, inoltre, hanno discusso su questo terzo punto enfatizzando l'utilità della propria partecipazione a gruppi di lavoro o ad attività di *role playing*. Le riflessioni condivise hanno portato il gruppo a pensare anche ad un utilizzo a lungo termine delle competenze sviluppate, ed infatti una studentessa ha affermato: «*Tutti parliamo di una nostra modifica, di un evolversi in positivo. I risvolti positivi di queste esperienze didattiche si estendono anche a campi più grandi, cioè nel senso...uno davvero step by step diventa più arricchito, più abile*» (M.O.). Progettare gli ambienti educativi e la didattica nella prospettiva di favorire lo sviluppo della LDS, dunque, anche dal punto di vista degli studenti potrebbe avere benefici a breve, medio e lungo termine sulla vita personale e professionale.

La domanda-stimolo con cui si è concluso il focus group ha chiesto di immaginare di essere un docente universitario e di proporre proposte didattiche utili a favorire lo sviluppo della LDS. È stato interessante coinvolgere gli studenti anche nell'ambito del focus group in una attività di simulazione al fine di rendere la discussione più stimolante e sfidante. Le proposte discusse dagli studenti sono state relative alle seguenti strategie:

- definire contratti formativi tra studente e docente;
- promuovere pratiche di mutuo insegnamento;
- avere un approccio meno disciplinare e sviluppare collegamenti tra contenuti diversi;
- ampliare l'utilizzo delle pratiche autovalutative;
- guidare in modo più sistematico e direttivo coloro che ostacolano lo sviluppo della LDS nel gruppo di studenti;
- valorizzare realmente le competenze di ognuno differenziando maggiormente i giudizi valutativi;
- creare connessioni tra temi degli insegnamenti e vita reale;

- incentivare la partecipazione ad eventi e iniziative anche esterni alla didattica.

Nella fase di chiusura del focus group gli studenti hanno chiesto di poter essere informati sui risultati della ricerca una volta che fosse stata ultimata ed hanno espresso la loro disponibilità ad ulteriori confronti qualora ce ne fosse stata la necessità. Il fatto di aver predisposto con cura gli artefatti socio-materiali del *setting* per la discussione condivisa è stato apprezzato e tutti hanno detto di essere entusiasti di aver ricevuto attenzioni mediante piccole cose quali il ricevere una cartellina personalizzata, l'aver davanti a sé dei cavalieri e dell'acqua fresca e poter interagire in un clima relazionale amichevole ma professionale.

6.4 Analisi complessiva di tendenze e relazioni presenti tra i dati raccolti

Coerentemente con quanto anticipato nel paragrafo 6.1 nella presente parte dell'elaborato di tesi, dedicata all'analisi e all'individuazione di tendenze e relazioni presenti tra tutti i dati raccolti, si farà riferimento ai 316 studenti che hanno partecipato lungo tutto il percorso alla ricerca ed hanno risposto a tutti gli strumenti somministrati. Tale decisione ha risposto alla possibilità statistica di individuare tendenze, relazioni e correlazioni solo tra i dati rilevati da soggetti che hanno partecipato ad un percorso di ricerca in tutte le sue fasi.

I 316 studenti in riferimento ai quali saranno sviluppate le analisi sono per il 96,8% donne e per il 3,2% uomini di età compresa tra i 18 e i 56 anni. I soggetti considerati sono distribuiti in modo non omogeneo nell'ambito degli insegnamenti coinvolti nella ricerca, e infatti il 51,6% ha frequentato l'insegnamento "SDE-I anno", il 39,6% l'insegnamento "SDE-III anno", il 7,6% l'insegnamento "SERSS-II anno" e l'1,3% l'insegnamento "FSRU-I anno". Il presente dato ha portato alla decisione di sviluppare l'analisi dei dati sia sull'intero gruppo e sia in alcuni casi focalizzando l'attenzione sugli insegnamenti con un maggior numero di studenti.

Dall'analisi integrata degli strumenti di documentazione della ricerca e di rilevazione dati utilizzati nelle fasi iniziale, in itinere e finale della ricerca è

emerso un complessivo buon livello di partecipazione degli studenti alle attività d'aula e di laboratorio proposte. Seppur con inevitabili differenze individuali nella motivazione e nell'approccio relazionale, i 316 soggetti che hanno risposto a tutte le attività possono essere considerati rispetto all'intero gruppo di studenti coinvolti nella ricerca quelli che più di tutti hanno mostrato interesse rispetto a quanto svolto e, in alcuni casi, tale interesse li ha portati anche a richiedere informazioni sugli sviluppi futuri della ricerca.

La positiva disposizione degli studenti allo studio è confermata anche dagli esiti rilevati con il questionario ASSIST, che evidenziano una percentuale di approccio "profondo" allo studio superiore in misura rilevante rispetto ad un approccio "superficiale": su un punteggio massimo teorico di 60 punti per entrambi i fattori i punteggi medi ottenuti sono rispettivamente di 40 e 21 punti. Volendo approfondire gli esiti ottenuti sia in relazione all'approccio "profondo" allo studio sia in relazione a questo dato e l'età è possibile osservare i dati riportati nella Tabella n.37.

		Età suddivisa in classi									Totale
		18-20	21-23	24-26	27-29	30-35	36-40	41-45	46-50	51-56	
ASSIST Approccio profondo	0-20 punti	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	21-40 punti	81	68	11	4	1	2	2	2	1	172
	41-60 punti	56	58	11	6	3	0	4	2	3	143
Totale		137	126	22	10	5	2	6	4	4	316

Tab.37: Tavola di contingenza tra ASSIST (approccio "profondo") e età suddivisa in classi (dati riportati in valori assoluti)

I dati presenti nella Tabella n.37, che riportano in valori assoluti il numero di studenti che si colloca contestualmente in una fascia di età e in una fascia di punteggio dell'approccio "profondo" del questionario ASSIST, evidenziano come il gruppo di studenti considerato padroneggiasse discrete o adeguate strategie di approccio allo studio profonde, e infatti solo 1 studente su 316 si colloca nella fascia di punteggio 0-20. Benchè numericamente siano inferiori gli studenti di età superiore ai 23 anni è rilevante notare come con il crescere dell'età migliori in quasi tutti i casi anche la proporzione tra coloro che ottengono punteggi tra i 21 e i 40 punti e i 41 e i 60 punti. Il dato fa riflettere sul fatto che sarebbe interessante

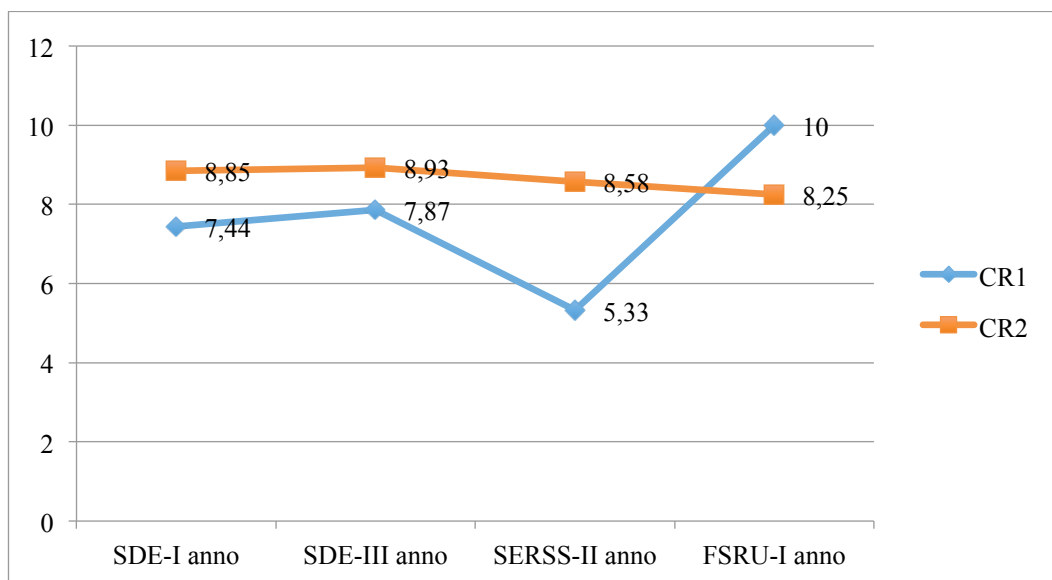
approfondire con ulteriori ricerche anche le differenze sul piano qualitativo dell'approccio allo studio e delle esperienze formative di studenti adulti e giovani adulti rispetto ai neo-diplomati.

L'approccio allo studio – soprattutto quello “profondo” – come si vedrà nelle analisi che seguono, è una delle variabili principali considerate per il calcolo di correlazioni e regressioni tra i dati rilevati in entrata e in uscita. Il fatto di essere orientati a partecipare in modo critico e consapevole al percorso formativo, infatti, è stato considerato nella ricerca una variabile cruciale per l'efficacia delle proposte didattiche indagate volte a potenziare le competenze proprie di uno studente “leader” di se stesso come soggetto in apprendimento e “leader” di se stesso in relazione alla comunità di apprendimento di cui è parte attiva. Sebbene sarebbe stato e sarà interessante dedicare ulteriore attenzione agli studenti che mostrano resistenza ad essere coinvolti a pieno nella didattica e nell'infrastruttura educativa di cui sono parte, infatti, l'obiettivo della ricerca orientato a voler rilevare l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel favorire lo sviluppo della LDS ha portato a focalizzare l'attenzione soprattutto su coloro che in misura discreta o elevata mostravano già di essere proattivi. Gli studenti che si sono rifiutati di prendere parte alla ricerca o mostrati infastiditi, infatti, non sono stati forzati a rispondere a strumenti di rilevazione dati, ma allo stesso tempo non sono stati eliminati i loro materiali da quelli che sarebbero stati sottoposti ad analisi.

Tra gli strumenti di rilevazione dati utilizzati ci sono state due prove semistrutturate del tipo «Compiti di realtà» (CR1 e CR2). Lo sviluppo e l'utilizzo di tali strumenti è stato effettuato in via sperimentale al fine di riflettere su come prove di tale tipologia potessero incoraggiare la motivazione e consentire di accertare alcune aree di competenza degli studenti. Dall'analisi dei dati è emerso che sul piano qualitativo le riflessioni degli studenti rilevate con il diario di bordo (riportate nel paragrafo 6.1.2) sono rilevanti e incoraggiano a continuare sviluppare prove e ricerche sul tema.

Nell'analizzare i dati raccolti in entrata e in uscita con il CR1 e il CR2 è stato rilevato un incremento nei punteggi ottenuti dagli studenti. Tale miglioramento è confermato dai valori medi di punteggio calcolati sia per l'intero sotto-campione

dei 316 studenti sia per i sotto-gruppi di studenti che hanno frequentato i diversi insegnamenti coinvolti nella ricerca. In relazione ai 316 studenti il differenziale tra il punteggio medio di uscita e il punteggio medio di entrata è di +1,37 punti, con una media di 12 punti per il CR2 e di 10 punti per il CR1 e con una mediana di 9 punti per il CR2 e di 8 punti per il CR1. Tenendo conto del fatto che nell’ambito di ogni insegnamento le griglie di osservazione e il diario di bordo hanno consentito di rilevare una diversa tipologia di strategie da parte dei docenti per far sviluppare competenze critiche e di risoluzione di problemi – che erano quelle indagate con i CR – l’analisi degli esiti delle prove semistrutturate è stata approfondita mettendo in relazione i punteggi ottenuti dagli studenti in entrata e in uscita suddivisi per insegnamento frequentato.



Graf.12: Esiti CR1 e CR2 suddivisi per insegnamento frequentato

Come è possibile osservare dai dati rappresentati nel Grafico n.12, in tutti gli insegnamenti fatta eccezione “FSRU-I anno” c’è stato un incremento di punteggio tra il CR1 e il CR2. Tenendo conto del fatto che il punteggio massimo teorico è sempre stato 12 e che i punteggi ottenuti dagli studenti non sono mai stati superiori ai 10 punti (ma tale punteggio è stato rilevato in un insegnamento con 4 studenti, dunque il dato non può essere considerato statisticamente significativo), è opportuno specificare che in futuro sarà opportuno riflettere ulteriormente anche insieme agli studenti sulla strutturazione e sulle strategie di

risoluzione di tale tipologia di prova. In ogni caso, assodato che gli studenti hanno svolto per la prima volta prove semistrutturate del tipo «Compiti di realtà» nell'ambito della ricerca, i risultati evidenziati nel Graf.12 sono incoraggianti. Gli studenti che hanno frequentato l'insegnamento "SDE-III anno" sono quelli che in uscita hanno ottenuto il punteggio più alto (media: 8,93), e se si escludesse dall'analisi l'insegnamento "FSRU-I anno" (4 studenti) anche in entrata questo insegnamento del CdL SDE si sarebbe collocato al primo posto (media: 7,87).

Tenendo conto dei differenziali positivi tra esiti in entrata e in uscita nei CR è possibile supporre che la modalità di organizzazione della didattica e i dispositivi utilizzati in aula e per le attività di laboratorio hanno favorito in tutti gli insegnamenti lo sviluppo da parte degli studenti delle competenze critiche e di risoluzione di situazioni problematiche. Se negli insegnamenti "SDE-I anno" e "SDE-III anno" il punteggio medio – che già era abbastanza elevato in entrata – è cresciuto rispettivamente di 1,41 e di 1,06 punti, nell'insegnamento "SERSS-II anno" l'aumento delle valutazioni riportate è stato più ampio, e infatti si è passati da 5,33 a 8,58 punti. Il dato, se interpretato anche alla luce dei dati rilevati mediante l'osservazione partecipante, è interessante tenendo conto del fatto che in questo ultimo insegnamento dopo un'iniziale resistenza alle attività dialogiche e collaborative proposte gli studenti hanno lavorato con impegno sulla loro capacità di partecipazione e spirito critico. L'incremento dei punteggi ottenuti dagli studenti nei CR conferma l'ipotesi secondo la quale l'utilizzo di strategie didattiche *student-centred* e di dispositivi dialogici, riflessivi e collaborativi favorisce lo sviluppo della capacità di comprendere e produrre testi, di esprimere giudizi critici e di risolvere situazioni problematiche.

Nella fase di analisi delle relazioni e delle tendenze esistenti tra i dati raccolti, particolare attenzione è stata posta a quanto rilevato mediante il questionario MSLQ, adattato e validato nella versione italiana. Prima di procedere al calcolo delle correlazioni e delle regressioni con le altre variabili ritenute cruciali sulla base degli assunti teorici alla base della ricerca, è stata calcolata con il software SPSS la matrice di correlazione tra il punteggio totale ottenuto al questionario MSLQ e il punteggio ottenuto nei singoli fattori che lo compongono. L'obiettivo principale è stato verificare la solidità dello strumento e la forza con cui i fattori

che lo caratterizzano sono connessi tra loro. La Tabella n.38 riporta i dati sulle correlazioni, con il relativo indice di significatività.

		F1	F2	F3	F4	F5	Punt. tot.
F1 Autoefficacia e motivazione intrinseca	Correlazione di Pearson	1	,514**	,708**	,321**	,463**	,775**
	Sign. (a due code)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	316	316	316	316	316	316
F2 Autoregolazione nello studio	Correlazione di Pearson		1	,682**	,549**	,601**	,869**
	Sign. (a due code)			,000	,000	,000	,000
	N			316	316	316	316
F3 Approccio allo studio critico e profondo	Correlazione di Pearson			1	,416**	,600**	,882**
	Sign. (a due code)				,000	,000	,000
	N				316	316	316
F4 Disponibilità a collaborare con i pari	Correlazione di Pearson				1	,423**	,669**
	Sign. (a due code)					,000	,000
	N					316	316
F5 Riflessività	Correlazione di Pearson					1	,705**
	Sign. (a due code)						,000
	N						316
Punteggio totale MSLQ	Correlazione di Pearson						1
	Sign. (a due code)						
	N						

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Tab.38: Matrice di correlazione tra i fattori del questionario MSLQ

Come è possibile osservare dai valori riportati nella Tabella n.38, il questionario MSLQ è consistente, e infatti la correlazione tra i fattori e tra i fattori e il punteggio complessivo è sempre molto elevata con un livello di significatività pari allo 0,000. I fattori che hanno una correlazione più forte al punteggio totale sono in particolare i numeri 3 (Approccio allo studio critico e profondo) e 2 (Autoregolazione nello studio), con indici rispettivamente dello 0,869 e dello 0,882, e il fattore con correlazione più bassa – ma comunque molto elevata – è il 5 (Riflessività) con un valore dello 0,705.

La consistenza rilevata in riferimento al questionario MSLQ ha condotto a sviluppare le analisi delle tendenze soprattutto tra questo strumento e il questionario ASSIST, rilevante per raccogliere dati in ingresso sull'approccio allo studio. Sulla base di questa decisione sono state avviate le opportune analisi, e fin da subito è emersa la correlazione (0,438**) tra approccio "profondo" allo studio (rilevato con il questionario ASSIST) e motivazione allo studio e competenze autoregolative, riflessive e collaborative degli studenti (rilevate con il questionario MSLQ).

Nella prospettiva di approfondire quali fattori rilevati in uscita potessero in particolare essere stati influenzati dall'approccio allo studio rilevato in ingresso, un'ulteriore matrice di correlazione è stata elaborata prevedendo l'inserimento degli approcci "profondo" e "strategico" allo studio – quelli ritenuti più coerenti con il profilo di uno studente "leader" – e i cinque fattori della versione validata dell'MSLQ. Ciò che è emerso dall'analisi è riportato nella Tabella n.39, che per fini di leggibilità è stata inserita solo nelle parti ritenute rilevanti per le analisi che si stanno presentando.

		Approccio “profondo”	Approccio “strategico”
F1 Autoefficacia e motivazione intrinseca	Correlazione di Pearson	,384**	,308**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	316	316
F2 Autoregolazione nello studio	Correlazione di Pearson	,311**	,360**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	316	316
F3 Approccio allo studio critico e profondo	Correlazione di Pearson	,492**	,231**
	Sign. (a due code)	,000	,000
	N	316	316
F4 Disponibilità a collaborare con i pari	Correlazione di Pearson	,187**	,166**
	Sign. (a due code)	,001	,003
	N	316	316
F5 Riflessività	Correlazione di Pearson	,339**	,149**
	Sign. (a due code)	,000	,008
	N	316	316

Tab.39: Matrice di correlazione tra i fattori dei questionari ASSIST e MSLQ

I valori riportati nella Tabella n.39 evidenziano correlazioni significative tra l’approccio allo studio degli studenti e il profilo in uscita. Come era intuitivo ipotizzare, con riferimento all’approccio allo studio “profondo” il fattore 3 (Approccio allo studio critico e profondo) è quello con un indice di correlazione maggiore (0,492), seguito dal fattore 1 (Autoefficacia e motivazione intrinseca) (0,384) e dai fattori 5 (Riflessività) e 2 (Autoregolazione nello studio). L’approccio allo studio “strategico” è correlato con indici dello 0,3 circa ai fattori 2 (Autoregolazione nello studio) e 1 (Autoefficacia e motivazione intrinseca), e il dato conferma come uno studente con competenze di studio organizzate sia in grado di sviluppare ulteriormente le dimensioni relative all’autoregolazione nello studio, alla motivazione allo studio e all’autoefficacia rispetto alle proprie potenzialità come soggetto in apprendimento.

Considerata la forte influenza dell’approccio allo studio “profondo” sui fattori e sul punteggio complessivo ottenuto dagli studenti al questionario MSLQ, l’analisi dei dati ha previsto che fosse calcolata la regressione al fine di comprendere anche la direzione della relazione. Ciò che è emerso, così come rappresentato nella

Tabella n.40, è che la variabile indipendente “approccio profondo” ha un buon potenziale di influenza sulla variabile dipendente “motivazione e strategie di studio” (rilevata tramite l’MSLQ).

Coefficienti ^a						
Modello		Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati	t	Sign.
		B	Errore std.	Beta		
1	(Costante)	111,327	11,131		10,001	,000
	ASSIST Approccio profondo	2,371	,274	,438	8,637	,000

a. Variabile dipendente: Computazione nuovo MSLQ_punteggio totale_42 item (max 294)

Tab.40: Regressione tra “approccio profondo” (ASSIST) e MSLQ

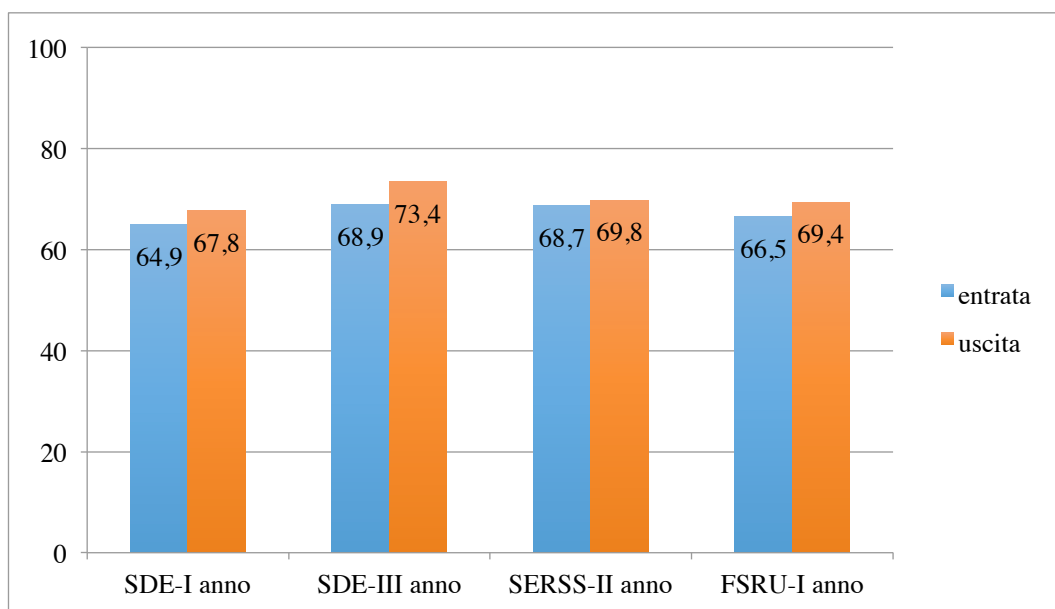
Tenendo conto del fatto che il coefficiente Beta (β) assume valori ottimi a partire da 0,5 e buoni a partire da 0,2, è possibile affermare che con una significatività dello 0,000 l’approccio “profondo” allo studio è un buon predittore del fatto che uno studente potrà sviluppare positive competenze motivazionali e strategie di studio ($\beta=0,438$). Approfondendo la direzionalità della relazione esistente tra le medesime variabili ma evidenziando le differenze che emergono sulla base dell’insegnamento frequentato, è stato interessante anche considerare il fatto che la tipologia di attività didattica progettata nell’ambito degli insegnamenti ha modificato gli indici di β . In particolare:

- relativamente all’insegnamento “SDE-I anno”, con una significatività dello 0,000 , β è uguale a 0,279;
- relativamente all’insegnamento “SDE-III anno”, con una significatività dello 0,000 , β è uguale a 0,349;
- relativamente agli insegnamenti “SERSS-II anno” e “FSRU-I anno” il software non ha potuto effettuare i calcoli a causa del ridotto numero di soggetti che hanno frequentato l’insegnamento e risposto ai questionari.

La differenza di punteggio tra gli esiti degli studenti che hanno frequentato uno o più dei quattro insegnamenti coinvolti nella ricerca, nell’essere statisticamente significativa, testimonia la rilevanza che la modalità di utilizzo di dispositivi

didattici ha avuto in relazione agli obiettivi e alle ipotesi della ricerca. Gli insegnamenti “SDE-III anno” e “SDE-I anno”, in particolare, sono quelli nell’ambito dei quali i dispositivi sono stati utilizzati con maggiore frequenza e durante i quali gli studenti hanno manifestato elevate risposta partecipatorie sia in termini di investimento cognitivo e metacognitivo sia sul piano affettivo-motivazionale. Al fine di rendere confrontabili i dati rilevati in entrata con il questionario ASSIST per la dimensione di approccio allo studio “profondo” e i dati rilevati con il questionario MSLQ per le dimensioni motivazionali e di approccio allo studio i punteggi grezzi ottenuti dagli studenti sono stati ponderati come se il punteggio massimo raggiungibile fosse 100.

Se si considerano gli esiti dei 316 studenti che hanno risposto a tutti gli strumenti somministrati nell’ambito della ricerca è possibile affermare che nel complesso il punteggio medio che descrive le competenze di studio autonomo e responsabile degli studenti è aumentato di 3,4 punti, passando da 66,8 punti in entrata a 70,2 punti in uscita su un punteggio massimo teorico di 100. Scendendo nel dettaglio dei quattro insegnamenti considerati, il Grafico n.13 riporta i punteggi medi ottenuti in entrata e in uscita dagli studenti.



Graf.13: Differenziale dimensioni motivazionali e di approccio allo studio suddivisi per insegnamento frequentato

Come illustrato nel Grafico n.13, l'impegno profuso da parte dei docenti nel favorire lo sviluppo e/o il potenziamento di un approccio autonomo, responsabile e collaborativo allo studio ha avuto esiti positivi sui punteggi ottenuti dagli studenti, e infatti in tutti i casi i punteggi di uscita sono superiori a quelli di entrata. Dal calcolo del differenziale di punteggio che emerge sottraendo il punteggio di entrata da quello di uscita è possibile confermare l'insegnamento "SDE-III anno" come quello in cui gli studenti sono maturati maggiormente, manifestando risposte elevate in riferimento alle variabili dell'autoefficacia e della motivazione nello studio, dell'autoregolazione, dell'approccio allo studio critico e profondo, della disponibilità a collaborare con i pari e della riflessività. Rispetto agli altri insegnamenti è comunque opportuno specificare come gli studenti, sebbene il differenziale di punteggio sia più contenuto ("SDE-I anno" 2,9 punti, "FSRU-I anno", 2,9 punti), "SERSS-II anno" 1,1 punti), raggiungano comunque punteggi in uscita tra i 64 e i 68 punti.

L'analisi complessiva delle tendenze e delle relazioni presenti tra i dati raccolti ha consentito di riflettere sulla relazione e/o correlazione esistente tra le variabili sottoposte ad osservazione e indagine nella ricerca. Le strategie di approccio allo studio e di autoregolazione hanno confermato, in particolare, di essere alla base delle variabili cruciali del costrutto di LDS approfondito nella ricerca, e infatti uno studente che voglia essere "leader" di se stesso come soggetto in apprendimento valorizzando se stesso e gli altri come comunità che apprende non può non disporre di tali competenze.

L'approccio allo studio degli studenti dovrebbe essere considerato dai docenti una base da cui partire per configurare le attività d'aula e di laboratorio al fine di potenziare il senso di autoefficacia degli studenti, indispensabile affinché si sentano in grado di raggiungere i propri obiettivi e quindi fissarne di nuovi nell'ottica di una maturazione e crescita consapevole continua sia individuale sia collettiva.

Le analisi effettuate hanno consentito di definire gli strumenti utilizzati nella ricerca solidi e affidabili, e ciò fa auspicare lo sviluppo di ulteriori ricerche che ne facciano utilizzo. Nell'ambito di tali ricerche sarà inoltre opportuno approfondire ulteriormente la relazione esistente tra gli elementi rilevabili con i questionari

ASSIST e MSLQ e le prove semistrutturate del tipo «Compito di realtà».

6.5 Evidenze dall'Institute of Education (UCL, UK)

Durante il periodo di ricerca svolto presso l'Institute of Education dell'University College London (UCL-IOE) sono stati utilizzati un diario di bordo semistrutturato e dei focus group. Gli strumenti sono stati utili ad individuare elementi di qualità nelle infrastrutture e nella progettazione didattica di un contesto noto al mondo per impegno e qualità nel campo educativo.

La rilevazione dei dati mediante l'utilizzo del diario di bordo semistrutturato si è sviluppata tra i mesi di marzo e giugno 2017, mentre l'utilizzo dei focus group c'è stato nel mese di maggio 2017. Dall'analisi dei dati rilevati con il diario di bordo è stato possibile riflettere sia sulle pratiche dei docenti e degli studenti sia sugli elementi infrastrutturali propri dell'UCL-IOE.

L'UCL-IOE ha mostrato di avere elementi infrastrutturali che incoraggiano lo sviluppo delle relazionali sociali tra studenti e tra docenti e studenti: le strutture sono aperte 24 ore al giorno, gli spazi sia esterni sia interni sono molto ampi, è presente un bar interno con numerosi tavolini e sedie, gli spazi comuni sono arredati con poltrone, tavolini colorati e produzioni artistiche degli studenti, è agevole il collegamento con tutte le altre strutture dell'Ateneo e con il centro città. Relativamente al contesto territoriale l'UCL è collocata nel centro della città di Londra, nel quartiere di Bloomsbury. Adiacente alle strutture ci sono il British Museum, la metropolitana e diversi parchi con panchine e servizi di ristorazione con prezzi agevolati per gli studenti. L'università è dislocata in diversi edifici ed ogni palazzina è adeguatamente segnalata con logo, nome e servizi presenti internamente. Tutti gli edifici dell'UCL sono collegati da strade e sono integrate alle vie cittadine, nelle quali è possibile trovare negozi, librerie, studenti e turisti.

Le informazioni sugli spazi e sui Servizi sia dell'UCL sia dell'IOE sono disponibili all'utenza sia in forma cartacea sia in forma digitale; è possibile rintracciare i materiali informativi presso tutti i centri informativi collocati all'ingresso delle strutture universitarie o sul sito dell'UCL.

Internamente gli spazi dell'UCL sono allestiti in modo accurato con targhe di segnalazione di ogni ambiente, ampie bacheche per gli avvisi e punti di ritrovo con dotazioni di design. Aspetto interessante da segnalare è la presenza di colori vivaci per le sedie e la dotazione di molti tavolini adiacenti a gruppi di sedie o divanetti. Nella prospettiva di favorire lo sviluppo della LDS è possibile affermare che questi elementi sono di qualità soprattutto rispetto alla componente della capacità di essere protagonisti attivi di una comunità di apprendimento.

Approfondendo ulteriormente alcune caratteristiche che degli ambienti dell'ateneo UCL è possibile segnalare che le palazzine sono collocate in spazi adiacenti o molto vicini; non mancano giardini interni, panchine, cestini della spazzatura, alberi, piante, fiori e spaziosi corridoio, androni e scalinate. Gli artefatti socio-materiali sembrano tutti essere orientati all'allestimento di un contesto educativo piacevole e dinamico. All'ingresso e all'interno delle sedi dell'UCL c'è sempre personale di sicurezza con rispettivi spazi di accoglienza e distribuzione di materiali informativi. Gli spazi sono puliti, ampi, silenziosi nelle aree di studio e vivaci negli spazi comuni.

Negli uffici e negli spazi comuni sono sempre presenti sedie e tavoli con adiacenti prese della corrente e sono presenti appositi spazi con pc utilizzabili liberamente dagli studenti. Il badge identificativo degli studenti, infatti, dà la possibilità di accedere ad una vasta gamma di servizi quali ad esempio il prestito portatili, il noleggio di strumenti elettronici quali audio-registratori o videocamere, prestito libri, accesso alle risorse digitali della biblioteca.

Uno degli elementi di qualità che si ritiene importante evidenziare è la competenza e disponibilità dello staff educativo e tecnico-amministrativo. Il personale è stato sempre cordiale e rapido nel rispondere sia in presenza sia via mail alle richieste avanzate e anche gli studenti con cui ci si è confrontati informalmente hanno confermato questo elemento. Ciò che è stato rilevato è un buon livello di professionalità nei processi comunicativi e nei contatti con gli altri uffici. Nella fase di accoglienza ed immatricolazione la segreteria studenti ha fornito alcuni materiali di base di propria iniziativa, e questo è importante se si considera che per uno studente che proviene dalla scuola superiore o da altre università estere avere una guida iniziale può essere fondamentale nella fase di

inserimento. I materiali consegnati dall'UCL consistono in brochure informative sull'Ateneo e sui Dipartimenti, mappe dell'università e libricini con indicazioni sui Servizi agli studenti. Sarebbe interessante implementare tale pratica anche nel contesto italiano al fine di osservare se questa tipologia di supporto iniziale agli studenti li faciliti nel processo di orientamento iniziale.

Il Servizio maggiormente sottoposto ad osservazione durante il periodo di ricerca all'estero è stata la biblioteca, ambiente in cui gran parte degli studenti dell'UCL-IOE sembra trascorrere le proprie giornate di studio. L'UCL dispone di diverse biblioteche, ognuna con materiali specifici per aree di ricerca. La biblioteca dell'IOE, in particolare, offre una vasta gamma di materiale da consultare e/o prendere in prestito. Sono a disposizione degli studenti fotocopiatrici e l'unico vincolo che c'è per il loro utilizzo è avere con sé il proprio badge identificativo.

Negli spazi della biblioteca, nella quale vige l'assoluto silenzio, sono disponibili numerose postazioni con pc, con dispositivi per studenti con disabilità o difficoltà di studio e postazioni senza pc. Nella biblioteca sono presenti scaffali per ogni genere della letteratura scientifica di ambito educativo e i libri sono ordinati con classificazione Dewey, la cui strutturazione è appositamente spiegata con un cartello informativo attaccato ad ogni scaffale in modo da aiutare anche chi non ne conosce le caratteristiche.

All'interno della biblioteca sono presenti aule per lo svolgimento di workshop o gruppi di lavoro, ambienti per il supporto informatico e sportelli in cui è possibile chiedere aiuto al personale bibliotecario di supporto bibliotecario.

Tra gli elementi che contribuiscono a predisporre un clima sereno e proattivo c'è la possibilità di confrontarsi con compagni e docenti negli spazi adibiti a punti di ristoro. La partnership sviluppata dall'UCL con la catena Costa Coffee ha consentito di avere al piano terra un bar che offre bibite e cibo durante tutto l'arco della giornata. Il bar è posizionato vicino alla bacheca degli avvisi, alla portineria di accoglienza e alla biblioteca, e questo consente di considerarlo un punto nevralgico in cui incontrarsi e confrontarsi. La presenza di tavolini, inoltre, offre l'opportunità di sostare in compagnia o per studiare.

Se da una parte il diario di bordo ha consentito di rilevare dati sugli elementi infrastrutturali che sono stati analizzati, dall'altra è servito per focalizzare

l'attenzione anche sulle più specifiche pratiche didattiche. Entrambe queste dimensioni, come argomentato nella prima parte dell'elaborato di tesi, sono infatti fondamentali per allestire ambienti educativi volti a promuovere lo sviluppo della LDS.

I professori dell'UCL-IOE sono dislocati in uffici suddivisi per Centri di ricerca. Ogni Centro ha un proprio spazio in cui ci sono sia spazi comuni quali sale riunioni, cucina e librerie sia uffici privati; l'accesso ai Centri è vincolato dall'utilizzo del proprio badge identificativo all'ingresso ma è lasciato a tutti l'accesso previo il contatto telefonico con la persona che si sta cercando mediante l'utilizzo di un telefono presente al di fuori della porta di ingresso dei singoli Centri. L'approccio mostrato dal personale con cui si è interfacciati è stato cordiale e professionale e c'è stata disponibilità a fornire sia informazioni tecniche sia indicazioni su questioni di natura didattica.

Per quanto concerne i comportamenti ricorrenti dei docenti durante le lezioni e nel rapporto con gli studenti i dati rilevati confermano le attese maturate sulla base del confronto informale avuto con gli studenti. L'approccio didattico avuto durante le lezioni frequentate durante il trimestre di ricerca all'estero è stato interattivo e i docenti hanno sempre cercato di allestire "eventi educativi" in cui tutti gli studenti avessero modo di intervenire. Un aspetto ricorrente rilevato durante le lezioni è quello di essere strutturate in modo da avere una prima parte teorica seguita poi da esercitazioni pratiche e discussioni in forma collegiale.

L'allestimento delle aule, tutte dotate di pc, proiettore e lavagna interattiva o magnetica, consente la progettazione di lezioni in cui agli studenti sono proposte presentazioni multimediali e in cui è possibile utilizzare internet. Sono presenti aule di diversa grandezza e – fatta eccezione degli ambienti appositamente progettati per proporre lezioni in forma di seminario, che hanno la struttura di palco con la platea di fronte – i banchi e le sedie sono disposti in modo da creare tavoli di lavoro e di consentire lo spostamento sia degli studenti che dei docenti. L'oggetto-cattedra non è presente e al docente è lasciato a disposizione un tavolo di lavoro uguale a quello degli studenti con annesso una postazione per utilizzare il pc. La principale riflessione sviluppata in merito ad un tale allestimento degli

spazi è che sia agevole sviluppare un clima proattivo di lavoro e favorire la relazione tra studenti e tra docente e studenti.

Riflettendo sulle opportunità fornite agli studenti di sviluppare leadership diffusa è interessante evidenziare come durante le lezioni vengano proposte numerose esercitazioni pratiche e dibattiti. Una pratica diffusa è quella del peer tutoring sia tra studenti sia tra i membri dello staff educativo. Nell'ottica di crescere come comunità di apprendimento, infatti, l'UCL prevede numerose pratiche in cui ai partecipanti ad ogni corso (inteso sia come insegnamento sia come aggiornamento professionale) viene richiesto di restituire feedback su quanto svolto e proporre eventuali elementi per incrementare la qualità e l'efficacia della futura riprogettazione.

L'UCL prevede nella propria offerta formativa anche la proposta di percorsi didattici online utilizzando una piattaforma Moodle ad integrazione di alcuni corsi tenuti in presenza o per proporre corsi integrativi per lo sviluppo di competenze trasversali. I corsi implementati sulla piattaforma sono accessibili sia agli studenti sia al personale educativo e di segreteria, e questa strategia organizzativa è molto interessante se si considera che per promuovere lo sviluppo della LDS occorre essere anche nel complesso una infrastruttura educativa aggiornata e motivata.

Un aspetto interessante che è stato rilevato mediante il diario di bordo è il modo in cui durante le lezioni sono stati organizzati i tempi. Ogni lezione alla quale si è presa parte è durata tra le 2 e le 3 ore ed ha previsto la presenza di circa 15 persone in un'aula di adeguate dimensioni in cui ognuno aveva la possibilità di scegliere il tavolo di lavoro in cui sedersi. Alle lezioni che sono state frequentate, si ricorda, partecipano studenti adulti di Master che già ricoprono posizioni lavorative nel campo educativo. La Tabella n.41 contiene le principali strategie didattiche utilizzate – con relative attività svolte – in cui sono state strutturate le lezioni nelle fasi iniziale, in itinere e finale.

FASI	STRATEGIE DIDATTICHE
Inizio	<ul style="list-style-type: none"> - Il docente dà il benvenuto ed illustra brevemente i contenuti della lezione, riprendendo anche quanto già svolto negli incontri precedenti. - Viene richiesto se sono stati letti i materiali di studio suggeriti, che al termine di ogni lezione vengono segnalati in modo che gli studenti arrivino alla lezione successiva già con un'idea dei temi che saranno approfonditi.
Svolgimento	<ul style="list-style-type: none"> - Il docente illustra e discute alcune slide con riferimenti teorici sul tema della lezione, proponendo spesso casi reali a titolo esemplificativo. - Gli studenti seguono la lezione prendendo appunti e discutendo a volte tra loro su quanto presentato. Tutti i presenti sono lasciati liberi di porre domande al docente anche interrompendolo mentre parla. - In caso di domande fuori contesto il docente risponde brevemente e riporta le il focus sul punto desiderato. - In alcune lezioni le domande sono utilizzate come spunto per orientare diversamente i contenuti che il docente aveva intenzione di presentare. - Il continuo confronto costringe gli studenti a rimanere attenti e a sviluppare ipotesi per intervenire con spirito critico nelle discussioni. - Vengono proposte attività pratiche da sviluppare nei gruppi di lavoro, come ad esempio discussione in un tempo prestabilito, produzione di poster, sviluppo di un piano di lavoro.
Fine	<ul style="list-style-type: none"> - Viene lasciato spazio ad eventuali domande o osservazioni. - Il docente in forma di <i>debriefing</i> riepiloga i temi trattati durante la lezione e condivide le letture suggerite per l'incontro successivo. - Si ricorda agli studenti che per eventuali chiarimenti o confronti possono prendere contatto con i docenti via mail o in studio.

Tab.41: Strutturazione lezioni presso l'UCL-IOE

Tenendo conto dei riferimenti teorici approfonditi nella prima parte dell'elaborato di tesi, osservando i dati presentati nella Tab.41 è possibile affermare che la progettazione delle lezioni nei corsi dell'UCL-IOE ha alcuni elementi di qualità rilevanti nel promuovere la LDS. Tra questi la possibilità per gli studenti di confrontarsi in modo dinamico e sistematico sia con i docenti sia con i colleghi e la richiesta di prendere parte durante ogni lezione ad attività pratiche che incoraggiano a sviluppare la capacità di lavorare in gruppo mettendo in gioco le proprie capacità comunicative e critiche. Anche dal confronto informale avuto con gli studenti negli spazi comuni è stato rilevato tale dato; i ragazzi hanno infatti evidenziato in più occasioni il fatto che sia durante le lezioni sia in occasione degli esami ciò che viene loro richiesto non è tanto la ripetizione mnemonica dei testi quanto la dimostrazione di avere consapevolezza dei temi del corso. In molti

insegnamenti sia di laurea triennale sia di laurea specialistica non è previsto, inoltre, un programma d'esame che richiede lo studio di alcuni libri bensì un elenco di letture consigliate che gli studenti possono utilizzare o integrare con altri materiali a loro avviso rilevanti. Questo elemento, dal punto di vista degli studenti, è molto motivante e richiede grande autonomia e responsabilità nello studio in quanto la mancanza di vincoli direttivi costringe ad assumere una posizione centrale nel percorso di studio e preparazione all'esame. Anche in sede d'esame, afferma una studentessa, *«non ci chiedono sempre di parlare di cose spiegate da loro, ma di cosa noi pensiamo su queste cose. Durante l'ultimo esame ho dovuto preparare un poster su cosa secondo me avevo imparato dal corso. È stato divertente e stimolante perché non sapevo bene come realizzarlo, ma alla fine ho capito che era davvero utile a riepilogare i temi del corso e soprattutto a capire cosa non avevo chiaro»* (J.M.). La testimonianza di questa studentessa, che si è offerta autonomamente di parlare non appena venuta a conoscenza del fatto che si stava conducendo una ricerca sul tema della didattica attiva e della LDS, è stata tra le più significative e gli elementi discussi con lei sono tra quelli che si ritiene utile considerare nell'ottica di sviluppare ulteriori ricerche nel contesto italiano.

In aggiunta al confronto informale con gli studenti, in riferimenti ai quali i dati sono stati registrati sul diario di bordo semistrutturato, nel periodo di ricerca all'estero sono stati condotti due focus group ai quali hanno preso parte studenti di laurea specialistica. La decisione di coinvolgere questo target di studenti ha risposto all'esigenza di confrontarsi con persone adulte e già esperte di processi formativi e al vincolo di potersi confrontare solo con studenti direttamente coinvolti nei percorsi formativi del *supervisor* che stava seguendo la ricerca presso l'UCL-IOE.

Durante il focus group sono state proposte tre domande-stimolo su cui discutere. La prima domanda chiedeva di riflettere sugli elementi di qualità che caratterizzano l'UCL-IOE e le lezioni a cui avevano partecipato. Nel discutere questa prima domanda gli studenti hanno evidenziato soprattutto l'adeguatezza degli spazi nel promuovere scambi comunicativi efficaci e la scelta dei docenti di proporre attività coinvolgenti e stimolanti.

È interessante evidenziare come i partecipanti al focus group nel confrontarsi abbiano avanzato riflessioni sugli aspetti critici prima che su quelli positivi, e ciò ha fatto riflettere su come le caratteristiche degli studenti – in questo caso l'età e la precedente esperienza sia formativa che lavorativa – possano modificare le aspettative e i bisogni educativi ai quali il contesto educativo deve rispondere. Gli elementi ritenuti non sufficientemente valorizzati dai docenti sono principalmente quelli della differenziazione tra le proposte didattiche (lezioni, attività, seminari) previste per gli studenti *full-time* e per quelli *part-time* e dei limitati spazi dedicati al dibattito, aspetto interessante se si considera che mediante il diario di bordo era stato registrato un ampio utilizzo del dispositivo della lezione dialogata e interattiva. Il dato fa riflettere inoltre su come diverse caratteristiche socio-culturali ed esperienze precedenti possano influenzare il giudizio sulla qualità dei processi educativi: ciò che dal punto di vista del ricercatore era stata considerata una pratica didattica innovativa e coinvolgente, infatti, dal punto di vista degli studenti dell'università britannica è stato giudicato ordinario e non sempre significativo. A loro avviso, ad esempio, occorreva più tempo per discutere e si sarebbe dovuto valorizzare maggiormente quanto studiato nei materiali di lettura suggeriti. Se da una parte le riflessioni degli studenti sono state utili ad individuare elementi da qualificare ulteriormente anche presso l'UCL-IOE, tuttavia, considerando che la capacità di saper esprimere anche in forma sintetica il proprio punto di vista è fondamentale per degli studenti universitari, è importante calibrare le riflessioni degli studenti anche tenendo conto delle strategie didattiche e degli obiettivi definiti volontariamente definiti dai docenti che probabilmente non sempre sono stati compresi dagli studenti.

Tra gli elementi di qualità che i partecipanti ai focus group hanno evidenziato ci sono le risorse messe a disposizione dalla biblioteca, pur esprimendo un certo disappunto sulla capacità degli spazi di accogliere tutti gli studenti dell'IOE. La disposizione proattiva ma allo stesso tempo critica degli studenti è stata avvincente dal punto di vista della ricerca ed ha indotto a sviluppare riflessioni su come per alcuni aspetti già dalle loro osservazioni era possibile comprendere che nel contesto educativo britannico venga promossa LDS in termini di spirito critico degli studenti, attenzione a curare il senso di comunità in cui ognuno è valorizzato

e volontà di disporre delle risorse adeguate per avere un approccio allo studio profondo.

La seconda domanda-stimolo proposta durante il focus group chiedeva di riflettere sulle strategie didattiche che a loro avviso durante le lezioni li avevano aiutati ad apprendere meglio. I dispositivi didattici che sono stati oggetto di discussione da parte degli studenti sono stati:

- Discussioni di gruppo

Considerate efficaci ma potrebbero esserlo ancora di più se valorizzassero le precedenti esperienze dei corsisti, ad esempio chiedendo loro di presentare il loro caso visto che si tratta di studenti con nazionalità e lavori diversi. Oltre al pensiero critico sarebbe utile orientare le discussioni di gruppo alla conoscenze reciproca e alla presentazione di studi di caso.

- Progettazione di presentazioni di gruppo

Ritenute efficaci per sintetizzare e concettualmente in modo profondo i temi approfonditi durante le lezioni. Tuttavia dovrebbe essere incoraggiato il coinvolgimento di tutti i membri del gruppo di lavoro, soprattutto quando si formano gruppi misti di studenti *full-time* e *part-time*.

- Attività di *role playing*

Considerata la strategia più efficace. È stata enfatizzata soprattutto una attività di simulazione di coaching che hanno svolto durante il corso. Ritengono che questo dispositivo sia utile per comprendere in modo profondo riferimenti teorici che rischiano di essere astratti e per sperimentare il cosiddetto “apprendimento per esperienza”.

- Incontri con gli esperti

Valutati come efficaci per osservare da un punto di vista privilegiato le attività che praticamente svolgono coloro che si occupano dei temi che si stanno approfondendo. È per gli studenti una opportunità sia per apprendere sia per stringere rapporti, dunque il dispositivo andrebbe ulteriormente valorizzato.

- Suggerimento di materiali da leggere prima delle lezioni

Ritenuto efficace perché consente di condividere delle basi teoriche sui temi che saranno trattati durante le lezioni e di avviare dibattiti in aula.

Tuttavia occorre maggiore direttività nel far rispettare il compito a tutti gli studenti, altrimenti è impossibile aprire dibattiti significativi e chi è orientato ad impegnarsi rischia di demotivarsi.

Nel discutere i punti di forza e di criticità dei dispositivi didattici utilizzati durante le lezioni, gli studenti hanno evidenziato l'importanza di fare un utilizzo flessibile e dinamico delle strategie in aula, soprattutto quando si hanno molte ore in cui sviluppare la lezione. *«Penso che sia importante utilizzare più dispositivi didattici in una lezione perché quando si devono gestire lezioni molto lunghe è il miglior modo per mantenere viva l'attenzione»*, afferma E., supportata da H. che sostiene che variare le attività proposte in aula e fare in modo che valorizzino le esperienze personali e professionali presenti o passate *«consente di essere più stimolati a partecipare attivamente»*.

La terza e ultima domanda-stimolo, che chiedeva di immaginare di essere un docente e di dover individuare pratiche utili a favorire il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di apprendimento, è stata quella con riferimento alla quale i partecipanti al focus group hanno discusso con maggiore motivazione abbandonando l'atteggiamento critico che li aveva connotati nel rispondere alle domande-stimolo precedenti. Interessanti a tal proposito alcune affermazioni:

«Sono fermamente convinta che se sei un professionista che riflette sulle pratiche didattiche devi assolutamente partire da un'aspettativa» (E.)

«Per supportare realmente gli studenti è opportuno essere espliciti nello stabilire connessioni tra la letteratura, i temi delle lezioni, gli obiettivi del corso e le prove di verifica degli apprendimento» (W.)

«Penso che per favorire il coinvolgimento attivo degli studenti dovremmo prima di tutto riposizionare lo studente, il docente e il nodo che li unisce» (H.)

Le riflessioni avanzate se da una parte testimoniano il livello di consapevolezza degli studenti che sono stati coinvolti nei focus group presso l'UCL-IOE, dall'altra fanno emergere la necessità per loro di essere ulteriormente supportati e

guidati. Questa evidenza ha generato non poche riflessioni ed è stato complesso riuscire a comprendere la motivazione per cui studenti protagonisti di un contesto educativo innovativo e dinamico sentissero questa esigenza di orientamento. Nell'approfondire il tema di discussione, sulla base delle argomentazioni avanzate dagli studenti si è compreso che lo snodo cruciale del fenomeno era nella difficoltà ad accettare di non aver soddisfatto i propri bisogni formativi. La risposta ricorrente, infatti, era quella per la quale i docenti avrebbero dovuto riporre maggiori aspettative dalla classe nel suo complesso e avrebbero dovuto valorizzare ogni soggetto in apprendimento come risorsa per crescere come comunità. Dal punto di vista dei partecipanti ai focus group, infatti, si sarebbe dovuto ulteriormente valorizzare il *background* di ognuno così da rendere le conoscenze e competenze individuali una risorsa per il gruppo, mentre spesso durante le lezioni ci si è preoccupati solo di discutere di temi comuni senza entrare nel merito delle esperienze personali da insegnanti e dedicare il giusto spazio alle “testimonianze” personali sul tema della leadership educativa.

Tra gli elementi che i partecipanti al focus group hanno evidenziato come efficaci nella promozione del coinvolgimento attivo degli studenti ci sono:

- riporre elevate aspettative nei propri studenti;
- sviluppare connessioni tra i temi del corso;
- accrescere le opportunità di sviluppare network;
- utilizzare le TIC non solo per caricare materiali ma anche per incentivare gli scambi comunicativi;
- chiedere di sviluppare lavori di gruppo;
- aumentare le attività di *role playing*;
- proporre strumenti valutativi rilevanti e significativi;
- progettare la didattica per complessità crescente di obiettivi in modo da favorire una crescita progressiva degli studenti nella forma del cosiddetto “scaffolding”.

Le strategie proposte dagli studenti sono per alcuni aspetti coerenti con quelle approfondite nella ricerca e sarebbe interessante prendere in considerazione gli elementi innovativi da loro proposti per verificare l'efficacia anche di nuovi

dispositivi didattici, quali ad esempio l'aumentare i rapporti con il territorio sviluppando network e il costruire strumenti valutativi significativi e rilevanti per gli studenti che consentano loro di sviluppare aree di competenza utili per il futuro personale e professionale.

Alla luce delle riflessioni avanzate dagli studenti durante i focus group ciò che emerge è una condivisa perplessità per alcuni aspetti rispetto alle attese che si avevano dall'essere iscritti come *full-time students* ad una università che si attesta ad essere prima per la filiera educativa a livello mondiale. Sebbene abbiano evidenziato l'efficacia di alcune strategie didattiche hanno nel favorire lo sviluppo di *engagement* e motivazione nello studio, infatti, in più occasioni i partecipanti hanno sentito l'esigenza di sottolineare come elementi di criticità l'assenza nel corso che stavano frequentando nell'IOE di elementi di differenziazione nella progettazione didattica tra studenti *full-time* e *part-time* e di essere troppo permissivi di fronte al poco impegno degli studenti *part-time* nel rispettare gli impegni di studio che avrebbero consentito all'intera classe di lavorare in modo più efficace durante le lezioni. L'aspetto interessante emerso dalla discussione nei focus group sugli elementi a loro avviso critici è stato il prendere consapevolezza del fatto che più gli studenti sono motivati più si aspettano che i docenti abbiano nei loro confronti elevate aspettative e proponano sfide educative appropriate. Gli studenti concordavano infatti sul fatto di gradire un maggiore coinvolgimento durante tutto l'arco della giornata e di voler sviluppare leadership diffusa per trarre maggiori benefici per se stessi come soggetti in apprendimento e professionisti della formazione.

Gli esiti dei focus group sono coerenti in alcuni aspetti con quanto rilevato nel contesto italiano: la leadership diffusa è una sfida ed è compito sia dei docenti che degli studenti coltivarla al fine di valorizzarla come risorsa per crescere come singoli e come comunità di apprendimento.

Volendo portare a sintesi alcuni degli elementi di qualità rintracciati presso il contesto accademico dell'UCL-IOE efficaci nel promuovere lo sviluppo della LDS si potrebbero individuare:

- l'allestimento e l'accessibilità degli spazi;
- l'organizzazione dei Servizi agli studenti;

- la flessibilità dell'offerta didattica e la necessità per gli studenti di assumere decisioni;
- l'utilizzo diffuso di strategie didattiche che valorizzano il dialogo e le attività pratiche;
- la proposta di attività rilevanti per gli studenti che stimolino pensiero critico durante le lezioni e negli esami.

Le riflessioni sviluppate in riferimento alle evidenze emerse dal periodo di osservazione e ricerca presso l'UCL-IOE possono essere utili nella prospettiva di sviluppare percorsi di indagine volti ad introdurre nel contesto italiano alcuni elementi di qualità sia infrastrutturali sia didattici al fine di verificarne l'efficacia nel favorire lo sviluppo della LDS degli studenti universitari.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

L'analisi della letteratura scientifica sui temi della didattica (Bonaiuti *et al.*, 2007; Domenici, 2009; Hattie, 2012; Lucisano *et al.*, 2013; Galliani, 2014), della leadership diffusa (Gronn, 2000; Spillane, 2005; Barzanò, 2008; Domenici & Moretti, 2011; Earley, 2013) e della leadership degli studenti (Dugan & Komives, 2007; Walker, 2009; Lizzio *et al.*, 2011; Owen, 2015) conferma la rilevanza per la ricerca educativa di esplorare tali aree di indagine al fine di individuare strategie utili per allestire contesti educativi di qualità e volti a favorire lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS).

L'importanza di innovare i processi di insegnamento-apprendimento, in particolare, viene segnalata dagli esperti con riferimento al contesto universitario, nell'ambito del quale pur diventando più complessi i *learning outcomes* si rileva maggiore resistenza e problematicità nel modificare le pratiche di *governance*, organizzative e didattiche ordinarie (Frabboni & Giovannini, 2009; Serbati & Zaggia, 2012). Gli elementi della flessibilità e della dinamicità, in particolare, sono evidenziati in letteratura come tra i più rilevanti nei processi di innovazione dei contesti educativi e formativi e l'attenzione dei ricercatori è soprattutto rivolta all'osservazione di come l'utilizzo di dispositivi didattici dialogici e collaborativi possa promuovere negli studenti lo sviluppo di competenze strategiche (Pintrich & Zusho, 2002; Vermunt, 2004; Pelleroy, 2006; Pedone, 2012; Perrenoud, 2016), strategie di apprendimento profonde (Marton & Säljö, 1976; Biggs, 1987; Moè & De Beni, 2000; La Marca, 2005; Entwistle, 2009), motivazione (Cornoldi *et al.*, 2005; Boscolo, 2006; Bolkan *et al.*, 2011; Schunk *et al.*, 2012; Brophy, 2013) ed *engagement* (Frost, 2008; Kuh, 2009; Christenson *et al.*, 2012; Kahu, 2013; Moretti *et al.*, 2017).

Insegnare ed apprendere nell'Università del XXI secolo richiede che si presti una attenzione specifica al modo in cui funzioni e responsabilità sono distribuite tra tutti gli attori coinvolti nei processi formativi. Le infrastrutture educative dovrebbero supportare una leadership diffusa ed offrire opportunità significative per sviluppare la consapevolezza di essere soggetti attivi in una comunità di

apprendimento inclusiva in cui ognuno è valorizzato (Gherardi & Nicolini, 1998; Wenger, 2000; Smith *et al.*, 2009; Lipari, 2010; Chiappetta Cajola, 2013), e se questo da una parte richiede ai docenti di assumere profili rinnovati e predisposti ad allestire ambienti educativi sfidanti e coinvolgenti, dall'altra sollecita gli studenti ad essere loro per primi impegnati nello sviluppo di *agency* ed autonomia nel percorso di studi (Mercado & Moll, 2000; Czerniewicz *et al.*, 2009; Boud, 2012).

Nel rispondere ad uno dei principali obiettivi della ricerca – che costituiva nel contribuire a dare una definizione del costrutto di LDS nel contesto italiano – si è posta in risalto la capacità di ogni studente di essere protagonista attivo e responsabile del proprio percorso di formazione nella consapevolezza di essere parte di una comunità di apprendimento in cui il dialogo, la collaborazione e lo spirito critico sono gli elementi fondamentali nel processo di qualificazione della stessa. Sebbene nella letteratura scientifica fossero già presenti studi sul tema della leadership degli studenti (Dempster & Lizzio, 2007; Komives *et al.*, 2011; Seemiller, 2014), nell'adattare il costrutto di LDS al contesto italiano si è voluto ampliare il campo di riflessione ai temi della didattica, delle strategie di apprendimento e dell'*engagement*. Tale decisione è nata dalla volontà di problematizzare la concezione di leadership intesa come “posizione” da assumere e di volerla contestualizzare nell'ambito dell'organizzazione didattica, delle strategie di insegnamento-apprendimento e di come all'interno dei percorsi formativi gli studenti possano esercitare forme di leadership diffusa agendo da protagonisti attivi in comunità in cui l'allestimento infrastrutturale e i docenti valorizzano l'auto-consapevolezza, il dialogo e la collaborazione con e tra gli studenti.

Nell'approfondire le componenti che caratterizzano il profilo di uno “studente leader” sono state dunque considerate le competenze auto-regolative e adattive, le strategie di apprendimento profonde e flessibili, la motivazione nello studio e l'*engagement*. Tali componenti sono state oggetto di indagine nella parte empirica della ricerca e le fasi di lavoro sono state strutturate in modo da rilevare l'efficacia che i dispositivi della lezione dialogata e interattiva, delle attività individuali che stimolano la riflessione, delle attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di

progetti, delle attività autovalutative e della simulazione di contesti e *role playing* possono aver avuto nel favorirne lo sviluppo.

Nella fase preliminare di analisi delle caratteristiche del contesto educativo entro il quale si sarebbe sviluppata la ricerca è emersa una buona disposizione dell'Ateneo Roma Tre e del Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) nell'offrire agli studenti opportunità di coinvolgimento attivo sia nelle iniziative istituzionali sia nelle pratiche didattiche. Le principali modalità mediante le quali viene promossa l'*agency* degli studenti sono attinenti al loro coinvolgimento – anche mediante l'assegnazione di borse di studio ed assegni di tutorato – negli Organi collegiali, nei Servizi agli studenti e nelle iniziative culturali sia interne sia in collaborazione con enti esterni. Per quanto riguarda il coinvolgimento attivo nella didattica, inoltre, è opportuno evidenziare che dall'analisi dell'Offerta formativa dei CdL del DSF emerge un condiviso impegno nello sviluppo di pratiche orientate a valorizzare lo sviluppo e l'esercizio da parte degli studenti di competenze trasversali, spirito critico e capacità di collaborare.

Nella fase iniziale di rilevazione dati l'unità di analisi ha dimostrato fin da subito di essere costituita da studenti discretamente competenti nell'utilizzo di strategie di apprendimento profonde e organizzate. Seppure con inevitabili differenziazioni interne, dagli esiti del questionario ASSIST è emerso infatti che gli studenti si avvalgono di un approccio allo studio superficiale solo quando sono le pratiche valutative a richiedere uno studio di tipo meccanico e orientato alla sola ripetizione dei temi del corso.

Nell'autovalutarsi in merito alle strategie di approccio allo studio gli studenti hanno segnalato di sentirsi competenti soprattutto in relazione alla capacità di sviluppare collegamenti tra idee e concetti acquisiti anche in contesti differenti, di ricercare un significato profondo in ciò che apprendono e di utilizzare le evidenze per argomentare le proprie scelte, e tale dato trova un riscontro con gli esiti ottenuti dall'unità di analisi nella prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrata in entrata (CR1). Nel CR1, infatti, gli studenti hanno ottenuto risultati mediamente buoni nonostante non avessero familiarità con strumenti valutativi volti ad accertare la loro competenza nel comprendere testi di diversa tipologia, assumere decisioni ed esprimere giudizi critici. La proposta in

aula di una tale tipologia di prova, pur avendo inizialmente generato disorientamento negli studenti – che non comprendevano l'obiettivo della valutazione – ha avuto una funzione rilevante nell'ambito della ricerca in quanto ha consentito di avviare percorsi di riflessione circa la possibilità di sviluppare ed utilizzare strumenti valutativi originali e sfidanti volti a rilevare competenze trasversali padroneggiate dagli studenti.

Durante il percorso di ricerca l'utilizzo nelle pratiche didattiche di dispositivi utili a valorizzare il dialogo, la riflessione e la collaborazione con e tra gli studenti ha mostrato di essere una risorsa nel processo sia di innovazione e qualificazione della didattica sia di supporto agli studenti nello sviluppo della leadership diffusa.

Sebbene ogni docente fosse stato lasciato autonomo nella scelta di spazi e tempi entro i quali proporre le attività oggetto di interesse della ricerca, è stato interessante rilevare come ognuno di loro si sia avvalso di tutti i dispositivi didattici indagati e li abbia valutati al termine del percorso come efficaci e utili da riproporre nella progettazione didattica dell'anno accademico successivo.

I dispositivi didattici che sono stati proposti in aula con maggiore sistematicità sono la lezione dialogata e interattiva e le attività pratiche individuali o di gruppo. Dagli esiti del questionario finale è anche emerso che questi dispositivi corrispondono con quelli che dal punto di vista degli studenti sono i più efficaci nel promuovere la LDS.

L'esigenza che la ricerca educativa evidenzia di avvalersi di strategie di insegnamento *student-centered* e che gli studenti manifestano di essere coinvolti attivamente è rafforzata dal fatto che le attività didattiche proposte nell'ambito della ricerca sembrano aver aiutato gli studenti a potenziare la competenza auto-regolativa, le abilità comunicative, la motivazione nello studio e l'*engagement*. Sulla base delle osservazioni avanzate dagli studenti, inoltre, il fatto di essere coinvolti in modo attivo e dinamico nelle attività didattiche li ha portati a sviluppare un maggiore senso di responsabilità di se stessi in relazione all'insegnamento e di se stessi in relazione al più ampio gruppo-classe.

Un elemento critico rilevato nel corso della ricerca e in riferimento al quale sarebbe utile sviluppare nuove indagini è quello della necessità di riflettere ulteriormente sulle competenze di scrittura degli studenti, strategiche per

l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole ma sottoposte ad attenzione specifica ancora in misura limitata. Anche i dati rilevati sulle carenze manifestate in ingresso circa le competenze di base degli studenti universitari conferma tale l'esigenza, ed è per questo che sarebbe utile approfondire il tema anche in relazione ai Servizi di tutorato impegnati nel supportare gli studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA).

Nella prospettiva di favorire lo sviluppo della LDS i dati rilevati confermano l'importanza di progettare con cura sia gli elementi infrastrutturali sia i processi relazionali caratteristici di ogni contesto educativo. Il confronto tra i dati rilevati in entrata e quelli rilevati in uscita evidenzia infatti una relazione positiva tra la sistematicità di utilizzo dei dispositivi didattici e l'esercizio consapevole della leadership diffusa e competenze da parte degli studenti.

Predisporre percorsi formativi che incoraggiano lo sviluppo della LDS richiede "fatica" ed "impegno", e ciò è stato evidenziato anche dagli studenti durante il focus group strutturato alla fine del percorso di ricerca. Il fenomeno della leadership diffusa considerato come forma di investimento nella qualificazione dei processi di insegnamento-apprendimento richiede l'impegno personale e professionale sia dei docenti sia degli studenti. Considerato che «*la leadership si coltiva*» (G.C., studentessa coinvolta nella ricerca), dunque, è importante predisporre infrastrutture educative e progettazioni didattiche utili a favorire lo sviluppo della LDS, ma è altrettanto importante che gli studenti siano motivati ad avvalersi delle risorse messe a loro disposizione per sviluppare tale leadership diffusa.

La dimensione della flessibilità incoraggiata nei contesti formativi universitari se da una parte accresce le possibilità di scelta e responsabilizzazione degli studenti dall'altra espone al rischio di un loro disorientamento o disimpegno, è dunque fondamentale prevedere forme di supporto mediante le quali gli studenti si sentano accompagnati nei momenti di difficoltà e valorizzati lungo tutto il percorso formativo come membri attivi di una comunità che apprende in cui è importante che ognuno dia il proprio contributo e si sviluppi come persona e futuro professionista. Una riflessione interessante emersa a tal proposito e in riferimento alla quale è possibile ipotizzare sviluppi futuri della ricerca è quella

della valutazione per l'apprendimento, che suggerisce che nell'avvalersi di strategie didattiche che incoraggiano la partecipazione attiva degli studenti i docenti dovrebbero utilizzare gli errori come risorse per ri-orientare l'apprendimento dei singoli e come occasioni per accrescere il senso di comunità aprendo il dibattito in aula e prevedendo forme di feedback tra pari.

Nel riflettere sugli elementi di qualità che possono favorire lo sviluppo della LDS di particolare rilevanza sono i dati raccolti presso l'Institute of Education dell'University College London (UCL-IOE, UK). Qui sono stati identificati tra gli elementi infrastrutturali e di progettazione didattica volti a favorire la partecipazione attiva e responsabile degli studenti nel percorso formativo l'allestimento e l'accessibilità degli spazi, l'organizzazione dei Servizi agli studenti, la flessibilità dell'offerta didattica e la conseguente necessità per gli studenti di assumere decisioni, l'utilizzo diffuso di strategie didattiche che valorizzano il dialogo e le attività pratiche, la proposta di attività rilevanti per gli studenti che stimolano pensiero critico durante le lezioni e negli esami. Le riflessioni sviluppate in riferimento alle evidenze emerse dal periodo di ricerca presso l'UCL-IOE possono essere utili nella prospettiva di sviluppare percorsi di indagine volti ad introdurre nel contesto italiano alcuni elementi di qualità sia infrastrutturali sia didattici al fine di verificarne l'efficacia per favorire lo sviluppo della LDS degli studenti universitari.

Nel complesso dal percorso di ricerca sono emersi esiti positivi che incoraggiano lo sviluppo di ulteriori ricerche sul tema della didattica e della LDS. È tuttavia opportuno evidenziare come alcuni fattori in alcune circostanze limitino nel contesto italiano osservato le possibilità effettive per gli studenti di essere "leader" e responsabili del proprio percorso formativo e di contribuire con la propria *voce* a trasformare lo stato delle cose. Nell'organizzare la didattica, gli ambienti, i Servizi agli studenti e le modalità di rappresentanza del corpo studentesco, infatti, non sempre gli studenti percepiscono di essere ascoltati o di avere reali margini di intervento per proporre trasformazioni, e questo riduce le opportunità di una concreta ed efficace partnership tra studenti e personale educativo nella fase di progettazione e allestimento dei *setting* formativi.

Nel corso della ricerca, ad esempio, è stato possibile riflettere con alcuni studenti sui questionari che sono invitati a compilare al termine di ogni insegnamento sulla qualità della didattica. La funzione del feedback in tale circostanza, ad esempio, andrebbe ulteriormente valorizzata prevedendo forme sistematiche di confronto tra studenti e docenti e non soltanto nella fase conclusiva del corso. Gli esiti delle rilevazioni, inoltre, al fine di incentivare realmente gli studenti ad esercitare leadership, dovrebbero essere utilizzati dai docenti come indicazioni utili per la riprogettazione degli insegnamenti dell'anno accademico successivo. Per fare in modo che i dati rilevati sulla qualità dell'insegnamento siano affidabili, è allo stesso tempo opportuno incoraggiare gli studenti a prendere consapevolezza del proprio ruolo strategico nella fase di valutazione degli insegnamenti e dell'opportunità che hanno in quel modo di esercitare leadership e proporre innovazioni nei processi educativi di cui sono protagonisti.

Il percorso di sviluppo della LDS è un fenomeno complesso e sarebbe opportuno prevedere ulteriori sviluppi di questa ricerca che ha voluto contribuire ad approfondire il dibattito scientifico sul tema. Lo sviluppo della LDS è favorito quando le condizioni socio-culturali-organizzative proprie di un contesto educativo nel suo complesso incoraggiano processi dialogici, riflessivi e collaborativi tra gli studenti e tra gli studenti, i docenti e il più ampio personale educativo. L'impegno condiviso nel contribuire ad innovare i processi interni al contesto formativo inteso come comunità di apprendimento è l'elemento che può fare la differenza nel promuovere qualità nel contesto universitario. Dovrebbe essere responsabilità di tutti gli attori coinvolti nei processi educativi valorizzarne lo sviluppo accrescendo la fiducia in se stessi, nel gruppo e nell'innovazione.

BIBLIOGRAFIA

- Abedin, N. F. Z., Jaafar, Z., Husain, S., & Abdullah, R. (2013). The Validity of ASSIST as a Measurement of Learning Approach among MDAB Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 549-557.
- Agamben, G. (2006). *Che cos' è un dispositivo?*. Milano: Nottetempo.
- Ajello, A. M., & Pontecorvo, C. (2002). *Il curriculum. Teoria e pratica dell'innovazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ajello, A. M., Cevoli, M., & Meghnagi, S. (1991). *La competenza esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Alavi, M., Marakas, G. M., & Yoo, Y. (2002). A comparative study of distributed learning environments on learning outcomes. *Information Systems Research*, 13(4), 404-415.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., & De Natale, M. (2016). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica?*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Allen, J., & Van der Velden, R. (Eds.). (2011). *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education*. Berlino: Springer.
- Allen, S. J., & Hartman, N. S. (2009). Sources of learning in student leadership development programming. *Journal of Leadership Studies*, 3(3), 6-16.
- Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of educational technology*, 36(2), 217-235.
- Alvino, S., & Sarti, L. (2004). Learning objects e costruttivismo. *Proceedings of Didamatica*, Ferrara.

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. USA: John Wiley & Sons.
- Amenta, G. (2001). Verso la prevenzione di atteggiamenti con soggetti in difficoltà. *Orientamenti pedagogici*, 48(285).
- Amenta, G. (2006). Osservazione sistematica e osservabilità indiretta. *Ricerca, educazione, didattica*, 1000-1009.
- Anderson, T. (1998). *Transforming leadership: Equipping yourself and coaching others to build the leadership organization*. USA: CRC Press.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Canada: Athabasca University Press.
- Andrich, S., Miato, L., & Polito, M. (2001). Il superamento della lezione frontale: apprendimento cooperativo e le risorse del gruppo classe. *Atti del 3° Convegno "La qualità dell'integrazione nella scuola e nella società"*, Erickson Portale Internet.
- ANVUR (2014). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani*. Rapporto TECO 2014.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–387.
- Aquario, D., & Grion, V. (2017). "Valutazione per l'apprendimento": autovalutazione e valutazione fra pari in alcuni corsi dell'Università di Padova. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds), *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp.232-249). Milano: Franco Angeli.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning: metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e pensiero.

- Aricò, F. (2016). Promoting active learning through peer-instruction and self-assessment: a toolkit to design, support and evaluate teaching. *Educational Developments Issue*, 17(1), 15-17.
- Arnold, K. E., Karcher, B., Wright, C. V., & McKay, J. (2017). Student empowerment, awareness, and self-regulation through a quantified-self student tool. In *Proceedings of the Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 526-527). New York: ACM.
- Arter, J. A. (1994). *Improving science and mathematics education. A Toolkit for professional Developers: Alternative assessment*. Portland: Northwest Regional Education Laboratory.
- Arter, J., & Bond, L. (1996). Why is assessment changing. In R. E., Blum, & J., A. Arter (Eds.) *A Handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Asquini, G., (2011). Dieci anni di PISA: primi bilanci e nuove prospettive. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (7), 71-83.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Service Participation*, 39(3), 251-263.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Rinearth and Winston. Trad. it. a cura di D. Costamagna: Ausubel, D. P. (1995). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: Franco Angeli.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Baldacci, M. (1993). *L'istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: Utet.
- Baldacci, M. (2004). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?*. Trento: Erickson.

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum: principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2010). *Curriculum e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 385-394.
- Balzer, W. K., Doherty, M. E., & O'connor, R. (1989). Effects of cognitive feedback on performance. *Psychological Bulletin*, 106(3), 410.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Banzato, M., & Midoro, V. (2006). *Lezioni di tecnologie didattiche* (p. 197). Chieti: Menabò.
- Barbaranelli, C., & D'Olimpio, F. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi di base*. Milano: LED.
- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS. Le analisi multivariate*. Milano: LED.
- Barbour, R. (2008). *Doing Focus Groups*. London: Sage.
- Barzanò, G. (2000). *L'autovalutazione nella scuola. Teorie, strumenti, esempi*. Torino: Pearson.
- Barzanò, G. (2002). School self-evaluation towards a European dimension. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 83-100.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando Editore.
- Barzanò, G., & Grimaldi, E. (2013). «Policy» valutative e contesti di applicazione. Caratteristiche procedurali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 159-189.
- Barzanò, G., & Grimaldi, E. (2013). Discourses of merit. The hot potato of teacher evaluation in Italy. *Journal of Education Policy*, 28(6), 767-791.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.

- Bekman, A. (2010). *The horizontal leadership book*. Berlino: Springer.
- Bell, J. (2014) *Designing your Research Project*. Buckingham: Open University Press.
- Belland, B. R. (2017). Instructional Scaffolding: Foundations and Evolving Definition. In *Instructional Scaffolding in STEM Education* (pp. 17-53). Berlino: Springer.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education*, 40(6), 641-664.
- Biasi, V. (2006). *Il conflitto psichico. Analisi fenomenologiche e verifiche sperimentali*. Roma: Monolite.
- Biasi, V. (2011). Dinamiche Conflittuali E Leadership In Ambito Educativo: Effetti Sui Processi Di Apprendimento. In G. Domenici & G. Moretti (a cura di), *Leadership Educativa E Autonomia Scolastica. Il Governo Dei Processi Educativi Nella Scuola Di Oggi* (pp. 119-144). Roma: Armando Editore.
- Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 485-509.
- Biasi, V. (2017). Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative. Roma: Carocci.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. B., & Rihn, B. A. (1984). The effects of intervention on deep and surface approaches to learning. *Cognitive strategies and educational performance*, 279-293.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australia: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (1997). Locus of control and college students'approaches to learning: a comment. *Psychological reports*, 80(3), 993-994.

- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bilgin, A. A., Primi, C., Chiesi, F., Lopez, M. V., del Carmen Fabrizio, M., Quinn, V. F., & Graham, P. L. (2014). A Comparison of first year statistics units' content and contexts in a multinational study, with a case study for the validation of ASSIST in Australia. In *Topics from Australian Conferences on Teaching Statistics* (pp. 189-210). New York: Springer.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13(3), 327-347.
- Bolkan, S., Goodboy, A. K., & Griffin, D. J. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *Communication Research Reports*, 28(4), 337-346.
- Bonaiuti, G. (2005). *Strumenti della rete e processo formativo*. Firenze: University Press.
- Bonaiuti, G. (Ed.). (2006). *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale* (Vol. 6). Trento: Edizioni Erickson.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in rete* (Vol. 5). Trento: Edizioni Erickson.
- Boncori, G., & Maddaloni, C. (2006). *Le abitudini di studio e il successo accademico. Esercitazione di ricerca*. Roma: Centro Stampa Nuova Cultura.
- Boonen, A. J., van der Schoot, M., van Wesel, F., de Vries, M. H., & Jolles, J. (2013). What underlies successful word problem solving? A path analysis

- in sixth grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 271-279.
- Boonen, A. J., van Wesel, F., Jolles, J., & van der Schoot, M. (2014). The role of visual representation type, spatial ability, and reading comprehension in word problem solving: An item-level analysis in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 68, 15-26.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Borsese, A. (2001). Il problema della comunicazione a scuola e la scelta dei contenuti. *Orientamenti Pedagogici*, 48, 923-934.
- Bosco, A. (2006). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Boscolo, P., & Mason, L. (2001). Writing to learn, writing to transfer. In *Writing as a learning tool* (pp. 83-104). Netherlands: Springer.
- Boscolo P. (2003). Scrittura e autoregolazione. In O. Albanese, P.A. Doudin & D. Martin, (Eds.), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti* (pp. 189-204) Milano: Franco Angeli.
- Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET .
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. *Writing and motivation*, 19(1).
- Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. *Best practices in writing instruction*, 202-221.
- Boscolo, P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare: psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET università.
- Boud, D., & Feletti, G. (1997). *The challenge of problem-based learning*. Londra: Psychology Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D. (Ed.). (2012). *Developing student autonomy in learning*. Londra: Routledge.

- Boud, D. (2013). *Enhancing learning through self-assessment*. Londra: Routledge.
- Bresciani, M. J., Gardner, M. M., & Hickmott, J. (2012). *Demonstrating student success: A practical guide to outcomes-based assessment of learning and development in student affairs*. USA: Stylus Publishing.
- Brevik, L. M., Fosse, B. O., & Rødnes, K. A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46-56.
- Briggs, A., Coleman, M., & Morrison, M. (2012). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. Londra: PCP/Sage.
- Broadfoot, P., Weeden, P., & Winter, J. (2002). *Assessment: What's in it for Schools?*. Londra: Routledge.
- Brookfield, S. D. (2009). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. USA: John Wiley & Sons.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. USA: ASCD.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Londra: Routledge.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it. a cura di G. B. Flores d'Arcais e P. Massimi:
- Bruner, J. S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. S. (1976). *A study of thinking*. New York: Science edition. Trad. it. a cura di E. Roverso: Bruner, J. S. (2009). *Il pensiero. Strategie e categorie*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. S. (1982). The language of education. *Social Research*, 835-853.
- Bubb, S., & Earley, P. (2004). *Managing teacher workload: Work-life balance and wellbeing*. Londra: Sage.
- Bubb, S. (2005). *Helping teachers develop*. Londra: Sage.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership and Management*, 29(1), 23-37.
- Bubb, S., & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. Londra: SAGE.

- Bubb, S., & Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.
- Burgalassi, M., Biasi, V., Capobianco, R., & Moretti, G. (2017). The phenomenon of Early College Leavers. A case study on the graduate programs of the Department of Education of "Roma Tre" University. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (17), 105-126.
- Burton, N., Brundrett, M., & Jones, M. (2008). *Doing Your Education Research Project*. London: Sage.
- Butler D. L., & Winne P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65 (3), 245-281.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Validation of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) using accounting students in the USA and Ireland: A research note. *Accounting Education*, 13(4), 449-459.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Caldin, R. (2014). Educatability and possibility, difference and diversity: the contribution of Special Pedagogy. *Education sciences & society*, 4(2).
- Caldin, R. (2014). Riflessioni sulla capacità di accogliere a scuola e nella comunità. *Cittadini in crescita*, (3), 27-33.
- Calidoni, P., Gola, E., Isu, G. C., & Satta, R. (2009). Orientamento e riallineamento universitario on-line: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, 19-26.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Calonghi, L. & Cristina, C. (1992). Profili e valutazione formativa. *Orientamenti pedagogici*, 39, 977-990.
- Calvani, A. (2006). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica, teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Edizioni Erickson.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-146.
- Cannarozzo, G. (2008). *Pedagogia ed educazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino Editore.
- Cappola, P. (2013). Problem Based Learning. *Science & Philosophy*, 1(2), 97-118.
- Capranico, S. (1997). *Il role playing*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- Cardarello, R. (2012). Ricerca didattica e valutazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno V, numero speciale, 21-26.
- Cardellini, L., & Felder, R. M. (1999). L'apprendimento cooperativo: un metodo per migliorare la preparazione e l'acquisizione di abilità cognitive negli studenti. *La chimica nella scuola*, 21(1), 18-25.
- Carletti, A. (2005). *Didattica costruttivista: dalle teorie alla pratica in classe*. Trento: Edizioni Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Castoldi, M., (2011). Certificare le competenze: un percorso di ricerca. In A. Baldini, U. La Rosa, *Certificare le competenze*. Napoli: Tecnodid.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti*, 15-124.
- Chiappetta Cajola, L., & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando Editore.
- Choi, H., Brooks, C., & Collins-Thompson, K. (2017). What does student writing tell us about their thinking on social justice?. In *Proceedings of the*

- Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 594-595). New York: ACM.
- Cinque, M., & La Marca, A. (2013). MOOC e autoregolazione dei processi di apprendimento. Tre casi di studio. *INDICE*, 27.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento: la valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Cinque, M. (2014). La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (5), 95-113.
- Cinque, M. (2016). Valutare per valorizzare. In P. Binetti & M. Cinque, *Valutare l'università & valutare in università. Per una "cultura della valutazione"*. Milano: Franco Angeli.
- Ciraci, A. M. (2012). Strategie didattico-valutative degli insegnanti. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 5, 167.
- Clapper, T. C. (2010). Role play and simulation. *The Education Digest*, 75(8), 39.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36.
- Coates, H. (2006). *Student Engagement in Campus-based and Online Education: University connections*. Londra: Routledge.
- Cocoza, A. (2012). *Il sistema scuola. Autonomia, sviluppo e responsabilità nel lifewide learning*. Milano: Franco Angeli.
- Cocoza, A. (2014). *Organizzazioni. Culture, modelli, governance*. Milano: Franco Angeli.
- Coggi, C. (1997). Valutare la competenza nella scuola media. *Scuola e didattica*, 6, 50-64.
- Coggi, C. (Ed.) (2005). *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2007). L'autovalutazione degli studenti. In A. Baldissera, C. Coggi, R. Grimaldi (a cura di), *Metodi di ricerca per la*

- valutazione della didattica universitaria* (pp.137-194). Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C. (2016). Theoretical models and evaluation tools of learning outcomes in Higher Education. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (16), 23-36.
- Cohen, E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Colazzo, S. (2013). Relazione, riconoscimento, empatia: una prospettiva pedagogico-sistemica. In Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche, *Riflessioni sistemiche*, (8), 78-86.
- Coleman, M., & Earley, P. (2005). *Leadership and management in education: cultures, change and context*. UK: Oxford University Press.
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942.
- Comoglio, M. (1999). *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*, Torino: Ed. Gruppo Abele.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (2000). *Insegnamento e apprendimento in gruppo: il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. (2002). Il portfolio: strumento di valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49(2), 199-224.
- Comoglio, M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93-112.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14.
- Cooperstein, S. E., & Kocevar-Weidinger, E. (2004). Beyond active learning: a constructivist approach to learning. *Reference Services Review*, 32(2), 141-148.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., & Pisato, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centred teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Cornoldi, C., & De Beni, R. (2001). *Imparare a studiare 2. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio* (Vol. 2). Trento: Edizioni Erickson.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Cottrell, S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. UK: Palgrave Macmillan.
- Coventry, L. (1995). Video conferencing in higher education. *Report issued by Institute for Computer Based Learning, Edinburgh, Heriot-Watt University*.
- Cresson, E., & Flynn, P. (1995). Libro bianco: Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva. Lussemburgo: Commissione Europea.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. USA: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londra: Sage.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education*, 77(1), 60-81.
- Cusmai, M. (2007). L'allestimento di ambienti di apprendimento costruttivisti nella formazione blended. *Formazione e Cambiamento*, 7(48).
- Czerniewicz, L., Williams, K., & Brown, C. (2009). Students make a plan: understanding student agency in constraining conditions. *ALT-J*, 17(2), 75-88.
- Da Re, L., Álvarez Perez, P. R., & Clerici, R. (2015). Peer tutoring all'università: studenti co-responsabili nel tutorato formativo. In C. Gemma & V. Grion (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 249-262). Barletta: Cafagna.

- Damiano, E., Giannandrea, L., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2013). *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dawes, L., & Wegerif, R. (2004). *Thinking and learning with ICT: Raising achievement in primary classrooms*. Londra: Routledge.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., & Tolley, H. (2000). *Leading schools in times of change*. Londra: McGraw-Hill International.
- Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2009). *An integrative theory of leadership development: Connecting adult development, identity, and expertise*. New York: Psychology Press.
- Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2012). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. Londra: Routledge.
- De Beni, R., & Moè, A. (1997). Difficoltà di studio. Un intervento metacognitivo con studenti universitari. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1(3), 433-440.
- De Beni, R. (2003). *Psicologia cognitiva dell'apprendimento: aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Edizioni Erickson.
- De Beni, R., & Pazzaglia, F. (2006). *Lettura e metacognizione*. Trento: Erickson.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and instruction*, 10(3), 249-266.
- De Corte, E., Verschaffel, L. E., Entwistle, N. E., & Van Merriënboer, J. E. (2003). *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. UK: Pergamon/Elsevier Science Ltd.

- De Corte, E. (2014). An Innovative Perspective on Learning and Teaching in Higher Education in the 21st Century. *Voprosy obrazovaniya*, 3, 8-29.
- Deleuze, G., & Moscati, A. (2007). *Che cos' è un dispositivo?*. Napoli: Cronopio.
- Dempster, N., & Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Denscombe, M. (2009). *The Good Research Guide for Small-scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (2004). *Esperienza e educazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione*. Padova: Sansoni.
- Di Monaco, R., & Pilutti, S. (2016). *Scommettere sulle persone. La forza della leadership distribuita*. Milano: EGEA.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (Eds.). (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*. Trento: Erickson.
- Diseth, Å. (2001). Validation of a Norwegian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST): application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Domenici G., La Rocca C., Margottini M. & Moretti G. (2016). Italia Orientación, evaluación, tic, modularidad. Directrices teóricas para un modelo didáctico integrado orientado al éxito formativo. In AA.VV., *Memorias, 10º Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2016”*, Cuba .
- Domenici, G. (2002). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G. (a cura di) (2005). *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti*. Torino: UTET.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G. (2009). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.

- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2009). *Valutazione e autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito (Evaluation, Knowledge, Decision-Making Processes. Debate). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3, 147-169.
- Domenici, G., & Moretti, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando Editore.
- Domenici, G. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative*. Roma: Armando.
- Domenis, L. C. (2005). *Un errore utile: trasformare gli sbagli in opportunità di apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Duff, A. (2004). The Revised Approaches to Studying Inventory (RASI) and its use in management education. *Active learning in Higher education*, 5(1), 56-72.
- Duffy, T. M., Lowyck, J., & Jonassen, D. H. (2012). *Designing environments for constructive learning*. New York: Springer.
- Dugan, J. P. (2006). Explorations using the social change model: Leadership development among college men and women. *Journal of college student development*, 47(2), 217-225.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). Developing leadership capacity in college students. *National Clearinghouse for Leadership Programs Retrieved June, 21*.
- Earley, P. (2003). Leaders or followers? Governing bodies and their role in school leadership. *Educational management & administration*, 31(4), 353-367.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. Londra: Sage.
- Earley, P., & Bubb, M. S. (2004). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Londra: Sage.
- Earley, P., & Porritt, V. (2010). *Effective practices in continuing professional development*. Londra: IOE.

- Earley, P. (2013). *Exploring the school leadership landscape: Changing demands, changing realities*. UK: A&C Black.
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional development in education, 40*(1), 112-129.
- Eich, D. (2008). A grounded theory of high-quality leadership programs perspectives from student leadership development programs in higher education. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 15*(2), 176-187.
- Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education, 23*(3), 231-254.
- Ellerani, P., & Pavan, D. (2003). *Il cooperative learning*. Napoli: Tecnodid.
- Ellerani, P. G. (2006). Per una valutazione «autentica». *Innovazione educativa, 2*, 50-56.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N., & Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology, 58*(3), 258-265.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher education, 19*(2), 169-194.
- Entwistle, N. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. In *TLRP conference, Leicester*.
- Entwistle, N., Tait, H., & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of Psychology of Education, 15*(1), 33-48.
- Entwistle, N., McCune, V., & Hounsell, J. (2002). Approaches to studying and perceptions of university teaching-learning environments: Concepts, measures and preliminary findings. *Enhancing Teaching and Learning Environments in Undergraduate Courses Occasional Report, 1*.

- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407-428.
- Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. UK: Macmillan.
- European Policy Network on School Leadership (2015). *School Leadership for Equity and Learning. The EPNoSL Toolkit*. Trad. it. (2015). *Il Toolkit EPNoSL. Toolset per la Leadership Distribuita*.
- Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2009). *Student development in college: Theory, research, and practice*. USA: John Wiley & Sons.
- Fabbri, L. F., Striano, M. S., & Melacarne, C. M. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70(3), 287-322.
- Felisatti, E., & Rizzo, U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. *Il docente universitario: Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, 1, 137-143.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). The professional development of teachers: from teachers' practices and beliefs to new strategies at the university of Padua. In *Proceedings of the ICED conference Educational development in a changing world*.
- Felisatti, E., & Giampaolo, M. (2015). Personalizzare l'apprendimento nel contesto universitario. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 12(4), 311-328.
- Felisatti, E. (2016). Modelli e strategie per la formazione del docente universitario. In Rivoltella P.C., Felisatti E., Di Nubila R.D., Notti A.M.,

- Margiotta U. (a cura di). *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione* (pp.131-147). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. Londra: Routledge.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: Socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1-7.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 271-278.
- Ferri, P. (2005). *E-learning. Didattica, comunicazione e tecnologie digitali*. Firenze: Le Monnier.
- Fertman, C. I., & van Linden, J. A. (1999). Character education: An essential ingredient for youth leadership development. *Nassp Bulletin*, 83(609), 9-15.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Londra: Trentham Books.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141.
- Fielding, M., & Rudduck, J. (2002). The transformative potential of student voice: confronting the power issues. In *Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England* (pp. 12-14).
- Fielding, M. (2009). Public Space and Educational Leadership. Reclaiming and Renewing Our Radical Traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.
- Fielding, M. (2011). Radical democratic education and emancipatory social pedagogy: prolegomena to a dialogue. In C. Cameron & P. Moss (eds), *Social Pedagogy and Working with Children: Engaging with Children in Care*, Jessica Kingsley Publishers (pp. 177-194).

- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359(2), 45-65.
- Fielding, M. (2012). From student voice to democratic community: new beginnings, radical continuities. In B. J. McMahon & J. P. Portelli, *Student in Urban Schools: Beyond Neoliberal Discourses. Issues in the Research, Theory, Policy, and Practice of Urban Education*, IAP-Information Age Publishing.
- Fiore, F. S. (2016). *La professione docente. La pratica riflessiva nella relazione educativa*. E-book: Fernando Salvatore Fiore.
- Fiorentini, C. (2008). Il curricolo verticale. *Rassegna*, 25.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and teacher education*, 19(6), 643-658
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *A companion to qualitative research*, 178-183.
- Fornaca, R., & Di Pol, R. (1993). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato Editore.
- Frabboni, F., & Galli, M. C. (1999). *Insegnare all'università*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Edizioni Erickson.
- Frabboni, F., & Giovannini, M. L. (Eds.). (2009). *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile: Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*. Milano: Franco Angeli.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004) Student engagement: potential of the concept, state of the evidence, *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frost, R. (2008). Developing student participation, research and leadership: the HCD Student Partnership. *School Leadership and Management*, 28(4), 353-368.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.

- Galliani, L. (2007). Le nuove forme della didattica in una Università cambiata. *Università Italiana, Università Europea*. In http://www.unicam.it/archivio/eventi/incontri_convegni/UniItaEu_010207/documenti/Galliani.pdf
- Galliani, L., Bonazza, V., Ubaldo, R. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (pp. 511-522). Atti della VIII Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, tomo II. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (2011). *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2014). Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (2-3), 93-103.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169.
- Ganz, M. (2010). Leading change: Leadership, organization, and social movements. *Handbook of leadership theory and practice*, 19.
- Gardner, H. (1999). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Garrett, J. M., & Camper, J. M. (2015). Formative Assessment as an Effective Leadership Learning Tool. *New Directions for Student Leadership*, 2015(145), 97-106.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. USA: John Wiley & Sons.
- Ge, X., & Land, S. M. (2003). Scaffolding students' problem-solving processes in an ill-structured task using question prompts and peer

- interactions. *Educational Technology Research and Development*, 51(1), 21-38.
- Gentili, L. (2007). *Il potere della leadership*. Roma: Armando Editore.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M., & Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549.
- Gherardi, S., & Nicolini, D. (1998). Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche. *Scuola Democratica*, 1, 247-264.
- Ghislandi, P. (2005). *Didattiche per l'università*. Trento: University press.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 107-128.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Education Services.
- Giovannini, M. L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Mondadori.
- Giovannini, M. L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(1), 161-178.
- Giovannini, M. L. (2011). La formazione all'insegnamento dei professori universitari. *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, 1, 63-78.
- Giovannini, L., Loiodice, I., Lucisano, P., & Portera, A. (2017). *Strategie orientative e transizione università-lavoro*. Roma: Armando
- Giuliani, A. (2015). Recensione del libro di Earley, P. (2013). Exploring the School Leadership Landscape: Changing demands, changing realities. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (12), 305-311.

- Giuliani, A. (2015). Recensione del libro di Susan R. Komives *et al.* (2011). The handbook for student leadership development. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 367-372.
- Giuliani, A., Moretti, G., & Morini, A. (2015). Didactic tutoring services and Obligations for Additional Learning, an empirical exploratory research: the case of the Department of Educational Science at Roma Tre University. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (15), 63-78.
- Giuliani, A., & Moretti, G. (2016). *Development of Student Distributed Leadership and Tutoring Service Justification: A Case Study in Italy*. In Crişan, M., & Costea, R. (2016). *Beliefs and Behaviours in Education and Culture: Cultural determinants and education*. Bucarest: Editura Pro Universitaria (pp. 181-187).
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2004). *Essere leader*. Milano: Bur.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- Gordillo, A., Barra, E., Gallego, D., & Quemada, J. (2013). An online e-Learning authoring tool to create interactive multi-device learning objects using e-Infrastructure resources. In *Frontiers in Education Conference* (pp. 1914-1920).
- Gordon, C., & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483-511.
- Gow, L., & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning?. *Higher Education*, 19(3), 307-322.
- Grabinger, R. S., & Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *ALT-J*, 3(2), 5-34.
- Greenfield, G. M., Keup, J. R., & Gardner, J. N. (2013). *Developing and Sustaining Successful First-year Programs: A Guide for Practitioners*. USA: John Wiley & Sons.

- Griffin, P., James, R., & Coates, H. (2001). *Development of the course experience questionnaire (CEQ)*. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 317-338.
- Gunter, H. (2009). Critical approaches to leadership in education. *The Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 94-108.
- Gurr, D. (2004). ICT, Leadership in Education and E-leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 113-124.
- Hagen, Å. M. M., Braasch, J. L. G., & Bråten, I. (2014). Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies, and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. *Journal of Research in Reading*, 37, 141-157.
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility?. *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Hattie, J. (1999). Influences on student learning. *Inaugural lecture given on August, 2, 1999*.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?. In *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*, Melbourne.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londra: Routledge. Trad. it. a cura di G. Vivianet: Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londra: Routledge.
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement*. Londra: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hay, D. B. (2007). Using concept maps to measure deep, surface and non-learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 32(1), 39-57.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1984). *Leadership situazionale: come valutare e migliorare le capacità di gestione e guida degli uomini*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. *Higher education and the lifecourse*, 67-78.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of applied psychology*, 78(6), 891.
- Hughes, G., Wood, E., & Kitagawa, K. (2014). Use of self-referential (ipsative) feedback to motivate and guide distance learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 31-44.
- Hung, W., Jonassen, D. H., & Liu, R. (2008). Problem-based learning. *Handbook of research on educational communications and technology*, 3, 485-506.
- Jackson, N., Wisdom, J., & Shaw, M. (2003). *Guide for Busy Academics, Using learning outcomes to design a course and assess learning*. UK: Learning and Teaching Support Network.
- Jarvis, P. (2001). *The age of learning: education and the knowledge society*. Londra: Psychology Press.

- Jenkins, D. M. (2013). Exploring instructional strategies in student leadership development programming. *Journal of leadership studies*, 6(4), 48-62.
- Johansson, R. (2003, September). Case study methodology. In *the International Conference on Methodologies in Housing Research*, Stockholm.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Londra: Sage.
- Jones, C. (2004). *Leading Learning*. Nottingham: NCSL.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa e P. Goodyear (a cura di), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 469-490.
- Kember, D. (2008). Promoting student-centred forms of learning across un entire university, *Higher Education*, 58(1), 1-13.
- Kennedy, K. J. (2007). Student Constructions of 'Active Citizenship': What does participation mean to students?. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 304-324.
- Kim, K. J., & Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause quarterly*, 29(4), 22-30.
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., & Park, E. (2016). The power of student empowerment: Measuring classroom predictors and individual indicators. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 589-595.
- Klausmeier, H. J., & Harris, C. W. (Eds.). (2014). *Analyses of concept learning*. New York: Academic Press.
- Kluger A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119 (2), 254.
- Komives, S. R., Lucas, N., McMahon, T. R., Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. USA: Jossey Bass.

- Komives, S. R., Dugan, J. P., Owen, J. E., Slack, C., & Wagner, W. (2011). *The handbook for student leadership development*. USA: John Wiley & Sons.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. USA: John Wiley & Sons.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2015). *Student leadership practices inventory*. USA: Jossey Bass.
- Krause, K. L. D. (2005). Serious thoughts about dropping out in first year: Trends, patterns and implications for higher education. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(3), 55-68.
- Kuh, G. (2001) *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.
- La Marca, A. (1999). *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva: voler apprendere per imparare a pensare*. Palermo: Palumbo.
- La Marca, A. (2004). *L'autovalutazione nell'e-learning all'Università*. Palermo: Palumbo.
- La Marca, A. (2005). *Personalizzazione e apprendimento*. Roma: Armando Editore.
- La Marca, A. (2009). *Saggezza e adolescenti: una sfida educativa*. Roma: Armando Editore.
- La Marca, A. (2010). *Voler apprendere per imparare a pensare*. Palermo: Palumbo.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 397-416.
- La Marca, A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.
- La Marca, A. (2016). The Flipped Classroom: a Way to Decrease Boredom and Encourage Student Motivation. *PEDAGOGIA OGGI*, 2, 236-247.

- La Rocca, C. (2014). La valutazione in itinere nell'e-learning: autovalutazione e valutazione collaborativa. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (9), 27-38.
- Laeng, M. (1998). *Lessico pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE review*, 37(1), 16-24.
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. New York: Routledge.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *Curriculum Journal*, 12(2), 163-178.
- Lea, M. R., & Nicoll, K. (2013). *Distributed learning: Social and cultural approaches to practice*. Londra: Routledge.
- Lechuga, V. M. (2012). Emotional management and motivation: A case study of underrepresented faculty. *New Directions for Institutional Research*, 2012(155), 85-98.
- Lechuga, V. M., & Lechuga, D. C. (2012). Faculty motivation and scholarly work: Self-determination and self-regulation perspectives. *Journal of the Professoriate*, 6(2), 59-97.
- Lechuga, V. M. (2014). A motivation perspective on faculty mentoring: the notion of "non-intrusive" mentoring practices in science and engineering. *Higher Education*, 68(6), 909-926.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minnesota-Toronto: Wallace Foundation.
- Lenning, O. T., & Ebbers, L. H. (1999). The Powerful Potential of Learning Communities: Improving Education for the Future. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 26(6). Washington: ERIC.
- Ligorio, M. B. (1994). Community of learners. *TD Tecnologie didattiche*, 2(1), 22.
- Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologiche-culturali*. Roma: Carocci.

- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni lavoro.
- Lipari, D. (2010). La comunità di pratica come contesto sociale di apprendimento, di produzione e di rielaborazione delle conoscenze. *Quaderni del C.E.R.CO*, (8), 49-68.
- Lipari, D., & Valentini, P. (2013). *Comunità di pratica in pratica*. Roma: Palinsesto.
- Lipman, M. (1987). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching*, 8(1).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. UK: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 279-290.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52.
- Lizzio, A., Dempster, N., & Neumann, R. (2011). Pathways to formal and informal student leadership: The influence of peer and teacher–student relationships and level of school identification on students' motivations. *International Journal of Leadership in Education*, 14(1), 85-102.
- Logue, C. T., Hutchens, T. A., & Hector, M. A. (2005). Student leadership: A phenomenological exploration of postsecondary experiences. *Journal of College Student Development*, 46(4), 393-408.
- Loiodice, I. (1998). *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*. Bari: Adda.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola: orientamento e formazione in età adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Loiodice, I. (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.
- Lopez, X., Margapoti, I., Pireddu, M., & Sapuppo, F. (2010). Quale didattica per l'e-learning? I risultati di un'indagine empirica a livello internazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1 (2), 27-53.

- Lorange, P. (2002). *New vision for management education: Leadership challenges*. UK: Elsevier.
- Lorenzo Delgado, M., Reche, M. P. C., Hinojo Lucena, F. J., & Díaz, I. A. (2013). Student leadership: a case study at the University of Granada, Spain. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 94-105.
- Lucisano, P. (1988). La ricerca IEA sulla produzione scritta. *Ricerca educativa*, 2, 3-13.
- Lucisano, P. (1991). Insegnare a scrivere: dalla parte degli insegnanti. *Scuola e Città*, 6, 265-279.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002) *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- Lucisano, P. (2011). Una prova di abilità linguistiche per l'uscita dai percorsi di Formazione professionale. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 1, 25-54.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Sposetti, P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Lucisano, P., & Rubat du Mérac, E. (2015). School and Scouting. The Touchstone. *Scuola democratica*, 6(3), 545-568.
- Lucisano, P. (a cura di) (2016). *I bisogni formativi dei futuri insegnanti*. Roma: Aracne.
- Lugarini, E. (a cura di). (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (a cura di) (1983). *La novità come risorsa educativa. Per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Magnoler, P. (2009). I dispositivi didattici e l'on line. In P.G. Rossi. *Tecnologie e costruzione di mondi*. Roma: Armando.

- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Maman, S., Shenfeld, A., Isaacson, S., & Blumberg, D. G. (2016). Spec Tool; an online education and research resource. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing & Spatial Information Sciences*, 41.
- Maragliano, R. (1998). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Maragliano, R. (2004). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- Maragliano, R. (2008). *Parlare le immagini. Punti di vista*. Milano: Apogeo.
- Marcuccio, M. (2015). Teacher training in teaching learning-to-learn key competence. Choices for innovation and problematic aspects. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (14), 13-34.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un Master per la didattica universitaria. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 12(1), 89-105.
- Margottini, M. (2017). Applicazione di strumenti per l'autovalutazione di strategie di apprendimento e prospettiva temporale in ambito universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 229-251.
- Mariani, L. (1996). *Strategie per imparare*. Bologna: Zanichelli.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. J. (Eds.). (1997). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. UK: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Tsui, A. B., Chik, P. P., Ko, P. Y., & Lo, M. L. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Londra: Routledge.
- Marzano, A. (2014). L'organizzazione universitaria: una ricerca sulla percezione degli studenti. *Italian Journal Of Educational Research*, 130-144.

- Masci, S. (2009). *Giochi e role playing per la formazione e la conduzione dei gruppi*. Milano: Franco Angeli.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional science*, 26(1), 49-63.
- Mc Donald, J. (2006). *Blended Learning and online tutoring. A good practice guide Hampshire*, UK: Gower Publishing.
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2007). *Learner-centred classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. USA: Corwin Press.
- McCrudden, M. T., & Kendeou, P. (2014). Exploring the link between cognitive processes and learning from refutational text. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 116-S140.
- McGregor, J. (2007). Recognizing student leadership: schools and networks as sites of opportunity. *Improving Schools*, 10(1), 86-101.
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3), 194-211.
- McMahon, H., & O'Neill, W. (1993). Computer-mediated zones of engagement in learning. In *Designing environments for constructive learning*, Springer Berlin Heidelberg (pp. 37-57).
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2009). Student self-assessment. *The Education Digest*, 74(8), 39.
- McTighe, J., & Wiggins G. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Menesini, E., & Fonzi, A. (2005). Strategie di coping e caratteristiche di resilienza in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 9(3), 437-456.
- Mercado, C., & Moll, L. (2000). Student agency through collaborative research in Puerto Rican communities. *Puerto Rican students in US schools*, 297-329.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Middlewood, D., & Abbott, I. (2012). *Achieving Success with Your Leadership Project*. London: Sage.
- Miell, D., & Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 41-49.
- Mirisola, A., Benigno, V., & Chifari, A. (2011). Uno studio sulla relazione tra i sistemi regolatori, assessment e locomotion, e gruppi di apprendimento online. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version*, 7(1).
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Napoli: Tecnodid.
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*.
- Moè, A., & De Beni, R. (2000). Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2(1), 31-44.
- Moliterni, D. S., Moliterni, P., De Stasio, S., & Carboni, M. (2011). *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moon, J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. Roma: Carocci.
- Moretti, G., & Quagliata, A. (1999). *Strumenti per la valutazione degli apprendimenti. Le prove di verifica strutturate e semistrutturate*. Roma: Monolite.
- Moretti, G. (a cura di) (2003), *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Moretti, G. (2010). Didattica e sviluppo delle competenze nel curricolo verticale. In G. Moretti & A. Leone (a cura di), *Formazione degli insegnanti e*

- competenze didattico-disciplinari. Il contributo della valutazione* (pp. 38-61). Cagliari: Cuec.
- Moretti, G. (2010). Recensione del volume: La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo, di Lucia Lumbelli. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 201-207
- Moretti, G. (2014). Il supporto alla leadership diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 347-368.
- Moretti, G., & Alessandrini, G. (2014). Leadership diffusa, comunità di pratiche e sviluppo professionale degli insegnanti neoassunti. In *La leadership nei paesi dell'Europa latina: autonomia, identità, responsabilità* (Vol. 1, pp. 15-15). Roma: Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, In co-edizione con il Master in Leadership E Management In Educazione.
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini A. (2015). "Flexible and dialogic instructional strategies and formative feedback: an observational research on the efficacy of assessment practices in italian high schools". *ICERI2015 Proceedings*, pp. 8229-8236.
- Moretti, G., & Giuliani, A. (2016). "The function of the instructional tools on Students' Distributed Leadership development: an exploratory research in italian academic context". *EDULEARN2016 Proceedings*, pp. 6187-6195.
- Moretti, G., Buralassi, M., & Giuliani, A. (2017). Enhance students' engagement to counter dropping-out: a research at roma tre university. *INTED2017 Proceedings*, 305-313.
- Moretti, G., Giuliani, A., & Morini, A. (2017). How to improve reading comprehension and problem solving skills in students. A professional development-research project with teachers. *INTED2017 Proceedings*, 3306-3314.
- Morini, A.L. (2017). *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*. Roma: Anicia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

- Muñoz, R. C. (Ed.). (2010). *Buena prácticas en nuestras aulas universitarias*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Neuburger, L. D. C., & Gulotta, G. (2009). *Sapersi esprimere. La competenza comunicativa*. Milano: Giuffrè Editore.
- Newton F. B., & Ender S. C. (2010). *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses*. USA: John Wiley & Sons.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Nicoli, D. (2009). Una scuola delle persone competenti. In G. Malizia, S. Cicitelli (Ed.), *Verso la scuola delle competenze*. Roma: Armando.
- Nicoli, D., & Salatin, A. (2017). Una piattaforma per il movimento delle “scuole vive”. *Tuttoscuola*, 571(XLII), 48-52.
- Nigris, E. (2002). *I conflitti a scuola: la mediazione pedagogico-didattica*. Trento: Pearson Italia.
- Nigris, E. (2006). Provare per pensare: costruire competenze didattiche attraverso l'esperienza. *Disabilità trattamento integrazione*, 271-296.
- Nigris, E., Negri, S., & Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: Carocci.
- Noto, G., & Lavanco, G. (2000). *Lo sviluppo di comunità. Esperienze, strategie, leadership e partecipazione: Analisi di un modello di democrazia attiva* (Vol. 1). Milano: FrancoAngeli.
- Notti, A. M. (1998). *Programmazione e valutazione nei processi formativi: percorsi operativi*. Rona: Anicia.
- Notti, A. M. (2002). *Strumenti per la ricerca educativa*. Salerno: Edisud.
- Notti, A. M., Marzano, A., & Tammaro, R. (2005). *Apprendere e progettare: strumenti e modelli di programmazione scolastica*. Roma: Anicia.
- Notti, A. M. (2010). *Valutazione e contesto Educativo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Notti, A. M. (a cura di) (2014). *A scuola di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Novak, J. D. (1984). *Learning how to learn*. UK: Cambridge University Press.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1989). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.

- Novak, J. D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erikson.
- OECD/CERI (2008). *Assessment for learning: Formative assessment*. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Parigi: CERI/OECD.
- OECD (2013). *Educational Research and Innovation Leadership for 21st Century Learning*. Parigi: CERI/OECD.
- OECD (2013). *Leadership for 21st century learning. Educational research and innovation*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- Olson, D. R. (1979). *Linguaggi, media e processi educativi*. Torino: Loescher.
- Opie, C. (2004). *Doing Educational Research: A guide for first time researchers*. London: Sage.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-33.
- Owen, J. E. (Ed.). (2015). *Innovative Learning for Leadership Development: New Directions for Student Leadership, Number 145*. USA: John Wiley & Sons.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Palaiologou, I., Needham, D., & Male, T. (2016). *Doing Research in Education: theory and practice*. London: Sage.
- Paletta, A. (2015). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 7, 1, 17-38.
- Paletta, A., Pisanu, F., & Trentino, I. (2015). Leadership distribuita e miglioramento scolastico. *RICERCAZIONE*, 137.
- Parks, S. D. (2008). Leadership, spirituality, and the college as a mentoring environment. *Journal of College and Character*, 10(2).

- Parmigiani, D., Traverso, A., & Pennazio, V. (2014). Le strategie didattiche e valutative per lo sviluppo delle competenze. Una ricerca nella scuola secondaria di secondo grado. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (12), 137-154.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pask, G. (1988). Learning strategies, teaching strategies, and conceptual or learning style. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 83-100). USA: Springer.
- Pastore, S., & Salamida, D. (2013). *Oltre il mito educativo. Formative assessment e pratica didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Pastore, S. (2014). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal Of Educational Research*, (5), 62-73.
- Patton, L. D., Renn, K. A., Guido, F. M., Quaye, S. J., & Forney, D. S. (2016). *Student development in college: Theory, research, and practice*. USA: John Wiley & Sons.
- Pedersen, J. E., & Digby, A. D. (2014). *Secondary schools and cooperative learning: Theories, models, and strategies*. Londra: Routledge.
- Pedone, F. (2009). La costruzione di tre casi-problema per la promozione della capacità di problem solving negli studenti universitari. In G. Zanniello (a cura di), *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione nel blended e-learning* (pp. 139-154). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pedone, F. (2012). *Valorizzazione degli stili e promozione dell'apprendimento autoregolato*. Parma: Edizioni Junior.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. D. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L., & Dorocinski, S. I. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education* (Vol. 56). Trento: Edizioni Erickson.
- Pellerey, M. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.

- Pellerey, M. (2004). Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali. In ISFOL, *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata sui progetti (design-based research). *Orientamenti pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2011). La valutazione nelle e delle strutture educative. Valutare i corsi di laurea ai fini di una loro qualificazione nel contesto dell'area europea di istruzione superiore. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 189-194.
- Pellerey, M., Grzadziel, D., Margottini, M., Epifani, F., & Ottone, E. (2013). *Imparare a dirigere se stessi*. Roma: CNOS-FAP.
- Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in università*. Roma: Carocci.
- Perla L. (2007). Insegnanti professionisti. *Scuola Italiana Moderna*, 6, 27- 31.
- Perla, L., Schiavone, N., & Vinci, V. (2014). La memoria del tirocinio Una ricerca sulla scrittura documentale degli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, (8), 145-161.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 9-22.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Parigi: ESF. Trad. it. a cura di Anicia editore: Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Parigi: ESF. Trad. it. a cura di M. Grandinetti: Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.

- Perrenoud, P. (2016). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*. Roma: Anicia.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Petruccelli, V. (2008). *Dalla scuola all'Università: una scelta di vita. Teorie e metodi. Ricerche e percorsi. Progetto «Attivazione di un sistema tutoriale»*. Milano: Franco Angeli.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla formazione*, 15(2), 191.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). *The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors*. USA: American Psychological Association.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia.
- Posner, B. Z. (2004). A leadership development instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456.
- Postic, M., & de Ketele, J. M. (1993). *Osservare le situazioni educative: i metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: Società editrice internazionale.

- Printy, S. M., & Marks, H. M. (2006). Shared leadership for teacher and student learning. *Theory into Practice*, 45(2), 125-132.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1), 25-35.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Londra: McGraw-Hill International.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87.
- Quaglino, G. P. (Ed.). (1996). *Progetti di formazione: comunicazione, leadership, lavoro di gruppo*. Torino: Tirrenia.
- Quaglino, G. P. (1999). *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*. Milano: Cortina.
- Quaglino, G. P., (2004). *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G. P. (2005). *Scritti di formazione (1978-1998)*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare formazione: i fondamenti della formazione ei nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G. P. (2006). *Scritti di formazione (1991-2002)*. Milano: Franco Angeli.
- Quaye S. J., & Harper S. R. (2014). *Student Engagement in Higher Education: Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations*. Londra: Routledge.
- Ragone, G., Ilardi, E., & Tarzia, F. (2016). Verso la blended education. Riflettendo su immaginari, media e apprendimento. *Mediascapes journal*, (5), 18-31.
- Ramburuth, P., & Mladenovic, R. (2004). Exploring the relationship between students' orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. *Accounting Education*, 13(4), 507-527.

- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368-383.
- Ramsden, P., Beswick, D. G., & Bowden, J. A. (1986). Effects of learning-skills interventions on 1st year university-students learning. *Human Learning*, 5(3), 151-164.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Ramsden, P. (2006). *Learning to teach in higher education*. Londra: Routledge.
- Reed, C. J. (2005). Collaborative leadership, community building, and democracy in public education. *The sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*, 68.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Riggs, J. M. (1992). Self-handicapping and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Riotta, M. (2012). Il Project Based Learning nella scuola: implicazioni, prospettive e criticità. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(1).
- Rivoltella, P. C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Edizioni Erickson.
- Rivoltella, P. C., & Ferrari, S. (2010). *A scuola con i media digitali: problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e pensiero.
- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robinson, V. (2011). *Student-centred leadership*. USA: Jossey Bass.
- Romano, I., & Serpieri, R. (2006). La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28, 100-20.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.

- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of educational research*, 66(2), 181-221.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2010). Mediazione, Dispositivi Ed Eterotopia. Dal Situated Learning Al Post-Costruttivismo. *Education Sciences & Society*, 1(1).
- Rost, J. C., & Barker, R. A. (2000). Leadership education in colleges: Toward a 21st century paradigm. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(1), 3-12.
- Rubat Du Mérac, É. (2013). A Questionnaire of the Thought and Behavioral Strategies of University Students. *Psychological Science and Education*, (3), 104-118.
- Rubat Du Mérac, É. (2014). La misura degli atteggiamenti di leadership degli adolescenti in due contesti educativi: scuola e scoutismo. *Italian Journal of Educational Research*, 4(11), 95-111.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (Eds.). (1996). *School improvement: what can pupils tell us?*. Londra: Routledge.
- Rushton, A. (2005). Formative assessment: a key to deep learning?. *Medical Teacher*, 27(6), 509-513.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Ryjchen, D., & Salganik, L. H. (2000). *Definition and selection of key competencies (DeSeCo)*. Parigi: OCED.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education*, 5(1), 77-84.

- Säaljö, R. (1979). *Learning in the Learner's Perspective. I. Some Common-Sense Conceptions*. Goteborg: Report n.76 from Department of Education.
- Salomone, I. (2005). *Il setting pedagogico: vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Savery, J. R., & Dufly, T. M. (1995) Problem Based Learning. An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-35.
- Schauble, L., & Glaser, R. (Eds.). (2013). *Innovations in learning: New environments for education*. Londra: Routledge.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J., Glas, C. A., Thomas, S. M., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: a systemic approach* (Vol. 13). UK: Taylor & Francis.
- Schiller, J., & Mitchell, J. (1993). Interacting at a distance: Staff and student perceptions of teaching and learning via video conferencing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 9(1).
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Berlino: Plenum Press.
- Schmeck, R. R., & Geisler-Brenstein, E. (1989). Individual differences that affect the way students approach learning. *Learning and individual differences*, 1(1), 85-124.

- Schmidt H.G. (1983) Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16.
- Schön, D. (2006). *Il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Schuh, J. H., Jones, S. R., & Harper, S. R. (2010). *Student Services : A Handbook for the Profession*. USA: John Wiley & Sons.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69-108.
- Seemiller, C. (2013). *The Student Leadership Competencies Guidebook: Designing Intentional Leadership Learning and Development*. USA: John Wiley & Sons.
- Semeraro, R. (2006). *La valutazione della didattica universitaria: paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*. Milano: Franco Angeli.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes*: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno V, 11-26.
- Serbati, A. (2014). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. *Italian Journal Of Educational Research*, (7), 53-70.
- Serpieri, R. (2002). *Leadership senza gerarchia. Riflessioni sul management scolastico*. Napoli: Liguori.
- Serpieri, R. (2007). Leadership distribuita. In Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della Scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Serpieri, R. (2008). *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola. 1. Discorsi e contesti della leadership educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Serpieri, R., & Vatrella, S. (2017). Collaborative Leadership and Teachers Wellbeing. Research Strategies and School Governance in the Italian Education Field. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1).
- Shaikh, B. T., Kahloon, A., Kazmi, M., Khalid, H., Nawaz, K., Khan, N., & Khan, S. (2004). Students, stress and coping strategies: a case of Pakistani

- medical school. *Education for health-abingdon-carfax publishing limited, 17*, 346-353.
- Short, P. M., & Greer, J. T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Merrill Prentice Hall, One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.
- Shultz, J. J., & Cook-Sather, A. (Eds.). (2001). *In our own words: Students' perspectives on school*. USA: Rowman & Littlefield.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189.
- Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso formativo* (Vol. 2). Napoli: Simone.
- Simons, R. J., Van der Linden, J., & Duffy, T. (2000). New learning: Three ways to learn in a new balance. In *New learning* (pp. 1-20). Netherlands: Springer.
- Simpson, C., & Du, Y. (2004). Effects of learning styles and class participation on students' enjoyment level in distributed learning environments. *Journal of education for library and information science, 123-136*.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: lessons learned from check & connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*, 29-42.
- Slavin, R. E. (2012). *Classroom applications of cooperative learning*. USA: American Psychological Association.
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership, 72*(2), 22-26.
- Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R., & Gabelnick, F. (2009). *Learning communities: Reforming undergraduate education*. USA: Jossey Bass.
- Smyth, J. (2006). 'When students have power': student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education, 9*(4), 285-298.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher, 30*(3), 23-28.

- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 157-176.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Londra: Sage.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257.
- Starkey, L. (2017). Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 1-16.
- Steketee, C. (2006). Modelling ICT integration in teacher education courses using distributed cognition as a framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(1).
- Sternberg, R. J. (2016). *What universities can be: A new model for preparing students for active concerned citizenship and ethical leadership*. USA: Cornell University Press.
- Striano, M. (1999). *I tempi e i "luoghi" dell'apprendere*. Napoli: Liguori Editore.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori Editore.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In *Evaluation models* (pp. 117-141). Netherlands: Springer.
- Tait, H., Entwistle, N., & McCune, V. (1998). "ASSIST": A reconceptualization of the approaches to studying inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving student as learners*(pp. 262-271). UK: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.

- Tartoni, C. (2001). Verso l'università aperta e flessibile. In *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università: Verso l'università virtuale*, 61.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. *International Journal of Educational Research*, 27(4), 293-302.
- Taylor, J. M., & Neimeyer, G. J. (2016). Continuing education and lifelong learning strategie. In J.C. Norcoss, G. R. VandenBos, & D. K. Freedheim, *APA handbook of clinical pdychology* (vol.5, pp.135-152). Washington: APA Books.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando Editore.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici e prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77-87.
- Thomas, L., & Yorke, M. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63–74.
- Thomas, G. (2013). *Doing Your Research Project*. London: Sage.
- Thompson, M. D. (2006). Student leadership process development: An assessment of contributing college resources. *Journal of College Student Development*, 47(3), 343-350.
- Tomassucci Fontana, L. (2004). *Far lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Topping, K. (1997). *Tutoring*. Trento: Edizioni Erickson.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249-276.
- Torre, E. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Trentin, G. (1998). *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna: Zanichelli.
- Trentin, G. (2006). Technology Enhanced Learning e didattica universitaria: i diversi approcci e i motivi della loro scelta. *TD-Tecnologie Didattiche*, 37, 3-9.
- Trentini, G. (1995). *Teoria e prassi del colloquio e dell'intervista*. Roma: Carocci.
- Trentini, G. (2004). *Oltre il potere: discorso sulla leadership*. Milano: Franco Angeli.

- Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher education*, 22(3), 251-266.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6, 75-96.
- Truffelli, E. (2010). Comprendere per migliorare lo studio: analisi e riflessioni a partire da un'esperienza biennale di sostegno alle matricole universitarie. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1 (3), 91-104.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Van Ments, M. (1989). *The effective use of role-play: A handbook for teachers and trainers*. UK: Kogan Page.
- Van Rossum, E. J. , & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83.
- Venuleo, C., Salvatore, S., Grassi, R., & Mossi, P. (2010). Dal setting istituito al setting istituyente: riflessioni per lo sviluppo della relazione educativa nel processo di insegnamento-apprendimento. *La relazione educativa*, 225.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and instruction*, 12(3), 263-284.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher education*, 31(1), 25-50.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and instruction*, 9(3), 257-280.

- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational psychology review*, 16(4), 359-384.
- Vertecchi, B. (1988). *Le parole della nuova scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2008). Le parole e le idee. Educazione, istruzione e formazione. *Tuttoscuola*, XXXIV, 486, 28-29.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e pensiero.
- Viganò, R. M., & Rivoltella, P. C. (2003). Tecnologie didattiche e formazione iniziale degli insegnanti. L'esperienza della SSIS dell'Università Cattolica. *SCUOLA E DIDATTICA*, (2), 40-47.
- Viganò, R., Brex, G., & Goisis, C. (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio: La didattica come risorsa contro il disagio*. Milano: Franco Angeli.
- Viganò, R., & Cattaneo, A. (2012). *Valutare nei sistemi formativi: metodologia e pratiche organizzative*. Milano: Vita e pensiero.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ad apprendere, un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Oscar Studio Mondadori.
- Volet, S., McGill, T., & Pears, H. (1995). Implementing process-based instruction in regular university teaching: Conceptual, methodological and practical issues. *European journal of psychology of education*, 10(4), 385-400.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language*. Cambridge: MIT press. Trad. it. a cura di A. Masucco Costa: Vygotskij, L. S. (1976). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press. Trad. it. a cura di C. Ranchetti: Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

- Wagner, W., Ostick, D. T., & associates (2013). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference*. USA: John Wiley & Sons.
- Walker, J. R. (2009). *Relationships among student leadership experiences and learning outcomes*. Australia: Open Access Dissertation, paper 254.
- Webster, R. (2002). Learning styles and design: The use of ASSIST for reflection and assessment. In *Proceedings of the 2002 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), Perth, Australia* (pp. 713-720).
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Edizioni Erickson.
- Wegerif, R. (2002). *Literature review in thinking skills, technology and learning*. UK: NESTA Futurelab Series.
- Wegerif, R. (2006). A dialogic understanding of the relationship between CSCL and teaching thinking skills. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(1), 143-157.
- Wegerif, R. (2011). Civitas educationis, tecnologie della comunicazione ed infinita responsabilità. *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. In *Dialogic Education*, http://elac.ex.ac.uk/dialogiceducation/userfiles/Wegerif_Civitas%20Educationis.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. UK: Cambridge University press. Trad. it. a cura di R. Merlini: Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. UK: Harvard Business Press.
- Wielkiewicz, R. M. (2000). The Leadership Attitudes and Beliefs Scale: An instrument for evaluating college students' thinking about leadership and organizations. *Journal of College Student Development*, 41(3), 335-347.

- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Indiana: Solution Tree Press.
- Williamson, G. R. (2005). Illustrating triangulation in mixed-methods nursing research. *Nurse researcher*, 12(4), 7.
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in higher education*, 22(1), 33-53.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 30(4), 173-187.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. Londra: Sage.
- Woods, P. A. (2012). *Critical Events in Teaching & Learning*. Londra: Routledge.
- Xodo, C., Orlando, L., & Galliani, L. (2000). *Riscrivere i percorsi della formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. Maidenhead: SRHE and Open University Press .
- Zaggia, C. (2008). *L'università delle competenze: progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. Milano: Franco Angeli.
- Zahay, D., Kumar, A., & Trimble, C. (2017). Motivation and Active Learning to Improve Student Performance. In *Creating Marketing Magic and Innovative Future Marketing Trends* (pp. 1259-1263). Berlino: Springer.

- Zammuner, V. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zanniello, G. (1997). *Educazione e orientamento professionale*. Roma: Armando Editore.
- Zanniello, G. (2004). L'autovalutazione nella formazione on-line. In A. La Marca, *L'autovalutazione nell'e-learning all'università*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (2009). *Competenze metacognitive e processi di autovalutazione del blended e-learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Berlino: Springer.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
- Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J. C. (1999). Leadership in the making: A comprehensive examination of the impact of leadership development programs on students. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 6(3-4), 50-66.
- Zollo, I., Pace, E. M., Agrillo, F., & Sibilio, M. (2016). Il ruolo dell'orientamento per la promozione dell'inclusione educativa e sociale. *Lifelong Lifewide Learning*, 12(27), 14-28.

SITOGRAFIA

Australian Student Leadership Association

Pagina pubblicitaria dell'ASLA.

<https://www.facebook.com/ASLAAStudentLeaders/>

British Library

Sito della Biblioteca Nazionale Inglese.

<https://www.bl.uk/>

European Policy Network on School Leadership

Sito dell'EPNoSL.

<http://www.schoolleadership.eu/>

Institute of Education (University College London)

Sito dell'IOE-UCL.

<http://www.ucl.ac.uk/ioe>

Jossey Bass

Sito con le risorse elettroniche della casa editrice Jossey Bass.

<http://eu.wiley.com/WileyCDA/Section/id-818224.html>

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies

Sito della rivista scientifica ECPS.

<http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/>

London Centre for Leadership in Learning

Sito del LCLL.

<http://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-centres/centres/london-centre-for-leadership-in-learning>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Sito del MIUR.

<http://www.miur.gov.it/web/guest/home>

National Clearinghouse for Leadership Programs

Sito del NCLP.

<http://nclp.umd.edu/>

Organisation for Economic Cooperation and Development

Sito dell'OECD, sezione educativa.

<http://www.oecd.org/edu/>

Oxford English Dictionary

Sito dell'OED.

<http://www.oed.com/>

Piattaforma Formonline

Piattaforma Moodle utilizzata dal DSF-Roma Tre.

<http://formonline.uniroma3.it/>

QS Top Universities

Sito *QS Top Universities*.

<https://www.topuniversities.com/>

Rivista Formazione e Insegnamento

Sito della rivista scientifica *Formazione e Insegnamento*.

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>

Società Italiana di Ricerca Didattica

Sito della Società scientifica SIRD.

<http://www.sird.it/>

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

Sito della Società scientifica SIREF.

<http://www.siref.eu/>

Student Leadership Competencies Database

Sito della casa editrice Jossey-Bass contenente il Database sulla leadership degli studenti.

<http://eu.wiley.com/WileyCDA/Section/id-818224.html>

UCL Moodle

Piattaforma Moodle utilizzata dall'UCL-IOE.

<https://moodle.ucl.ac.uk/login/index.php>

University College London

Sito dell'Università UCL.

<https://www.ucl.ac.uk/>

Visible Learning Organisation

Sito dedicato alla presentazione della produzione scientifica di Hattie sul *Visible Learning*.

<https://visible-learning.org>

Allegato n.1 – Questionario somministrato in entrata agli studenti



Dipartimento di Scienze della Formazione
Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti

Questo questionario rileva informazioni sugli studenti in merito ad aspetti socio-demografici e ad aspetti attinenti il loro approccio allo studio. Il progetto nell'ambito del quale si stanno raccogliendo queste informazioni ha come oggetto "La Leadership Diffusa degli Studenti e i suoi dispositivi nel contesto universitario", ed è curato dalla dottoranda Arianna Giuliani. Le elaborazioni dei dati raccolti saranno fatte tenendo conto del diritto alla privacy di ogni studente, pertanto i dati personali verranno utilizzati solo al fine di creare un registro dei partecipanti alla ricerca. Le riflessioni sui dati saranno effettuate sull'intero gruppo di studenti coinvolti nella ricerca e non sui singoli. Il questionario non ha fini valutativi.

Questionario conoscitivo

1) **Cognome e Nome:** _____

2) **Matricola:** _____

3) **Età:** _____

4) **Indirizzo mail:** _____

5) **Telefono (facoltativo):** _____

6) **Città di residenza:** _____

7) **Nazionalità:** _____

8) **Genere:**

maschio

femmina

9) **Titolo di studio:**

Liceo Classico

Liceo Scientifico

Liceo Socio-Psico-Pedagogico

Liceo Linguistico

Liceo Artistico

Istituto Tecnico

Istituto Professionale

Laurea

Altro: _____

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

10) Corso di Laurea a cui sei iscritto:

- Scienze dell'Educazione
- Educatore Professionale di Comunità
- Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane
- Servizio Sociale e Sociologia

11) Anno di corso a cui sei iscritto:

- I anno
- II anno
- III anno

12) Dopo la prova di accesso ti sono stati attribuiti gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA)?

- Sì
- No

13) Numero di esami svolti (entro settembre 2015): _____

14) Media dei voti degli esami svolti (entro settembre 2015): _____

15) Perché ti sei iscritto a questo Corso di Laurea?

- Continuità con la scuola superiore frequentata
- Interesse per le materie insegnate
- Buone possibilità di trovare un lavoro
- Non c'è un motivo in particolare
- Mancata ammissione ad altri corsi

16) La scelta di iscriverti a questo Corso di Laurea è stata:

- una mia decisione autonoma
- un'indicazione di familiari e/o amici
- un suggerimento dei docenti di scuola superiore
- una decisione casuale presa all'ultimo momento

17) Titolo di studio di tuo padre:

- licenza elementare
- licenza media
- diploma scuola secondaria superiore
- laurea

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

18) Titolo di studio di tua madre:

- licenza elementare
- licenza media
- diploma scuola secondaria superiore
- laurea

Questionario sull'approccio allo studio

Ideato da Tait, Entwistle e McCune (1998, 2006, 2013).

Tradotto e adattato da Primi e Chiesi (Università di Firenze, Dipartimento di Psicologia)

Questo questionario è stato costruito per permetterti di descrivere come ti muovi nell'apprendimento e nello studio. Ti preghiamo di rispondere alle domande che seguono rispondendo onestamente in modo che le tue risposte descrivano proprio ciò che pensi. Qualsiasi informazione raccolta attraverso questo questionario non sarà utilizzata singolarmente ma si lavorerà sui dati aggregati, pertanto non avere timore di indicare la risposta che ritieni essere più simile al tuo modo di essere.

A. L'APPRENDIMENTO

Quando pensi al termine "apprendimento", cosa significa per te?

Leggi ciascuna di queste affermazioni con attenzione, e valuta quanto riflettono ciò che pensi.

	PER NIENTE			MOLTO	
a. Essere sicuro di ricordar bene le cose	1	2	3	4	5
b. Crescere come persona	1	2	3	4	5
c. Costruire conoscenza mediante l'acquisizione di dati e informazioni	1	2	3	4	5
d. Essere capaci di usare le informazioni che si sono acquisite	1	2	3	4	5
e. Comprendere da soli materiale nuovo	1	2	3	4	5
f. Vedere le cose in modo diverso e con più significato	1	2	3	4	5

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

B. L'APPROCCIO ALLO STUDIO

In questa parte del questionario ti chiediamo di indicare il tuo grado di accordo in relazione a commenti relativi allo studio fatti da altri studenti. Non pensarci troppo, leggili e rispondi in base alla tua prima impressione.

	IN DISACCORDO		D'ACCORDO		
1. Riesco a trovare le condizioni per studiare che mi permettono di procedere facilmente con il mio lavoro	1	2	3	4	5
2. Spesso mi domando se ciò che sto facendo qui sia davvero utile	1	2	3	4	5
3. Di solito cerco di capire da me il significato di ciò che devo imparare	1	2	3	4	5
4. Organizzo con cura il tempo da dedicare allo studio per sfruttarlo al meglio	1	2	3	4	5
5. Penso di dover solo memorizzare gran parte di ciò che devo imparare	1	2	3	4	5
6. Faccio attenzione alle spiegazioni e cerco di trarre delle mie conclusioni su ciò che sto studiando	1	2	3	4	5
7. Quando è possibile cerco di collegare gli argomenti che trovo con quelli relativi ad altre lezioni o altre materie	1	2	3	4	5
8. Studio poco più di quello che viene richiesto per essere promosso	1	2	3	4	5
9. Penso di essere abbastanza sistematico e organizzato quando arriva il momento di ripassare per gli esami	1	2	3	4	5
10. Non sono molte le attività che svolgo qui che trovo interessanti o rilevanti	1	2	3	4	5
11. Quando leggo un articolo o un libro cerco di capire da me cosa esattamente voglia dire l'autore	1	2	3	4	5
12. Sono piuttosto bravo a mettermi a studiare ogni volta sia necessario	1	2	3	4	5
13. Molto di quello che studio ha poco senso, come tanti pezzi scollegati	1	2	3	4	5
14. Quando studio un nuovo argomento cerco di collegare da me tutti i concetti tra loro	1	2	3	4	5
15. Spesso metto in discussione cose che ho sentito a lezione o letto sui libri	1	2	3	4	5
16. Studio solo le parti necessarie per essere promosso	1	2	3	4	5

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del D.lgs 196/03.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

	IN DISACCORDO			D'ACCORDO	
17. Sono bravo a seguire le indicazioni sugli aspetti organizzativi del corso date dal docente	1	2	3	4	5
18. Quando mi guardo indietro, a volte mi domando perché ho deciso di venire qui	1	2	3	4	5
19. Quando studio, ogni tanto mi fermo a riflettere su ciò che sto cercando di imparare	1	2	3	4	5
20. Lavoro con regolarità durante il corso, piuttosto che lasciare tutto all'ultimo minuto	1	2	3	4	5
21. Non sono molto sicuro di cosa sia importante in una lezione, quindi cerco di incamerare il più possibile	1	2	3	4	5
22. I concetti che trovo nei libri del corso spesso mi portano a fare una serie di collegamenti	1	2	3	4	5
23. Quando studio analizzo i dettagli con attenzione per vedere se sono in linea con ciò che è stato detto	1	2	3	4	5
24. Oriento il mio studiare solo su ciò che credo sia richiesto per i compiti e gli esami	1	2	3	4	5
25. Di solito organizzo in anticipo il lavoro che devo fare durante la settimana, per scritto o mentalmente	1	2	3	4	5
26. Non sono molto interessato a questo corso ma lo devo fare	1	2	3	4	5
27. Prima di affrontare un problema o un compito, provo a capire cosa c'è dietro	1	2	3	4	5
28. Di solito faccio buon uso del mio tempo durante la giornata	1	2	3	4	5
29. Spesso ho problemi a dare un senso alle cose che devo ricordare	1	2	3	4	5
30. Mi piace fare una serie di associazioni di idee, anche se non mi portano molto lontano	1	2	3	4	5
31. Per me è importante essere in grado di seguire un ragionamento o di capire il senso	1	2	3	4	5
32. Mi piace che venga detto con precisione cosa fare nelle esercitazioni o in altri compiti	1	2	3	4	5

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

C. PREFERENZE PER DIFFERENTI TIPI DI CORSO E DI INSEGNAMENTO

Leggi ciascuna di queste affermazioni con attenzione, e indica quanto ti piacciono.

	PER NIENTE			MOLTO	
	1	2	3	4	5
a. Professori che ci dicono esattamente cosa scrivere negli appunti	1	2	3	4	5
b. Professori che ci incoraggiano a ragionare da soli e ci mostrano come loro stessi ragionano	1	2	3	4	5
c. Esami che mi permettono di mostrare che ho ragionato da solo sui contenuti del corso	1	2	3	4	5
d. Esami o compiti per i quali bastano gli appunti presi durante la lezione	1	2	3	4	5
e. Corsi in cui è molto chiaro quali sono i libri da studiare	1	2	3	4	5
f. Corsi in cui ci incoraggiano ad approfondire molto un argomento per conto nostro	1	2	3	4	5
g. Libri che ci “sfidano” e danno spiegazioni che vanno oltre quelle date a lezione	1	2	3	4	5
h. Libri che riportano fatti e informazioni concrete che risultano facili da imparare	1	2	3	4	5

Il questionario è terminato, a presto e grazie della collaborazione!

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

Allegato n.2 – Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrato in entrata agli studenti



Dipartimento di Scienze della Formazione
Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti

Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» iniziale (CR1)

Ideata da Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (2015)

Nome e cognome: _____

Matricola: _____

Corso di Laurea: _____

Immagina di essere protagonista della situazione che segue e rispondi alle domande 1 e 2.

Nella tua scuola è attivo un progetto sull'efficacia delle attività di laboratorio per l'apprendimento degli studenti, di cui il Dirigente Scolastico è particolarmente soddisfatto. Per elaborare una parte dei dati rilevati nel progetto sono state individuati i sei studenti che hanno mostrato più interesse per le attività proposte, e tra questi ci sei anche tu.

Da tre mesi state lavorando assiduamente con il gruppo di lavoro sull'analisi dei dati raccolti e vi state organizzando per la loro presentazione, dato che sapete che dovrete esporre in Aula Magna gli esiti del progetto al Dirigente Scolastico, al Collegio dei docenti e ai Rappresentanti degli studenti.

Il giorno prima dell'intervento ufficiale ti sei incontrato informalmente con gli altri studenti membri del gruppo per definire gli ultimi dettagli. Quella che segue è la discussione intrattenuta tra alcuni dei presenti.

Anna: «Devo dirvi una cosa...mi dispiace avvertirvi all'ultimo momento ma ieri pomeriggio ho saputo di dover accompagnare mio fratello ad una visita importante domani, quindi non potrò essere alla presentazione. Qualcuno dovrà parlare al mio posto»

Luca: «Ma come?! Non può portarcelo qualcun'altro? Sei l'unica che si era preparata per fare il discorso»

Anna: «Lo so mi dispiace molto, i miei genitori non possono mancare al lavoro e posso portare mio fratello solo io»

Simona: «Mannaggia, questo è un bel guaio Anna, avresti potuto avvertirci ieri. Comunque ok ci organizzeremo, nessuno di noi del gruppo si era preparato per intervenire nel discorso pubblico ma in fondo tutti conosciamo i dati su cui abbiamo lavorato»

Luca: «Sarà un disastro, in una sera è impossibile preparare un discorso come quello che Anna organizzava da giorni»

Anna: «Mi dispiace di aver creato difficoltà, ma ritengo esagerata la tua reazione Luca!»

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nella prova.

1. Immagina di essere presente durante la discussione che hai appena letto insieme a tutti i membri del gruppo di lavoro.

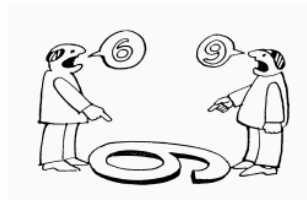
Nelle righe che seguono immagina di assumere il ruolo di mediatore tra i due protagonisti principali del conflitto. Scrivi come se stessi intervenendo verbalmente nella discussione.

Nello scrivere quello che diresti davanti al gruppo metti in evidenza:

quale è il problema che ognuno dei due protagonisti principali del conflitto ha manifestato;

quale può essere una strategia utile per risolvere il problema che si è creato nel gruppo.

2. Osserva la vignetta riportata qui sotto. Tenendo conto delle informazioni che sono presenti nella situazione descritta all'inizio della prova, che tipo di connessione trovi tra la scena rappresentata nella vignetta e la discussione avvenuta tra i membri del gruppo di lavoro? Argomenta la tua risposta nelle righe che seguono.



I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del D.lgs 196/03.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nella prova.

Allegato n.3 – Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» somministrato in uscita agli studenti



Dipartimento di Scienze della Formazione
Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti

Prova semistrutturata del tipo «Compito di realtà» finale (CR2)

Ideata da Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (2015)

Nome e cognome: _____

Matricola: _____

Corso di Laurea: _____

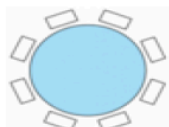
Immagina di essere protagonista della situazione che segue e rispondi alle domande 1 e 2.

Ti sei trasferito da poco in una casa nel centro di Roma in cui convivi con altri cinque studenti. Arredando insieme la cucina vi siete resi conto che è opportuno acquistare un nuovo tavolo in quanto quello che avete trovato in casa è troppo piccolo. Anche se la stanza non è particolarmente grande, infatti, a voi piacerebbe avere un tavolo che vi consenta di mangiare insieme e di poter eventualmente invitare a pranzo o a cena anche alcuni amici.

1. Immagina di essere in un negozio di mobili con i tuoi coinquilini e di aver trovato queste tre diverse opzioni per l'acquisto del tavolo per la sala da pranzo:



1



2



3

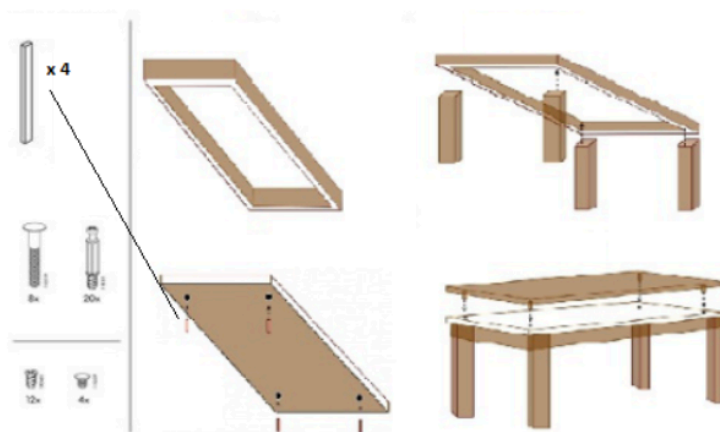
Alla luce della situazione problematica descritta nel testo iniziale, individua il tavolo che è più adeguato alle vostre esigenze. Nelle righe che seguono:

- esprimerti come se stessi parlando verbalmente con i tuoi coinquilini;
- argomenta la tua risposta spiegando il ragionamento che hai fatto per individuare l'opzione adeguata e per scartare le altre due, facendo riferimento esplicito alle informazioni presenti nel testo iniziale.

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nella prova.

2. Tu e i tuoi coinquilini, una volta scelto il tavolo, avete deciso di **NON** pagare le spese di montaggio. Sarete voi, pertanto, a dover montare il tavolo sulla base delle informazioni presenti sul libretto delle istruzioni che vi è stato fornito. La prima pagina delle istruzioni contiene un'illustrazione sintetica che mostra il materiale fornito nel pacco e i passaggi fondamentali del montaggio:



Prendendo a riferimento quanto sopra illustrato, immagina di essere l'autore di un libretto delle istruzioni e di dover scrivere le azioni da fare per montare il tavolo. Nel farlo indica prima di tutto i materiali forniti e gli strumenti di cui avrai bisogno ma che **NON** sono stati forniti. Segnala poi ogni fase del montaggio e argomenta per ognuna i passaggi da fare.

(ATTENZIONE: ricorda che i quattro passaggi sopra illustrati sono solo quelli fondamentali del montaggio. Gli altri, sulla base del materiale che c'è a disposizione, dovrai immaginarli tu)

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nella prova.

Allegato n.4 – Questionario somministrato in uscita agli studenti



Dipartimento di Scienze della Formazione

Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti

Questo questionario rileva informazioni sugli studenti in merito ad aspetti attinenti la loro motivazione allo studio e le loro strategie di apprendimento. Il progetto nell'ambito del quale si stanno raccogliendo tali informazioni ha come oggetto "La Leadership Diffusa degli Studenti e i suoi dispositivi nel contesto universitario", ed è curato dalla dottoranda Arianna Giuliani e dal suo tutor Prof. Giovanni Moretti. Le elaborazioni dei dati raccolti saranno fatte tenendo conto del diritto alla privacy di ogni studente. Le riflessioni sui dati saranno effettuate sull'intero gruppo di studenti coinvolti nella ricerca e non sui singoli. Il questionario non ha fini valutativi.

Questionario finale (QFIN)

Ideato da Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (2015)

1) **Cognome e Nome:** _____

2) **Matricola:** _____

3) **Corso di Laurea a cui sei iscritto:**

- Scienze dell'Educazione
- Educatore Professionale di Comunità
- Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane
- Servizio Sociale e Sociologia

L'ESPERIENZA DI STUDIO: RIFLESSIONI GENERALI

Indica il tuo grado di accordo o disaccordo con le affermazioni che seguono (1=per niente; 5=molto). Nel farlo tieni in considerazione la tua esperienza ad oggi in relazione a *tutti gli Insegnamenti* che hai frequentato da quando sei all'Università.

Sulla base della tua esperienza di studio nel contesto universitario ad oggi, in che misura ritieni che i docenti propongano nei propri Insegnamenti:					
lezioni dialogate e interattive	1	2	3	4	5
attività di gruppo	1	2	3	4	5
laboratori in ambienti di apprendimento online	1	2	3	4	5
attività autovalutative	1	2	3	4	5

Sulla base della tua esperienza di studio nel contesto universitario ad oggi, in che misura ritieni di aver potenziato la tua:					
capacità di organizzare lo studio in modo efficace	1	2	3	4	5
capacità di esprimere giudizi critici rispetto ad un tema	1	2	3	4	5
competenza autovalutativa	1	2	3	4	5
competenza comunicativa	1	2	3	4	5
capacità di lavorare in gruppo con altri studenti	1	2	3	4	5
sicurezza nello studio	1	2	3	4	5
capacità di superare insuccessi nello studio	1	2	3	4	5
capacità di aiutare gli altri nello studio	1	2	3	4	5
capacità di risolvere situazioni problematiche	1	2	3	4	5

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del D.lgs 196/03.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

L'ESPERIENZA DI STUDIO: I DISPOSITIVI DIDATTICI

Indica il tuo grado di accordo o disaccordo con le affermazioni che seguono (1=per niente; 5=molto). Nel farlo tieni in considerazione la tua esperienza nell'*Insegnamento nell'ambito del quale ti è stato proposto tale questionario*.

Sulla base dell'esperienza che hai avuto nell'ambito di questo Insegnamento, a tuo parere le lezioni dialogate e interattive ti hanno aiutato a:					
sviluppare curiosità e interesse per i temi trattati	1	2	3	4	5
apprendere in profondità i temi trattati	1	2	3	4	5
potenziare la competenza comunicativa	1	2	3	4	5
sviluppare spirito critico rispetto ai temi trattati	1	2	3	4	5
incrementare il senso di responsabilità rispetto alla frequenza	1	2	3	4	5

Sulla base dell'esperienza che hai avuto nell'ambito di questo Insegnamento, a tuo parere l'utilizzo di attività pratiche (individuali e/o di gruppo) ti ha aiutato a:					
comprendere in profondità i temi trattati	1	2	3	4	5
potenziare la competenza comunicativa	1	2	3	4	5
sviluppare la capacità di pianificare le attività di studio	1	2	3	4	5
incrementare il senso di responsabilità	1	2	3	4	5
potenziare la capacità di gestire le relazioni interpersonali	1	2	3	4	5

Sulla base dell'esperienza che hai avuto nell'ambito di questo Insegnamento, a tuo parere l'utilizzo durante le lezioni di attività di simulazione o <i>role playing</i> ti ha aiutato a:					
comprendere con più facilità i temi trattati	1	2	3	4	5
autovalutare il tuo livello di conoscenza dei temi trattati	1	2	3	4	5
potenziare la competenza comunicativa	1	2	3	4	5
sviluppare la capacità di esprimere giudizi critici	1	2	3	4	5

Sulla base dell'esperienza che hai avuto nell'ambito di questo Insegnamento, a tuo parere l'utilizzo di un ambiente di apprendimento online ti ha aiutato a:					
comunicare efficacemente con il docente/i tutor	1	2	3	4	5
stringere rapporti interpersonali con gli altri studenti	1	2	3	4	5
approfondire i temi trattati durante le lezioni	1	2	3	4	5

Sulla base dell'esperienza che hai avuto nell'ambito di questo Insegnamento, a tuo parere l'utilizzo di attività autovalutative ti ha:					
guidato nel processo di apprendimento	1	2	3	4	5
aiutato ad approfondire i temi trattati	1	2	3	4	5
riflettere sulle tue performance	1	2	3	4	5

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

Sulla base dell'esperienza che hai avuto nell'ambito di questo Insegnamento, a tuo parere la valorizzazione della componente dialogica e collaborativa abbia influenzato positivamente:					
i tuoi risultati di apprendimento	1	2	3	4	5
le tue competenze sviluppate	1	2	3	4	5
la tua motivazione nello studio	1	2	3	4	5

MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE (MSLQ)

Ideato da Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991)

Tradotto e adattato da Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (2015)

Indica quanto ritieni che le affermazioni che seguono siano vere per te (1=per niente vero; 7=molto vero). Nel farlo tieni in considerazione la tua esperienza nell'*Insegnamento nell'ambito del quale ti è stato proposto tale questionario*.

1	In un Insegnamento come questo preferisco del materiale didattico che mi sfida mettendomi alla prova così posso apprendere tematiche nuove.	1	2	3	4	5	6	7
2	Penso che otterrò un voto eccellente in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sono sicuro di riuscire a comprendere anche il materiale più difficile presentato nelle lezioni di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
4	Ottenere un buon voto in questo Insegnamento è per me il traguardo più soddisfacente al momento.	1	2	3	4	5	6	7
5	La cosa più importante in questo momento per me è migliorare la mia media dei voti, quindi la mia principale preoccupazione in questo Insegnamento è ottenere un buon voto.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ritengo di poter comprendere i concetti di base affrontati in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
7	Se potessi, in questo Insegnamento vorrei ottenere un voto più alto rispetto a tutti gli altri studenti.	1	2	3	4	5	6	7
8	Ritengo di poter comprendere anche il materiale più complesso che il docente ha presentato in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
9	In un Insegnamento come questo, preferisco del materiale didattico che suscita la mia curiosità, anche se è difficile da studiare.	1	2	3	4	5	6	7
10	Ritengo di poter svolgere un ottimo lavoro nel rispondere alle consegne e alle prove di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
11	Mi aspetto di andare bene in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
12	Ciò che è più soddisfacente per me in questo Insegnamento è provare a comprendere i contenuti nel modo più approfondito possibile.	1	2	3	4	5	6	7
13	Quando ne ho l'opportunità, durante questo Insegnamento scelgo consegne complesse da cui posso imparare anche se non mi garantiscono di ottenere un buon voto.	1	2	3	4	5	6	7
14	Sono sicuro di poter padroneggiare le competenze che sono promosse in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
15	Voglio andare bene in questo Insegnamento perché è importante che manifesti le mie capacità alla mia famiglia, ai miei amici, al datore di lavoro	1	2	3	4	5	6	7

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del D.lgs 196/03.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

	o ad altri.							
16	Tenendo conto della difficoltà di questo Insegnamento, dell'insegnante e delle mie competenze, penso che andrò bene in questo corso.	1	2	3	4	5	6	7
17	Spesso durante la lezione perdo passaggi importanti perché sto pensando ad altre cose.	1	2	3	4	5	6	7
18	Spesso quando studio per questo Insegnamento cerco di ripetere il materiale di studio ad un compagno di classe o ad un amico.	1	2	3	4	5	6	7
19	Quando leggo per questo Insegnamento mi pongo domande per aiutarmi a definire il focus della lettura.	1	2	3	4	5	6	7
20	Spesso mi pongo domande su ciò che sento o leggo in questo Insegnamento per capire se le trovo convincenti.	1	2	3	4	5	6	7
21	Quando studio per questo Insegnamento provo a ripetere più volte il materiale di studio a me stesso.	1	2	3	4	5	6	7
22	Anche se ho problemi a studiare il materiale di questo Insegnamento, cerco di fare il lavoro da solo senza l'aiuto di altri.	1	2	3	4	5	6	7
23	Quando ho difficoltà a capire qualcosa che sto leggendo per questo Insegnamento, torno indietro e cerco di capirla.	1	2	3	4	5	6	7
24	Se il materiale di questo Insegnamento è difficile da comprendere cambio il modo in cui lo studio.	1	2	3	4	5	6	7
25	Cerco di lavorare con altri studenti di questo Insegnamento per portare a termine le consegne di lavoro.	1	2	3	4	5	6	7
26	Quando studio per questo Insegnamento leggo più volte i libri e gli appunti presi in classe.	1	2	3	4	5	6	7
27	Quando nelle lezioni e nei libri di questo Insegnamento vengono presentate teorie, interpretazioni o conclusioni cerco di capire se ci sono evidenze che le sostengono.	1	2	3	4	5	6	7
28	Spesso quando studio per questo Insegnamento dedico del tempo per discutere i materiali con un gruppo di altri studenti della classe.	1	2	3	4	5	6	7
29	Considero il materiale di studio di questo Insegnamento un punto di partenza per sviluppare le mie idee personali a riguardo.	1	2	3	4	5	6	7
30	Quando studio per questo Insegnamento integro informazioni prese da diverse fonti, come lezioni, libri e discussioni.	1	2	3	4	5	6	7
31	Prima di studiare a fondo un nuovo materiale didattico, spesso lo scorro per vedere come è organizzato.	1	2	3	4	5	6	7
32	Mi pongo domande per assicurarmi di aver capito il materiale che ho studiato in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
33	Cerco di modificare il modo in cui studio per adattarlo alle richieste di questo Insegnamento e allo stile didattico del docente.	1	2	3	4	5	6	7
34	Spesso mi rendo conto che benché abbia studiato per questo Insegnamento non ho capito bene di cosa si tratti.	1	2	3	4	5	6	7
35	Chiedo al docente di rispiegare i concetti che non ho capito bene.	1	2	3	4	5	6	7
36	Memorizzo le parole chiave per ricordare i concetti importanti di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
37	Cerco di riflettere a fondo su un argomento per capire cosa posso imparare da questo piuttosto che leggerlo soltanto per lo studio di questo	1	2	3	4	5	6	7

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

	Insegnamento.							
38	Quando è possibile cerco di mettere in relazione i concetti di questo Insegnamento con quelli di altri Insegnamenti.	1	2	3	4	5	6	7
39	Quando leggo per questo Insegnamento cerco di mettere in relazione il materiale con ciò che già conosco.	1	2	3	4	5	6	7
40	Cerco di giocare con le mie idee mettendole in relazione con ciò che sto imparando in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
41	Quando studio per questo Insegnamento scrivo brevi riassunti delle idee principali tratte dai libri e dagli appunti.	1	2	3	4	5	6	7
42	Quando non riesco a capire i materiali di questo Insegnamento chiedo aiuto ad altri studenti della classe.	1	2	3	4	5	6	7
43	Cerco di comprendere il materiale di questo Insegnamento individuando connessioni tra i libri e i concetti trattati nelle lezioni.	1	2	3	4	5	6	7
44	Quando leggo o sento un'affermazione o una conclusione durante questo Insegnamento, penso a possibili alternative.	1	2	3	4	5	6	7
45	Elaboro una lista degli elementi importanti di questo Insegnamento e li memorizzo.	1	2	3	4	5	6	7
46	Cerco di individuare gli studenti della classe a cui posso chiedere aiuto se ne ho bisogno.	1	2	3	4	5	6	7
47	Quando studio per questo Insegnamento cerco di capire quali concetti non ho compreso bene.	1	2	3	4	5	6	7
48	Quando studio per questo Insegnamento definisco degli obiettivi al fine di pianificare le mie attività in ogni periodo di studio.	1	2	3	4	5	6	7
49	Se sono confuso rispetto agli appunti che ho preso in classe, mi assicuro di risolvere i miei dubbi subito dopo.	1	2	3	4	5	6	7
50	Cerco di utilizzare nelle attività di questo Insegnamento, come lezioni e discussioni, i concetti che ho appreso dai libri.	1	2	3	4	5	6	7
51	Quando ho poco chiari alcuni temi trattati in questo Insegnamento, cerco su Internet materiali di approfondimento che possono essermi utili.	1	2	3	4	5	6	7
52	Lavorare sulle consegne di lavoro di questo Insegnamento con altri studenti mi aiuta a sviluppare nuove competenze.	1	2	3	4	5	6	7
53	Il confronto con altri studenti mi aiuta a comprendere meglio i materiali di studio di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7

In che misura ritieni che nel complesso il Corso di Laurea a cui sei iscritto proponga agli studenti iniziative che ne valorizzano il coinvolgimento attivo?

1	2	3	4
---	---	---	---

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

Estratto del questionario "National Survey of Student Engagement" (NSSE)

copyright ©2004 Indiana University

Traduzione e adattamento a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (2015)

Nel rispondere alle domande che seguono tieni in considerazione la tua esperienza ad oggi in relazione a **tutti gli Insegnamenti** che hai frequentato da quando sei all'Università.

Nella tua esperienza in questa Università durante l'anno accademico corrente, quanto spesso ti sei trovato nelle situazioni che seguono? (1=mai; 4=sempre)

Ho rivolto domande ai docenti o partecipato a discussioni in classe o online	1	2	3	4
Ho presentato lavori di fronte alla classe	1	2	3	4
Ho lavorato su elaborati o progetti che richiedevano l'integrazione di idee o informazioni da diverse fonti	1	2	3	4
Ho affrontato discussioni tenendo conto di diverse prospettive	1	2	3	4
Ho lavorato con altri studenti su dei progetti	1	2	3	4
Ho utilizzato dei mezzi elettronici per portare a termine le consegne di uno o più Insegnamenti	1	2	3	4
Ho discusso voti e compiti con un docente	1	2	3	4
Ho ricevuto dei feedback su una mia performance	1	2	3	4
Ho lavorato duramente per andare incontro alle richieste di un docente	1	2	3	4

Durante questo anno accademico quanto spesso gli Insegnamenti che hai frequentato hanno enfatizzato le seguenti attività mentali? (1=molto poco; 4=molto spesso)

Memorizzare fatti, idee o metodi appresi durante il corso o lo studio e ripeterli	1	2	3	4
Analizzare gli elementi fondamentali di un'idea, di un'esperienza o di una teoria così da esaminare un caso particolare o una situazione in profondità considerando le sue caratteristiche	1	2	3	4
Sintetizzare e organizzare idee, informazioni ed esperienze così da creare interpretazioni e relazioni nuove e più complesse	1	2	3	4
Formulare un giudizio sul valore di un'informazione, un argomento o un metodo	1	2	3	4
Applicare teorie o concetti conosciuti a problemi pratici o a nuove situazioni	1	2	3	4

In che modo la tua esperienza in questa Università ha contribuito ad accrescere le tue conoscenze, competenze e la tua crescita personale nelle seguenti aree? (1=per niente; 4=molto)

Acquisire una vasta cultura generale	1	2	3	4
Acquisire conoscenze e competenze relative a una professione	1	2	3	4
Scrivere in modo chiaro ed efficace	1	2	3	4
Parlare in modo chiaro ed efficace	1	2	3	4
Pensare in modo critico e analitico	1	2	3	4
Analizzare problemi quantitativi	1	2	3	4
Utilizzare l'informatica e la tecnologia dell'informazione	1	2	3	4
Lavorare efficacemente con altre persone	1	2	3	4
Conoscere meglio te stesso	1	2	3	4
Risolvere problemi della vita reale	1	2	3	4

Il questionario è terminato, grazie della collaborazione!

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

Allegato n.5 – Diario di bordo utilizzato per rilevare dati durante gli insegnamenti

Insegnamento: _____

GIORNO	DOCENTE	STUDENTI	DISPOSITIVI	NOTE

Allegato n.6 – Griglie di osservazione utilizzate per rilevare dati durante gli insegnamenti

Insegnamento: _____

È previsto che parte del corso si svolga online: SI NO

Sono esplicitati e discussi gli obiettivi del corso: SI NO

Sono esplicitate e discusse le modalità di esame: SI NO

COMPORAMENTI DA OSSERVARE <i>X = presenza</i> <i>O = assenza</i>	DATA E NUMERO STUDENTI PRESENTI									
Il docente durante la lezione:										
Si pone in modo autorevole ma non autoritario										
Si pone in modo del tutto informale										
Rispetta gli orari										
Invita gli studenti ad andare a ricevimento										
Prima di iniziare la lezione chiede se ci sono dubbi su quanto fatto fino a quel momento										
Sollecita gli studenti a fare domande per chiarimenti sulla lezione										
Pone questioni aperte su cui riflettere										
Invita a lavorare su consegne individuali in aula										
Invita a lavorare in piccoli gruppi in aula										
Propone attività di ricerca individuali da svolgere per la lezione successiva										
Se richiesto, torna ad approfondire argomenti già trattati										
Informa gli studenti di eventi esterni alla didattica										
Dedica tempo alla presentazione pubblica di elaborati personali da parte degli studenti										
Invita gli studenti a valutare le loro performance										
Utilizza strumenti (slide, web, lavagna, microfono, etc.)										
Sollecita gli studenti a rispondere a domande sui temi del corso										
Nel complesso, durante la lezione:										
Vengono valorizzati il dialogo e il confronto										
È stato utilizzato il dispositivo "lezione dialogata"										
È stato utilizzato il dispositivo "lavori di gruppo"										
È stato utilizzato il dispositivo "attività individuali e autovalutative"										
È stato utilizzato il dispositivo "simulazioni e role playing"										
Lo spazio è adeguato per accogliere tutti gli studenti presenti										

COMPORAMENTI DA OSSERVARE <i>scala 1-5</i> <i>- = non pertinente alla lezione</i>	DATA E NUMERO STUDENTI PRESENTI									
Gli studenti durante la lezione:										
Prendono la parola per porre domande sui temi trattati										
Prendono la parola rispondere alle sollecitazioni del docente										
Prendono appunti										
Accolgono le consegne individuali con entusiasmo										
Accolgono le attività di gruppo proposte con entusiasmo										
Scambiano riflessioni sui contenuti del corso con i propri compagni										
Pongono al docente e ai compagni questioni su cui riflettere										
Partecipano con motivazione alle attività di simulazione a <i>role playing</i>										
Discutono con interesse il contenuto delle consegne individuali										
Scambiano feedback con i compagni sui propri elaborati individuali										
Scambiano feedback con i compagni sui propri elaborati di gruppo										
Frequentano per intero le ore previste										
Intervengono nelle discussioni tutti gli studenti presenti										

Allegato n.7 – Invito al focus group effettuato con gli studenti al termine della ricerca



Dipartimento di Scienze della Formazione
Via Milazzo, 11B - 00185 Roma

Carissimo/a studente/essa,

durante questo anno accademico hai frequentato un insegnamento nell'ambito del quale ti sono state proposte diverse attività inerenti una ricerca di dottorato. Tale ricerca è condotta da Arianna Giuliani, il cui tutor è il Prof. Giovanni Moretti, ed ha come focus quello della Leadership Diffusa degli Studenti e dei dispositivi didattici che possono favorirne lo sviluppo nel contesto universitario.

Sulla base della motivazione che hai mostrato durante le lezioni, sei stato/a scelto/a come testimone privilegiato per portare le tue riflessioni all'interno di un focus group. **Il focus group si terrà il giorno mercoledì 13 luglio 2016 dalle ore 10 alle presso l'aula FAD (Piazza della Repubblica, 10 - secondo piano, porta di legno di fronte alla Cineteca).** La durata potrà essere di massimo un'ora e mezza.

Nel focus group interverranno altri studenti che come te hanno frequentato uno dei corsi coinvolti nella ricerca. L'obiettivo del focus group sarà approfondire il punto di vista degli studenti in merito ai dispositivi didattici utilizzati (o meno) dal proprio docente durante le diverse lezioni: lezioni dialogate, attività autovalutative, attività di gruppo, simulazioni e *role playing*. In particolare sarà interessante comprendere come questi dispositivi, dal vostro punto di vista, possano aver favorito lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti, ovvero possano aver contribuito a far sviluppare in ognuno di voi: competenze organizzative e relazionali, strategie di apprendimento profonde, motivazione, engagement.

In attesa di un cortese riscontro per la conferma della partecipazione, ti auguro una buona giornata.

Arianna Giuliani,
Dottoranda in Teoria e Ricerca Educativa

Per qualsiasi informazione puoi contattarmi scrivendo una mail ad arianna.giuliani@uniroma3.it o chiamando il numero 3406828310.

Allegato n.8 – Trascrizione, a cura del ricercatore, del focus group effettuato presso il DSF (Università Roma Tre)

A.G. (moderatore): «Buongiorno! Io sono A.G., come sapete sono una dottoranda del Dipartimento e sto sviluppando una ricerca che focalizza il tema della Leadership Diffusa degli Studenti (da ora LDS, *ndr*). Oggi sono qui per condurre un focus group di fine percorso e vi ho invitato in quanto studenti che più degli altri si sono distinti per motivazione ed interesse nell'ambito degli insegnamenti coinvolti nella ricerca. L'obiettivo della mattinata sarà discutere in modo condiviso le modalità di utilizzo dei dispositivi didattici nei corsi che avete frequentato e, in particolare, approfondire quelli che a vostro avviso hanno favorito lo sviluppo della LDS. Ho predisposto per voi dei materiali, e infatti come vedete ognuno di voi ha davanti a sé una cartellina e una penna; la cartellina contiene un blocco per annotare eventuali appunti o riflessioni ed un documento di sintesi che enuclea gli elementi principali del focus group a cui parteciperete. Leggendo insieme tale documento possiamo vedere che il tema della ricerca è “La Leadership Diffusa degli Studenti: quali dispositivi nel contesto universitario”, l'obiettivo del focus group è “Comprendere se, dal punto di vista degli studenti, i dispositivi didattici utilizzati o meno durante le lezioni hanno favorito in loro lo sviluppo della LDS” e le principali attività del focus group verteranno sul “Discutere e confrontarsi con i colleghi sulla propria esperienza all'interno dell'insegnamento coinvolto nella ricerca”. Il focus group sarà audio-registrato così da rendere agevole la rilettura e l'analisi dei dati. È qui presente A.M., Dottore di ricerca in Pedagogia, che avrà la funzione di supervisore del focus group e potrà annotare come me gli aspetti salienti della discussione così da lasciarne traccia su un diario di bordo. Il mio ruolo sarà di moderatore e quindi condurrò e guiderò la discussione. Inizierei il focus group con un giro di tavolo per le presentazioni»

A.G.: «Ciao a tutti, io sono A.G. e quest'anno ho frequentato il corso di Didattica della Lettura. Durante il corso ho avuto modo di rispondere alle attività che Arianna ci ha proposto per la sua ricerca e di conoscere metodi che mi hanno chiarito che cosa sia la LDS. La LDS è anche l'argomento della mia tesi, quindi questo percorso è stato molto stimolante per me»

V.D.G.: «Io sono V.D.G., ho frequentato con il Prof.M. sia le lezioni di Organizzazione Didattica e Processi Valutativi che di Didattica della Lettura e la mia tesi, discussa pochi giorni fa, ha focalizzato proprio alcuni temi approfonditi nel corso di Didattica della Lettura. Durante i due insegnamenti ho avuto modo di confrontarmi con gli strumenti che sono stati utilizzati per favorire lo sviluppo della LDS, quali le mappe concettuali, le prove di autovalutazione e i lavori di gruppo, che sono stati utilizzati in entrambi gli insegnamenti progettati dal Professore»

G.C.: «Ciao, io sono G., ho frequentato quest'anno Didattica della Lettura e anche io ho avuto modo di sperimentare tutte le proposte didattiche offerte dal

corso in questione. In particolare mi soffermerò dopo quando avremo il confronto su quelle che sono state le esperienze sul lavoro di gruppo»

M.O.: «Io sono M.O. e sono al terzo anno di Servizio Sociale e Sociologia. Ho conosciuto Arianna nel corso del Prof.B., dove abbiamo compilato dei questionari e immagino che i lavori ai quali si riferivano i suoi studi sono attinenti alle attività di gruppo che abbiamo avuto la possibilità di fare e...niente. Ah no, avevo una domanda. Io so cos'è la leadership, la tendenza alla leadership...mi chiedevo se questa leadership diffusa è un qualcosa di diverso dalla tendenza alla leadership in generale»

A.G. (moderatore): «Poi ne discuterete durante il focus group. Comunque sì, con leadership diffusa si intende non la leadership per come è intesa tradizionalmente, ovvero la presenza di una figura formale che esercita il potere sui vicini, bensì come potere e responsabilità diffuse. In questo caso ne stiamo parlando a proposito di studenti universitari, ma ovviamente è un costrutto poliedrico che è analizzabile in diversi contesti organizzativi. Comunque più tardi ne discuterete voi»

E.B.: «Buongiorno, sono E.B. e ho partecipato quest'anno al corso di Organizzazione Didattica e Processi Valutativi con il Prof.M. e ho avuto modo come gli altri ragazzi di sperimentare le attività di gruppo e le attività individuali che ci sono state proposte per lo sviluppo e l'analisi della LDS»

A.C.D.: «Io sono A.C.D. e frequento il primo anno di Scienze dell'Educazione. Io ho scelto di frequentare Organizzazione Didattica e Processi Valutativi con il Prof.M. e ho conosciuto anche A.G. e A.M., tutor del corso e quindi oggi sono qui con piacere. Diciamo che inizialmente ero preoccupata non conoscendo bene i temi del corso, ma nel tempo mi sono appassionata molto, sono intervenuta durante le lezioni, ho apprezzato il metodo del Professore nel relazionarsi con noi studenti e quindi sono molto soddisfatta. Sono contenta di essere oggi qui a raccontare la mia esperienza in merito»

G.N.R.: «Io sono G.R.. Arianna mi ha pescato in un corso in cui non dovevo essere, in quanto io sono del terzo anno e lei ha condotto l'intervento in un corso del primo anno. Il corso è quello di Informatica, tenuto dal Prof.P. Secondo me valevano la pena sia le lezioni del Professore sia il progetto di ricerca di Arianna, quindi sono qui per questo»

A.G. (moderatore): «Perfetto. Ora che vi siete presentati tutti vi do alcune piccole indicazioni prima di entrare nel vivo della discussione. Ciò che mi attendo da voi è che portiate il vostro punto di vista sui temi in oggetto sulla base dell'esperienza che avete avuto nell'ambito dei diversi corsi che avete frequentato. Vi invito a non essere timide/i e inibite/i. Per avviare e condurre la discussione condivisa procederemo così: io proporrò degli stimoli e lascerò al centro del tavolo un foglio con la versione stampata dello stimolo proposto, così che possiate averlo sempre sotto gli occhi. Starà a voi partecipare alla discussione interagendo con gli altri e se ci fossero domande o questioni particolari che pensate vadano

chiarite o approfondite non esitate a segnalarlo. Quindi...il primo stimolo su cui vi chiedo di riflettere è “Cos’è in ambito educativo la LDS”»

A.M. (supervisore): «Quello che vi chiediamo, almeno in questo primo giro di interventi, è di dire il vostro nome prima di parlare così riusciamo a prendere traccia di chi parla e non ci saranno problemi interpretativi in sede di rilettura e analisi dei dati. Altro accorgimento sulla voce, essendo in corso l’audio-registrazione vi chiediamo di alzare un po’ il volume così da garantire la corretta acquisizione di ciò che dite»

AVVIO DISCUSSIONE SU PRIMO STIMOLO

M.O.: «Ok, allora io sono Michelle. Se mi venisse chiesto in ambito educativo cosa è la LDS mi verrebbe da dire che è la capacità dello studente di partecipare, di sentirsi libero di partecipare, di fare una domanda qualora non avesse capito. Però mi rendo conto che a volte questo dipende anche da questioni personali del carattere, non per forza ad esempio da come uno viene educato: ci sono persone più estroverse e più introverso. Prendo ad esempio me stessa, che ora sono qui a partecipare. Come tante altre persone ho risposto alle domande e ho svolto attività, però poi ognuno lo fa in modo personale; mi viene da dire quindi che questi sono aspetti che riguardano un po’ la personalità. Forse questi aspetti si possono anche coltivare col tempo, ma guardando la parte più profonda di noi bisogna ammettere che alcuni li hanno sviluppati di più e altri di meno. Poi può essere che chi interviene di meno magari non è che non ha tendenza alla leadership, però non so...mi viene da pensare questo»

V.D.G.: «Io sono Vanessa. Ricollegandomi all’intervento di Michelle sul fatto di intervenire o meno, rispetto alla LDS io penso che sia un buon modo per porsi in contatto con gli altri. Chi frequenta e chi non frequenta le lezioni è importante che stabiliscano e mantengano un contatto, ad esempio facendo dei lavori di gruppo o delle attività che richiedono scambi comunicativi ti spinge a lavorare con persone con cui magari normalmente non lavoreresti. Nei lavori di gruppo ci sono scambi di idee, discussioni...a volte più discussioni che scambi di idee [ride], ma questo è comunque un modo per confrontarsi e già è un inizio che ti porta più preparato in una eventuale possibilità lavorativa»

A.C.D.: «Io sono Anna Claudia. Ricollegandomi al discorso di Michelle e di Vanessa, il mio pensiero è che secondo me la LDS ha bisogno di input, cioè ho percepito questo: spesso non è molto facile per gli studenti come me rapportarsi con altri studenti e quindi esporsi, e nel corso del Prof.M. è stato molto più semplice rispetto agli altri perché lui ha dato molti input e con vari metodi ha motivato gli studenti a coglierli e portarli a termine. Quindi è importante l’iniziativa degli studenti ma sono fondamentali anche e soprattutto le opportunità che gli vengono offerte»

M.O.: «Sono perfettamente d’accordo, ma vorrei correggermi un attimo riguardo a una cosa che ho detto, perché per come l’ho proposta non l’ho ancorata all’ambito educativo ma all’ambito mio personale. Quindi rientrando nell’ambito

educativo secondo me abbiamo tutti in realtà delle capacità e tendenza alla leadership, ed è perfetto quello che dicevi tu, ossia che deve essere stimolata. Io anche, insomma, dipende dalle lezioni, dal professore...ci sono dei professori che riescono molto di più a farti partecipare e certo, uno stesso studente che sembra timido e introverso in una lezione prende molta più parola rispetto che con un professore che fa lezioni frontali tradizionali. Quindi è verissimo quello che hai detto e ok, parliamo dell'ambito educativo»

G.C.: «Sono Giuliana. Per quanto riguarda il discorso in ambito educativo, è stato molto stimolante il corso che ho frequentato perché ha diffuso l'idea del noi. Idea del noi, che prevede il fatto che si sta in un gruppo e si lavora, e si deve cercare di lavorare in maniera efficace nel rispetto delle diversità e anche sospendendo il giudizio. Nel senso che “non sto accanto a un altro perché mi è funzionale” ma si accetta ognuno anche con le proprie contraddizioni e i propri limiti. Di certo una riflessione che è importante fare, anche alla luce degli interventi che avete fatto, è che nessuna competenza è per sempre, no? Nel senso che va comunque alimentata e nutrita e ci sono anche dei momenti regressivi, dei momenti in cui uno può essere meno efficace in questo discorso che è la LDS. Stare in una rete gruppale ti aiuta anche a modulare meglio quelle che sono le tue energie e anche avere un automonitoraggio di quello che facciamo, di quello che si riesce a mettere in campo nel discorso degli obiettivi che vogliamo raggiungere. Certo ecco, penso che sia un contesto sul quale è necessario lavorare in maniera attiva e non dare per scontato che si è già raggiunto un livello ottimo. Così, come riflessione insomma...»

A.G.: «Io sono Alessia e ricollegandomi al discorso di Anna Claudia dico che sì, effettivamente in questo corso ho scoperto che è vero che noi riusciamo a metterci in relazione, però sono anche riuscita a scoprire una mia individualità prima di tutto, e penso che questo sia indispensabile per entrare efficacemente in relazione con l'altro. Quindi sono riuscita prima a capire che io posso essere una “leader di me stessa” e la mia leadership può essere poi messa in relazione con l'altro attraverso il lavoro di gruppo. Quindi il lavoro di gruppo, sia in presenza che a distanza, diciamo mi ha aiutato a capire come entrare in relazione con l'altro e quindi a raggiungere insieme degli obiettivi grazie agli input che il professore ci ha proposto a lezione»

E.B.: «Sono Emanuele. Volevo dire, soprattutto rispetto agli interventi di Giuliana e di Alessia: da una parte sono d'accordo con Giuliana, nel senso che il lavoro di gruppo ti aiuta a modulare il rapporto con l'altro. La LDS ci richiede anche questo, perché comunque uno ha l'idea che il leader sia una persona che sta davanti e guida le persone, mentre invece c'è anche il fatto di riuscire a mettersi da una parte e rispettare l'idea dell'altro. Come diceva Alessia, appunto, quello aiuta anche a capire se stessi, a capire come siamo e a modulare il proprio carattere e il modo di essere in relazione con l'altro»

[silenzio, poi parlano tre insieme e si riprende la discussione]

M.O.: «L'utilità più grande che ho trovato dal lavoro di gruppo proposto dal Prof.B., che riguardava tematiche del corso. In realtà gli aspetti più positivi del lavoro di gruppo che io ho trovato solo totalmente svincolati dalla didattica, o meglio dallo studio della materia. Nel senso è un qualcosa che abbraccia più la relazione con l'altro: noi abbiamo fatto questo lavoro di gruppo e ho conosciuto due ragazze che ora ogni volta che abbiamo un esame ci sentiamo, ci vediamo...questo ad esempio è anche importante, piuttosto che studiare solo la materia è un qualcosa di molto più relazionale. Ti permette di conoscere persone, di conoscere meglio te stesso nel rapporto con l'altro...però ecco in questo ambito io penso già di conoscermi quindi mi colpiva più l'aspetto relazionale»

V.D.G.: «Riallacciandomi al discorso precedentemente fatto su come viene applicata la LDS, dal mio punto di vista più viene applicata e più c'è la possibilità di guidarla meglio sia individualmente che al livello di gruppo. Per esempio io ho visto la differenza sostanziale che c'è stata tra i due corsi che ho seguito, sia per Organizzazione Didattica e Processi Valutativi che per Didattica della Lettura. In entrambi si è trattato di mettersi in contatto con gli altri, ma probabilmente essendo io per ODPV al primo anno non conoscevo quasi nessuno quindi avevo più difficoltà a stringere relazioni. Tra il primo e il terzo anno c'è stato un salto sia per la modalità di lavoro, che comunque era già organizzata diversamente perché avendo precedentemente già utilizzato quegli strumenti uno ha una maggiore conoscenza e quindi di conseguenza riesce ad adattarsi meglio, magari aiutando anche chi frequentava con meno coinvolgimento il corso; quindi può essere anche una maggiore utilità usare la LDS al di fuori del contesto iniziale in cui si è acquisita»

A.G.: «Infatti ricollegandomi al tuo discorso, anche io ho fatto tutti e due i corsi e il primo anno non riuscivo ad essere empatica, quindi se qualcuno aveva un problema io andavo avanti, nel senso dicevo "vabbè io sto qui, lui il problema può risolverlo da solo", mentre invece nel terzo anno riuscivo ad essere empatica nei confronti magari di...riuscivo a mettermi nei panni di persone all'interno del mio gruppo che avevano un problema, e quindi "se oggi tu non puoi fare questo non c'è problema lo facciamo insieme online, oppure lo faccio io al posto tuo". Ho iniziato a ragionare in modo diverso anche grazie a questa nuova prospettiva»

G.C.: «Rispetto a questo è anche importante la gestione delle criticità, perché la leadership diffusa nel gruppo non sempre è funzionale e riesce...c'è anche l'aspetto fallimentare, nel senso che ti insegna anche a raggiungere l'obiettivo malgrado magari una parte del gruppo è carente, non riesce ad aderire al senso del noi...nel senso, c'è sempre un motivo per non esserci, no? Per non mettere in campo delle energie e trovare alibi rispetto a questo. E quindi il senso di responsabilità. Lì come discorso del gruppo uno dovrebbe dire "beh allora che faccio? Mi sobbarco, mi tiro fuori, mi chiudo? Ecco, se uno ha il senso di quello che è l'obiettivo del lavoro che uno si era prefissato impara anche a gestire questo aspetto. Per esempio nella mia esperienza personale in un lavoro di gruppo, in cui eravamo otto, alla fine eravamo in due a portare avanti tutto il lavoro. E ci siamo anche interrogate rispetto ad alcune questioni, perché malgrado la richiesta, la condivisione, il porsi in maniera costruttiva e tollerare non si sbloccava, dall'altra

parte c'era un delegare, c'era un non fare, c'era un rimandare...allora ovviamente passano le settimane, ci siamo ritrovate a dover "imboccare" gli altri e allora abbiamo detto "vabbè lo facciamo noi, no?" e nel gruppo siamo state in due poi alla fine. Però anche lì l'abbiamo virato in maniera anche sdrammatizzando perché abbiamo deciso di pensare che era comunque un'opportunità di confronto e di lavoro che non andava persa e che volevamo comunque portare avanti, anche se questo significava lavorare di più. Perché credevamo in quello che stavamo facendo e quindi ci ha rafforzato anche da questo punto di vista qui, anche rispetto alla criticità del confronto con gli altri membri. È importante la dialettica e anche i tempi...ogni tempo ha un limite dopo il quale deve esserci un ritorno, un rientrare per quello che riguarda una disfunzione al livello di lavoro. E quindi anche questo è stato un aspetto positivo poi alla fine...la gestione della criticità rispetto all'obiettivo»

A.C.D.: «Posso riallacciarmi al tuo discorso...sì io penso che il lavoro di gruppo ci ha messo in uno scenario di responsabilità condivisa in un certo senso, e abbiamo visto come tu ti sei trovata a dover gestire alcune persone che si tiravano indietro. Anche io ho visto dei gruppi molto divisi, però ho apprezzato molto il lavoro che avete fatto di trovare una soluzione anche se in meno rispetto all'inizio. D'altra parte però credo anche che è necessario in una dimensione di lavoro di gruppo motivare dall'inizio e in un certo senso individuare chi tende a metterci di meno di quello che potrebbe fare. Ora non so se riesco a spiegarmi bene, ma dato che è un lavoro di gruppo ognuno che aderisce sa già che ha una certa responsabilità perché comunque ricopre un certo ruolo...penso che bisogna comunque motivare, sostenere e cercare di invogliare ecco. È molto difficile e sicuramente...»

G.C.: «[interrompendo Anna Claudia] Certo poi magari non conoscendo bene la storia hai difficoltà a capire la situazione. Comunque io diciamo sono per una pedagogia dell'indipendenza, nel senso "Aiutami a fare da solo" diceva la Montessori. Io ho molto questa impostazione, siamo all'università, non a fare le balie. Tutti abbiamo dei tempi di vita, ho una certa età e l'altra ragazza che ha lavorato con me era molto giovane...ma abbiamo scelto di ritagliare del tempo per dedicarlo a questo corso. Noi ci siamo posti in questa ottica perché abbiamo fornito le fotocopie dei testi su cui dovevamo lavorare per il lavoro di gruppo, i testi d'esame e tutte cose non richieste dal lavoro di gruppo...insomma abbiamo mediato ma alla fine non era quello il modo di lavorare in gruppo. In altri gruppi sapevamo che c'erano altre persone non frequentanti, ma addirittura nonostante l'assenza alla presentazione dei lavori di gruppi si è messa in contatto con l'aula mediante una telefonata»

A.G. (moderatore): «Ok, grazie delle testimonianze. Intervengo come mediatore per riportare la discussione sul focus del primo stimolo. Questo che stai dicendo, nell'ottica di definire la LDS nel contesto universitario come lo configureresti? Ovviamente la domanda è rivolta a tutti»

G.C.: «Lo configureresti nel senso che è indispensabile assumersi una responsabilità che deve essere credibile, ovvero fatta di fatti. Altrimenti è anche

una cosa critica per quanto riguarda la formazione di futuri educatori, perché se si cresce con l'idea che fare l'educatore significa potersi poggiare sull'altro per mettersi nella condizione di non fare nulla portiamo avanti quello che non penso sia lo scopo del Prof.M. e più in generale dell'insegnamento»

M.O.: «Anche il fatto di ricevere lo stimolo, della persona che deve essere motivata è come il presupposto, però poi non possiamo cercare sempre le cause nell'altro. Nel senso non è l'altro che ci deve motivare, il professore...io ho un professore che quando gli fai le domande storce la bocca, perché lui sa tutto, la sua lezione è perfetta e non gli si può dire niente. Io questa cosa non l'ho capita, quindi nella mia ottica devi rispiegarmela finché non la capisco»

E.B.: «Assolutamente! Guarda io ho avuto un'esperienza all'università...ho qualche anno quindi mi riferisco a un'altra università che ho fatto parecchi anni fa. Ho visto la differenza sicuramente per le discipline, ero a Giurisprudenza, ma anche per la gestione delle lezioni. Il Prof.M. ha sempre incoraggiato l'interazione e le lezioni non monodirezionali, di là non lo facevano. Nell'altra università la lezione frontale era la normalità: lo studente sta lì e il professore parla, parla, parla...e è finita la lezione. Col Prof.M., ma anche con altri, vengono poste domande, incoraggiate risposte, c'è interazione...e quello significa anche stimolare le persone. La cosa che fa sorridere è la poca familiarità con queste cose, infatti molte persone quando gli veniva passato il microfono per intervenire durante la lezione pareva che gli avessero dato una cosa incandescente. Quindi quello è anche il fatto di incoraggiare gli altri e stimolare gli altri a collaborare»

G.C.: «Ma anche superare le proprie difficoltà e crescere dalle esperienze e dagli errori»

E.B.: «Esatto»

V.D.G.: «Ricollegandomi all'intervento di Emanuele, quando ha citato il passarsi il microfono a lezione come se fosse una bomba a mano, durante le lezioni di Didattica della Lettura noi abbiamo fatto la lettura condivisa di un libro e il professore ci ha lasciato completamente gestire, una volta che avevamo spartito i ruoli per quale personaggio leggere, ha lasciato la totale gestione agli studenti sia per la lettura del testo che per le intonazioni, la postura, i suoni...era tutto a discrezione nostra. In questo ambito io penso che sia stata proprio LDS perché gestivamo noi; dopo che aveva mostrato come fare si era messo da parte»

E.B.: «Ma infatti ti dico...questo per me era stato il primo esame del primo anno e io ho visto da subito la differenza con la vecchia carriera accademica che avevo avuto, parliamo di circa venti anni fa. Sono rimasto sorpreso da come era gestita perché non mi tornava qualcosa, e ho apprezzato tantissimo. Probabilmente è stata la cosa che ho apprezzato di più del corso: il cambio totale di interazione tra studenti e professore»

A.G.: «Beh un'altra strategia che abbiamo utilizzato è il Commesso Viaggiatore...»

A.G. (moderatore): «Scusate intervengo. Siccome il prossimo stimolo verte proprio sull'insegnamento che avete frequentato, adesso vediamo se ci sono riflessioni più generiche e astratte sulla definizione della LDS e poi proseguiamo approfondendo la questione dei dispositivi didattici»

M.O.: «Posso fare una domanda? Vengo da un corso diverso dal vostro...in ambito educativo e pedagogico quando si parla di leadership è un metodo di insegnamento? Che si dice in pedagogia di questa leadership diffusa?»

A.C.D.: «È una condizione penso. Più che un metodo è una situazione che è necessaria e che si viene a creare col tempo. Non è una questione di metodo, ma di condizioni di responsabilità diffusa che si creano tra gli studenti, per esempio tra un gruppo di lavoro. Secondo me ritrae i tratti della responsabilità, del coinvolgimento, della condivisione e del rispetto dell'altro insomma, per arrivare a un obiettivo che ci si era prefissati come ad esempio un lavoro di gruppo»

M.O.: «Ok...»

A.C.D.: «Interazione, ecco»

M.O.: «La leadership io l'ho sempre pensata come il potere carismatico di Weber, quindi la pensavo come un qualcosa di gerarchico»

[tutti parlano sovrapponendosi dicendo: ah no qui appunto si parla di “diffusione della leadership”]

G.C.: «È più uno schema a rete dove ci si viene a distribuire tutto quello che sono i vari aspetti infrastrutturali, di divisione del lavoro. Come avere tanti micro-obiettivi per raggiungere poi l'obiettivo principale.»

E.B.: «Tutti quanti devono essere in grado di dare»

M.O.: «Perfetto, in questo senso allora a livello educativo è bene pensare che ogni bambino sappia essere leader allora. Prima Alessia ha detto una cosa interessante relativa all' “essere leader di se stessa”...ok, capo di se stesso...»

A.G.: «Assumermi responsabilità e mettermi in relazione con l'altro. Ad esempio noi abbiamo fatto, oltre alla lettura condivisa, anche un gioco di simulazione che si chiama il Commesso Viaggiatore. Questo è diviso in una parte offline e una online, nella parte online la classe poneva delle domande al “commesso”, che doveva promuovere il libro per invogliare gli altri a leggerlo, e in questo gioco noi ci siamo ritrovati ad avere ognuno una propria responsabilità. Ognuno di noi sapeva bene cosa doveva fare solo perché eravamo in sintonia e in una relazione efficace, condividevamo in quel momento quel gioco»

A.G. (moderatore): «Qui stiamo approfondendo un'astrazione di cosa possa significare LDS in campo educativo, ma è ovviamente un costrutto utilizzabile in

qualsiasi dimensione organizzativa, a prescindere che si parli di scuole, servizi sociali, aziende»

M.O.: «Però io ecco tendo a pensare alla leadership ancora come un qualcosa che fa emergere qualcuno rispetto agli altri. Poi la capacità di gestire se stessi e entrare in relazione con l'altro ok, però mi viene da scindere perché una tendenza alla leadership la vedo in tutti come la capacità che ha ognuno come potere carismatico. Mi viene da pensare che la leadership non appartiene proprio a tutti i tipi di carattere, ditemi se sbaglio»

G.N.R.: «Ti faccio un piccolissimo appunto. In teoria manageriale la leadership non è vista come una caratteristica ma come un insieme di caratteristiche, che generalmente tra l'80% e il 100% ricadono nelle competenze emotive, tipo l'intelligenza emotiva di Goleman. Quindi non può essere considerata come una caratteristica singola saliente di una persona. Se sei leader lo sei in funzione del contesto, in funzione dei tuoi obiettivi e in funzione delle tue caratteristiche, sono tre elementi che necessariamente devono coordinarsi perché emerga una leadership. Quello di cui parliamo qui oggi, ovvero la LDS in campo educativo è una sfida enorme, perché il cammino verso la leadership diffusa è difficile già in contesti aziendali dove tu sei responsabilizzato vincolato sul tuo lavoro, se non fai la tua parte di lavoro sei fuori...quindi già è difficile in un ambiente lavorativo, figuriamoci in un ambiente educativo, dove se io mi affianco ad altre studentesse posso potenzialmente nascondermi dietro al loro lavoro e prendere comunque 30 all'esame»

M.O.: «Messa in questa maniera quindi devo svincolarmi da questa logica un po' elitaria, nel senso tutti abbiamo questa capacità di essere leader di noi stessi»

G.C.: «Eh certo...è un'assunzione di responsabilità fattiva con te stesso e con il tuo eventuale gruppo. Responsabilità al lavoro. La leadership si coltiva»

E.B.: «Sì assolutamente. Devi sapere quello che stai facendo, quello che fanno gli altri»

V.D.G.: «Infatti riallacciandomi a quello che ha detto Michelle e a quello che ha detto Giulia è quasi come se fosse una scelta. Cioè io scelgo di essere responsabile della mia parte del lavoro, lavorando con gli altri. Per raggiungere un obiettivo però non tutti utilizzano la LDS»

A.C.D.: «Perché forse non sono così motivati o non hanno capito il senso per loro di cosa stanno facendo. Penso che la disposizione alla leadership sia in ognuno di noi, solo che probabilmente rispettando gli interessi di ognuno si sente più stimolato nell'interagire con l'altro. Se l'interesse è più basso, in proporzione una persona non si impegna a raggiungere un obiettivo. Però siccome si coltiva, se uno si guarda dentro, ricollegandosi a quello che aveva detto Alessia, prima uno dovrebbe guardare dentro di sé e solo dopo aprirsi all'altro»

G.C.: «Però io penso che sia importante anche l'aspetto dell'adesione al compito, in quanto questa presuppone il fatto che una persona non abbia paura di faticare per raggiungere un obiettivo o lo sviluppo di alcune competenze. Nel senso se io sto facendo un percorso motivato, ponendosi nell'ottica che "so di non sapere", ho la voglia di crescere e non penso alla fatica. Uno studente leader non si risparmia quando fa le cose»

E.B.: «Sicuramente interviene anche il lato caratteriale su quello, nel senso c'è chi vuole andare "a rimorchio" e chi si impegna e investe in ciò che fa. Senza questo secondo aspetto la LDS non è raggiungibile»

A.G.: «A volte c'è anche chi però aderisce ed è consapevole, magari facendolo scoprire dopo al gruppo»

V.D.G.: «O anche chi tende a prevaricare gli altri, e quindi lì si parla del leader nel senso tradizionale del termine. A me è capitato nel lavoro di gruppo, e infatti alcuni cercavano di prevaricare gli altri per dimostrare che lavorano in maniera migliore»

E.B.: «Ma sì, infatti serve il giusto equilibrio tra il rispetto a la leadership»

G.N.R.: «Una cosa per cui la leadership risulta evidente al di là delle dinamiche di gruppo e personali specifiche è la proattività. Una persona proattiva è leader di se stesso e sa relazionarsi con gli altri. Chi è la persona che si dà da fare? Colui che ha capito che se si dà da fare è strumentale a imparare e che si impara facendo. Se non c'è voglia né di fare né di imparare si possono mettere a disposizione degli studenti tutti gli strumenti che si vogliono, ma non funzionerà mai»

G.C.: «Sono d'accordo»

A.G. (moderatore): «Quindi se doveste dire uno o due aggettivi a testa che utilizzereste per portare a sintesi quanto detto sul costrutto di LDS, sulla base della vostra opinione ed esperienza quali utilizzereste?»

V.D.G.: «Condivisione e rispetto dell'altro»

A.G.: «Io empatia e responsabilità»

M.O.: «Io in parte mi associo, empatia fondamentale e poi condivisione»

E.B.: «Io rispetto a condivisione»

G.C.: «Anche io rispetto»

A.C.D.: «Rispetto e interazione»

G.N.R.: «Coinvolgimento...e fatica anche [ride]»

A.G. (moderatore): «Anche sul piano personale Giulia prima ha detto proattività...»

[tutti rispondono “sì infatti”]

A.G. (moderatore): «...non so se anche sul piano personale, aldilà degli aspetti relazionali della LDS avete degli aggettivi o delle parole da segnalare»

G.C.: «Beh, l'altruismo anche...perché se si è chiusi in una dimensione egocentrica non può inserirsi in un contesto di LDS»

G.N.R.: «Come caratteristiche personali secondo me l'orientamento al compito, perché è fondamentale anche evidenziare la differenza tra un “non leader” e colui che comunque alla fine di un percorso il lavoro lo porta a termine»

V.D.G.: «In aggiunta a questo anche il sacrificio comunque. Essere disposti a fare la propria parte di lavoro»

[silenzio]

A.G. (moderatore): «Bene, credo che abbiamo sviluppato in modo molto approfondito questo primo stimolo e quindi passerei al secondo stimolo. Vi ricordo di fare sempre riferimento alle vostre esperienze personali e qualora voleste portare testimonianza di dispositivi didattici innovativi utilizzati anche in corsi diversi da quelli che sono stati coinvolti nella mia ricerca di dottorato ovviamente siete liberi di farlo, nell'ottica di individuare ulteriori dispositivi da approfondire. Con il secondo stimolo vi chiedo di riflettere su “In che modo nell'insegnamento che hai frequentato si è favorito lo sviluppo della LDS”.

AVVIO DISCUSSIONE SU SECONDO STIMOLO

G.N.R.: «Posso iniziare io, che vi presento un caso diverso credo perché...»

M.O.: «Da che corso di studi provieni scusami?»

G.N.R.: «Io vengo da Formazione e Sviluppo Risorse Umane, il corso per cui ho partecipato alle attività di Arianna è il corso di Informatica e competenze multimediali, un corso del primo anno da 6 crediti, una cosa molto blanda ma il professore è molto bravo. È uno dei pochi professori bravi [ride e ridono tutti], ha reali competenze rispetto a ciò di cui parla e a differenza di altri ad esempio conosce almeno la differenza tra il web e internet. Lui è un tesoro, veramente non insulta nessuno anche se ce ne sarebbe bisogno... La sua tecnica per motivare e spingere gli studenti a prendere sul serio quel corso, che poco o niente ha a che fare con quello che facciamo noi nel contesto del percorso di laurea, è la costruzione individuale di un e-book»

G.C.: «Bello...»

G.N.R.: «Un e-book attraverso un programma, un software apposito, che si chiama SIGIL, di contenuto libero...lui non ti dice niente, l'importante è che abbia tre capitoli e alcune specifiche tecniche, tot numero di link interni, esterni, immagini...per il resto lo fai su quello che ti pare. Ti piace la serie tv sugli zombie? Lo fai su quello. Ti piace Picasso? Lo fai su Picasso. Bello, bellissimo...qual è l'inghippo? È che lui ti fa vedere tutti gli step che ti servono per saper usare il programma e risolvere le questioni tecniche, ci sono anche dei video di supporto su youtube. Dopodiché però tu hai un problema? Chiedilo a lui, però poi lui fa rispondere gli altri. Cioè tutti noi agiamo come facilitatori dell'apprendimento altrui. Ho trovato una soluzione più rapida su SIGIL per impostare la grandezza dell'immagine? Lo devo condividere assolutamente sul forum perché almeno così l'altro che aveva o avrà quel problema già beneficia della mia soluzione e nessuno perde tempo a reinventare la ruota. Questa è la tecnica che ha usato, che effettivamente è abbastanza funzionale perché»

G.C.: «Interessante»

M.O.: «Sì è bellissimo, importantissimo. In realtà finalizza proprio alla rete sociale, che è la svolta del nostro secolo»

G.N.R.: «Esatto»

V.D.G.: «A proposito del favorire la LDS per esempio io ho avuto un'esperienza con una mappa concettuale in entrambi i corsi (ODPV e Didattica della lettura, *ndr*). Il professore ha iniziato con una parola focus centrale e ci ha spiegato che se la mappa fosse stata fatta in maniera individuale la mappa concettuale avrebbe portato per ogni persona un risultato diverso. Facendola tutti insieme abbiamo avuto modo di confrontarci, avere scambi di idee, quindi cambiare le parole legame e di ancoraggio...e questo ha portato alla nascita di molte altre discussioni da cui lui ha tratto spunto per poter spiegare in modo ancora più approfondito i temi che lui avrebbe dovuto trattare nelle lezioni. Secondo me è stato molto interessante perché era un confrontarsi senza prevaricarsi però, perché comunque io ho la mia idea, ognuno diciamo ha la sua...quindi in quel modo era ecco proprio LDS perché si tratta di non prevaricare l'altro ma di contribuire con proprie idee per sviluppare nuovi spunti di riflessione e discussione»

A.G.: «Ma soprattutto dalla mappa concettuale partono diversi percorsi semantici quindi io magari dicevo il mio percorso semantico e Vanessa il suo e attraverso poi un legame, chiamato trasversale, abbiamo visto che il mio percorso semantico poteva essere messo in relazione con il suo. Quindi partendo magari da idee diverse alla fine potevamo confrontarci tra noi»

V.D.G.: «O anche facendo le aggiunte ai percorsi semantici degli altri magari»

A.G.: «O degli ancoraggi, come dicevi, attraverso delle immagini per capire ancora meglio il significato del percorso semantico. O anche in generale come dispositivo io segnalerei i lavori di gruppo che abbiamo fatto, o anche il semplice

utilizzo...semplice, non proprio...[ridono] del Wiki. E quindi non solo caricare il lavoro online ma anche organizzarsi in termini di “chi lo carica, come lo carica, come funzionano le specifiche tecniche”. Io il primo anno che ho utilizzato questo dispositivo ho visto un video-tutorial e quindi proprio organizzarci anche in chi faceva cosa è stato uno stimolo per confrontarci e metterci in relazione»

G.C.: «Oltre queste cose che avete osservato voi secondo me è stato anche molto bello la lettura ad alta voce condivisa, innanzitutto perché ha permesso di sperimentare un senso del noi con la sospensione del giudizio, no? Di aiutare anche le persone che avevano più timidezza a farsi carico di sé all'interno del gruppo, quindi di prendere comunque la parola col supporto di un testo. E poi quindi di stimolare l'allontanamento da quello che è l'atteggiamento del chiamarsi fuori, visto che ognuno di noi aveva una sua parte da leggere e non sempre c'era il chiamare volontari per la lettura. Insomma una proposta didattica per cui tutti devono stare dentro la situazione e ognuno apporta del suo, anche questo è un aspetto educativo importante...preso in chiave ludica poi»

A.C.D.: «Per riallacciarmi al tuo discorso mi è venuto in mente un'esperienza proposta dal Prof.M.. Lui proponeva dei quesiti attraverso definizioni riguardanti dei temi che stavamo trattando in classe o che avremmo trattato nelle lezioni successive. Lui ci richiedeva di dare noi studenti delle definizioni a nostro avviso su quelle cose, arricchite anche con riferimenti alle esperienze personali che prescindevano dal corso. Nella lezione veniva fatto passare il microfono alle varie file di studenti e ognuno aggiungeva la propria opinione ecco, cioè questa definizione veniva arricchita...e spesso le reazioni a questa strategia, cioè diciamo che inizialmente erano un po' più meccaniche e poi invece ha riscosso grande successo e risultati. Soprattutto era importante perché l'opinione di una persona poteva essere allacciata a quella degli altri o poteva essere modificata. Cioè mi è capitato spesso di intervenire e di riflettere attraverso le altre testimonianze e quindi l'ho trovato un arricchimento personale. A fine lezione magari arrivavo a pensare in maniera differente, e questo mi ha aiutato molto anche nello studio e nell'organizzazione dell'esame»

G.C.: «Quello che stai dicendo mi è da stimolo perché un altro aspetto che a volte uno non fa emergere è la gestione del proprio mondo emozionale, cioè con questi tipi di stimoli tu come educatore vai a monitorare qual è il mio vissuto...no? E io studente familiarizzando con questo approccio imparo a gestirlo mettendomi in gioco, quindi questo è un aspetto molto importante sul quale chiunque come educatore deve lavorare»

E.B.: «Infatti il metodo di condurre la lezione del professore era appunto di condividere e ti stimolava a superare quelle che potevano essere le tue timidezze perché il microfono, come dicevamo prima, passava come se fosse una bomba a mano senza spoletta [ridono]. Alcuni lo prendevano tranquillamente per parlare mentre altri proprio non parlavano nemmeno pagate»

G.C.: «Sì, proprio la paura dell'errore. Imparare a capire che l'errore è solo un errore e che non vuol dire che siamo tutti sbagliati»

E.B.: «Esatto»

G.C.: «Ma soprattutto come futuri educatori non dobbiamo avere questo deficit perché poi lo trasmettiamo»

E.B.: «Infatti è la cosa che ti dico io ho visto nel passaggio dall'università vecchia e l'università nuova. Io all'inizio andavo lì a fare l'esame pensando "oddio se non lo passo...", mentre adesso mi presento sapendo di aver lavorato e di aver fatto tutto ciò che dovevo e potevo fare. Inoltre serve la coscienza del fatto che un esame può andare male anche perché per sfortuna ti vengono poste domande che non sai, e quindi bisogna imparare a capire "ok, sono in pace con me stesso perché il resto lo avevo studiato" imparando ad apprendere e a crescere anche da questi eventi critici»

A.G.: «Ma anche il libro, che è stato utilizzato come strumento di qualità. Ad esempio ce ne è stato presentato uno in classe diviso in schede, e quindi ognuno di noi aveva una scheda in mano: noi leggevamo o singolarmente o alternandoci nel piccolo o grande gruppo. Le schede del libro erano collegate tra loro tramite le lettere dell'alfabeto. Soprattutto nella lettura in gruppo questa strategia di scegliere un libro del genere ha consentito di accrescere il senso del gruppo e di creare una esperienza in cui il momento, il significato e le emozioni della lettura erano condivisi»

V.D.G.: «Ma non solo, c'è stata anche una lezione di Didattica della lettura in cui il professore ha utilizzato i Prelibri munariani e ha distribuito in maniera casuale all'interno della classe i vari libricini. Praticamente i Prelibri sono dei piccoli libri che si distinguono l'uno dall'altro con un numero e che non hanno parole»

E.B.: «Libri esperienziali...»

V.D.G.: «Sì, ed è a discrezione di chi ha il Prelibro inventare una storia e contestualizzarlo nell'azione didattica specifica. Anche il professore ci ha spiegato che è a discrezione dell'educatore elaborare un concetto da proporre poi ai bambini. Ma non solo, lui ha distribuito questi Prelibri, e anche qui passavano da una mano all'altra come fossero bombe davvero. Tutti erano spaventati dal "come lo spiego, cosa ci faccio, come ne parlo", però c'è stata poi una svolta in positivo. Superato l'imbarazzo iniziale l'attività è stata avviata e addirittura la creatività è stata talmente tanto sviluppata nel gruppo che un ragazzo ha pensato di non presentare il suo in maniera singola, ma di incastrare il suo con quello di un altro. In questo modo diciamo che secondo me c'è stato uno sviluppo ottimo della creatività e della discussione condivisa. Comunque ognuno aveva un suo punto di vista sul Prelibro consegnatogli, quindi quello che vedeva uno nel libro non è detto fosse quello che vedevano gli altri...e così c'è stato uno scambio di idee e strategie non indifferente»

A.G. (moderatore): «Quindi diciamo alla luce di quello che avete detto fino ad ora capiamo che ci sono diverse strategie per favorire lo sviluppo della LDS ma

che a volte alcuni studenti per inibizione, per vergogna, etc non sempre poi colgono queste opportunità e appunto si creano situazioni per le quali passano il microfono, il libro o altro non prendendo parte alle proposte didattiche del docente»

M.O.: «Forse è dovuto al fatto che uno studente, che dovrebbe prendere lo studio come il proprio lavoro, non sempre riesce a farsi coinvolgere totalmente. Ad esempio io la mia esperienza è stata preparare un Power Point in gruppo riguardo l'attività amministrativa dei Comuni, cioè...la materia non era super interessante [ridono tutti]. Quando il professore ci ha detto che noi avremmo dovuto fare questo lavoro io stessa ho detto "no vabbè che pizza, io già devo studiare tante cose", e invece poi naturalmente per carità poi i risvolti positivi ci sono. Con le persone che ho conosciuto, per dire, ancora ci teniamo in contatto...quindi col senno di poi, per la vita è stata un'esperienza molto bella. Nel nostro caso è venuta fuori la LDS. Mi sono sorpresa che queste ragazze, che erano anche molto più piccole di me, hanno avuto grande capacità organizzative. Io, al principio un po' annoiata, sono stata poi coinvolta dal loro fare in quanto si è creata una vera e propria comunità, un gruppo di lavoro: "tu che sai fare meglio?" e così ci siamo divise in compiti e in poco tempo abbiamo portato a termine il lavoro. È stato bello, piacevole»

V.D.G.: «Anche noi nei lavori di gruppo, siccome alcuni avevano già frequentato un altro corso con il Prof.M., ci siamo organizzati in quel modo: "Chi sa usare il computer? Chi il Wiki in piattaforma? Chi il programma C-Map?". Così ci siamo spartiti i compiti a seconda delle competenze personali...ovviamente tutti conoscevano tutti i lavori, ma ognuno aveva una sua area di responsabilità. La LDS io ho notato che si esercita anche online, ad esempio quando c'è stata l'occasione del Commesso Viaggiatore in chat, però principalmente in presenza. Maggiore è il numero di incontri e più è facile che si sviluppi»

E.B.: «Perché c'è anche più empatia...»

V.D.G.: «Perché faccia a faccia ti rendi conto di ciò che stai facendo e delle persone con cui ha a che fare»

M.O.: «Un'altra occasione in cui appare più difficile farla sviluppare è quando tutte le persone del gruppo in questione hanno un carattere introverso o chiuso. Secondo me è importante far conoscere di più le persone, farle rilassare e metterle nelle condizioni di essere partecipi»

V.D.G.: «Anche ti rendi conto poi del tono di voce dell'altro, della gestualità e di tutte le componenti della comunicazione non verbale e quindi hai modo di regolare i tuoi comportamenti in base alla situazione in modo più adeguato. Perché magari tu sei convinto che va tutto benissimo, poi uno ti guarda un po' così e tu capisci che forse stai sbagliando qualcosa...[ridono tutti]»

G.N.R.: «Quindi uno degli strumenti per riuscire a incrementare questa cosa dal vivo e poi anche online potrebbe essere quello di dialogare molto prima e sdoganare l'errore già da subito, ecco...»

G.C.: «Sì, sono d'accordo»

E.B.: «Che è una cosa che il professore ha fatto nelle primissime lezioni dicendo "non vi preoccupate se sbagliate", cioè ha tranquillizzato le persone dicendo che l'errore non doveva essere vissuto come elemento di sconfitta o vergogna»

A.C.D.: «Perché, se posso ricollegarmi, diciamo che veniamo un po' dai pregiudizi del liceo, insomma...siamo sempre stati, se posso dirlo, vittime dell'insegnamento in un certo senso perché a livello umano il minimo errore era riconosciuto, individuato e additato immediatamente. Questo secondo me ti fa scendere l'autostima e la motivazione, e il professore è stato bravo e ha avuto l'abilità di rompere questo pregiudizio degli studenti, o almeno il mio. Ci ha stimolato a rimetterci in gioco anche lasciandoci sbagliare. Sono stati evidenziati errori, ma lui ha sempre agito in modo molto positivo e anzi dall'errore prendeva spunto per sviluppare pensieri e discussioni da proporci»

V.D.G.: «E non solo...ricollegandomi a quello che ha detto Anna Claudia, anche il fatto che lasciandoti mettere in gioco ti fa sentire che la tua opinione conta, giusta o sbagliata che sia. Quindi questo ti rende partecipe, così come i feedback che il professore dava nel corso della lezione. Anche non far parlare sempre le stesse persone durante le lezioni permetteva proprio a ogni studente di sentirsi protagonista di un ascolto più attento da parte del docente e della classe. E soprattutto non potevi distrarti»

G.N.R.: «Il feedback incrociato lo faceva? Cioè nel senso togliersi lui dal ruolo di insegnante e lasciare che gli studenti si dessero feedback a vicenda»

G.C.: «Sì sì assolutamente, c'era anche nel gioco del Commesso Viaggiatore»

V.D.G.: «Sì è verificato spesso, sì...»

A.G. (moderatore): «Quindi...se volessimo portare a sintesi due aspetti diversi discussi in questo secondo stimolo vi chiedo di riflettere su quali dispositivi a vostro avviso hanno favorito lo sviluppo della LDS e su qual è la funzione del docente nell'utilizzo di questi dispositivi. A questo proposito vi segnalo il fatto che nella discussione avete fatto emergere questioni e termini che contribuiscono a definire già in modo interessante questo costrutto di LDS. Sto parlando dei vostri riferimenti all'autostima, alla proattività, all'altruismo e all'orientamento al compito. Ma anche alla LDS come essere responsabili e avere buona autostima al fine di mettersi in relazione con l'altro in maniera efficace. Ora vi chiedo di indicare ognuno uno o più dispositivi; vi ricordo che con dispositivo intendiamo una strategia didattica o uno strumento che ha come obiettivo principale quello di sviluppare la LDS»

V.D.G.: «Per me la mappa concettuale, come ho spiegato prima»

M.O.: «Sì, e poi inevitabilmente ci deve essere un lavoro individuale o di gruppo, non so se sto dicendo una cosa banale o scontata»

G.C.: «La lettura condivisa ad alta voce e i giochi di simulazione, ad esempio il Commesso Viaggiatore»

A.C.D.: «Per me il passaparola durante le lezioni»

E.B.: «Sì, proprio la modalità di gestire la lezione»

G.C.: «Proprio una lezione dialogica»

A.C.D.: «Esatto»

A.G.: «E anche tutte le attività di gruppo»

G.N.R.: «Il fatto di usare compiti pratici sfidanti, cioè al di sopra delle conoscenze e competenze dell'allievo in quel momento. E quindi dare un compito che faccia capire poi come il risultato finale si ottiene con miglioramenti progressivi»

G.C.: «Sì!»

G.N.R.: «Lo shock iniziale è utile forse»

V.D.G.: «Riacciandomi a questo, infatti, mi è venuta in mente la mappa concettuale che ci ha fatto fare il professore all'inizio. Quando ha detto “per noi la Didattica della lettura è...” e dovevamo ancora iniziare il corso: panico, tutti quanti a dire “oddio adesso che scrivo, adesso che faccio”, e invece poi da lì lui ha sviluppato una delle prime lezioni e ci ha fatto notare che le nostre definizioni non erano poi così lontane da quello che poi si sarebbe sviluppato nel corso dell'insegnamento»

G.N.R.: «Eh sì anche da noi ricordo che quando il professore ci ha detto “oggi facciamo un e-book” la reazione è stata “eh?!”. Qualcuno non aveva mai visto neanche un Kindle o letto un e-book, eppure lui ha continuato a insistere sul fatto che avremmo fatto un e-book. “Voglio cambiare corso”, alcuni lo hanno anche fatto davvero»

A.G. (moderatore): «Perfetto, i dispositivi li abbiamo definiti molto approfonditamente e sono emerse tutte riflessioni molto interessanti. Ora focalizzandoci sulla funzione del docente, anche se in qualche modo lo avete già accennato parlando dei dispositivi...quale approccio dovrebbe essere utilizzato con gli studenti per favorire lo sviluppo della LDS?»

Tutti: «Dialogico e partecipativo»

G.N.R.: «Diciamo che se vuoi stimolare una leadership partecipativa serve una leadership “coraggiosa” in primo luogo da parte del docente insomma»

G.C.: «Sì»

E.B.: «Assolutamente»

G.N.R.: «Autorevole o visionaria, diciamo così...»

V.D.G.: «Poi devi anche dare degli input e dei feedback sulle attività proposte per poter permettere partecipazione reale degli studenti»

G.N.R.: «Mantenere il dialogo aperto, altrimenti rischi dei colli di bottiglia in cui lo studente non si sente in grado ma ha paura di chiedertelo perché teme il giudizio»

A.G.: «Ma anche un rispecchiamento, magari un “io ti guido nella ricerca della tua soluzione”»

M.O.: «Però come abbiamo detto “autoritario” no...»

Tutti gli altri: «Autorevole, non autoritario»

M.O.: «Ok, forse mi sfugge la differenza tra autoritario e autorevole»

G.N.R.: «Autoritario è chi ti dice “sta cosa la devi fa così!”»

E.B.: «Imperativo categorico»

V.D.G.: «Autorevole direbbe del tipo “sarebbe opportuno che su questa cosa ci ragioni”... »

M.O.: «Ok, secondo me in questo caso si ripete anche ciò che si fa già anche al liceo...le professoressa che poi alla fine seguivi di più erano quelle che alla fine sapevano anche tenere un po’ di pugno no? Nel senso, quando sono troppo concessivi a volte non è un bene per lo studente»

A.C.D.: «Io la penso come te, io ci rifletto ancora...ricordo la mia professoressa che ci massacrava ma che poi ci ha fatto amare le sue materie. Però ho notato che il prof. Moretti nelle sue lezioni ha avuto lo stesso risultato ma con metodi diversi, cioè essendo magari più...cioè io ho notato proprio la differenza e è riuscito a trasportare di più non avendo usato per forza quell’atteggiamento autoritario o punitivo. Quindi diciamo che forse il metodo più semplice è quello di essere autoritario, però quel metodo può portare anche a risvolti negativi per lo studente»

M.O.: «Certo, io ho detto quelle frasi immaginando il Prof.B., il professore del corso che ho frequentato. Un professore bravissimo, ottimo...a me dispiace solo

che la sua materia la trovo un po' noiosa, però è così è legislazione... Però nonostante ti coinvolge e ti lascia parlare...cioè, lui il silenzio a una certa te lo fa capire "signorina semmai esce dall'aula se vuole continuare a parlare", questo intendevo. Ci vuole del pugno quando serve»

A.C.D.: «Certo quello è fondamentale»

V.D.G.: «Però quando lei (Anna Claudia, *ndr*) ha parlato dei metodi alternativi col Prof.M., a differenza dei metodi autoritari soliti che vengono utilizzati nella scuola io ritengo che dobbiamo pensare che sia una cosa più a lungo termine. Cioè la partecipazione alle lezioni si verifica più a lungo termine...inizialmente c'è chi vede le lezioni "ok questo fa così, a me non interessa essere coinvolto" e se ne va. Tu vedi le prime lezioni che praticamente l'aula è piena tanto da non riuscire a entrare, poi solo chi è veramente interessato comunque ascolta e partecipa alle lezioni quindi è più...»

A.G.: «Ma sì, spesso anche alla lettura condivisa... fuga»

G.C.: «E quello è l'effetto, ecco, dell'approccio autoritario a cui si era abituati nella scuola»

G.N.R.: «Che poi potrebbe essere l'effetto di un professore o molto bravo o molto poco bravo. Quando si verificano problemi del genere o il professore è esigente oppure non vale la pena starlo a sentire»

V.D.G.: «Diciamo che è esigente il giusto, perché comunque ti fa approfondire la materia. Magari richiede un certo livello di difficoltà, come ad esempio fare i lavori di gruppo, però poi ti dà tanto»

E.B.: «Ma infatti il discorso è secondo me quello che diceva lei (G.N.R.) giustamente, se vale la pena sentirlo. Il Prof.M. valeva la pena starlo a sentire, ci sono dei professori che leggono il libro»

V.D.G.: «O le slide»

G.C.: «Infatti molti sono fuggiti proprio perché si sono accorti che l'impegno era molto»

E.B.: «Invece se la cosa ti interessa o ti viene resa interessante, soprattutto perché è un esame a scelta quindi se lo frequenti è perché lo desideravi, è bingo»

M.O.: «Tutte le persone che sono andate via dalla lezione noi che diremmo?»

G.C.: «Pensavano fosse un insegnamento più facile. Della serie "è troppo impegnativo, troppe cose...è un esame a scelta, chi me lo fa fare?"»

V.D.G.: «Sì, io ad esempio conosco l'esperienza di alcune che hanno frequentato ODPV ma Didattica della lettura, quando hanno sentito parlare di nuovo di lavori

di gruppo, di mappe concettuali e altro sono scappate. Hanno detto “no, no, basta. Ne abbiamo avuto abbastanza”, quindi quello è anche a discrezione di chi frequenta e non solo del docente»

G.C.: «La motivazione al lavoro»

G.N.R.: «Da noi si parla moltissimo dei lavori di gruppo perché nel mio corso di laurea tutti gli insegnamenti del terzo anno pretendono che si partecipi a un gruppo di lavoro. Non ti si sono filati per due anni, non sanno neanche come ti chiami...eppure noi non siamo tantissimi...e al terzo anno si inventano tutti lavori di gruppo: una sofferenza, perché sono esami obbligatori ma trovi persone che non vogliono lavorare»

A.G. (moderatore): «L'aspetto interessante che sta emergendo è proprio il proporre lavori di gruppo essendo coscienti che il dispositivo bisogna anche saperlo gestire. Sta al docente infatti fare in modo che gli studenti effettivamente possano poi sviluppare questa responsabilità rispetto al lavoro»

E.B.: «Renderlo interessante, renderlo utile»

M.O.: «Però in realtà guarda qui torna quella sottigliezza tra autorità e autorevolezza che dicevamo prima. Perché se a me il Prof.B. non avesse detto che il lavoro era obbligatorio e che avrebbe potuto influire sul mio voto d'esame io non so se l'avrei fatto»

V.D.G.: «A proposito di questo, infatti, il professore a noi non aveva detto che influiva sul voto d'esame ma che era solo per acquisire i 3 CFU di laboratorio. Quindi farci capire che era una parte importante del percorso tanto quanto lo studio dei testi e la frequenza alle lezioni»

G.N.R.: «Infatti il mio intervento nasceva dal fatto che ci sono insegnanti, e ce ne sono tanti, che usano il lavoro di gruppo come scusa per non lavorare. Questo è...perché puntano sul fatto che la LDS alla fine si trova, perché c'è la persona più grande o quella più brava o più motivata, più interessata alla materia, quella che vuole il 30 all'esame e quindi il lavoro viene sempre portato a termine comunque [ridono tutti]. E va avanti così...ma quello non è un dispositivo di insegnamento per lo sviluppo della leadership, è semplicemente una soluzione al fatto che non ti va di lavorare»

M.O.: «Beh sì certo, messa così sì»

[silenzio]

A.G. (moderatore): «Ok...grazie delle riflessioni che ognuno di voi ha utilizzato per alimentare la discussione condivisa. Io vi proporrei ora il terzo stimolo, che è strettamente collegato a ciò che abbiamo appena detto e che vi chiede di riflettere su “Come ti percepisci dopo aver frequentato l'insegnamento coinvolto nella ricerca”; in particolar modo vi invito a riflettere su alcune dimensioni specifiche

che rientrano nel costrutto di LDS, che sono le vostre competenze organizzative, le competenze relazionali, le strategie di apprendimento, la motivazione e l'engagement. Per engagement intendiamo il coinvolgimento attivo rispetto a ciò che si sta facendo sia dal punto di vista relazionale che dal punto di vista cognitivo e affettivo»

AVVIO DISCUSSIONE SU TERZO STIMOLO

V.D.G.: «Sul fatto di sviluppare capacità organizzative, io ho notato un miglioramento netto rispetto ai due insegnamenti che ho frequentato, ossia Organizzazione Didattica e Processi Valutativi e Didattica della Lettura. Infatti se il primo anno sui lavori di gruppo non avevo la più pallida idea di come agire, nel terzo anno sapevamo già come confrontarci. Ma non solo, anche per il fatto del metodo di studio, su come gestirsi i libri, su come gestirsi il carico della mole di lavoro che richiedeva quell'esame. E una crescita l'ho notata anche dal punto di vista emotivo, perché se prima confrontandomi con gli altri magari tendevo più a dire la mia imponendomi, oggi ho imparato ad essere un po' più...cioè tendo a mediare sostanzialmente. Dire comunque la tua, però porsi in un modo completamente differente. E questo è un risultato che può essere ottenuto soltanto mettendo in pratica la LDS. Poi sempre secondo il mio punto di vista eh...ognuno poi ha le sue esperienze personali. Porto un esempio della mia esperienza. Nel primo anno durante il lavoro di gruppo ho trovato una persona che non faceva critiche costruttive, criticava e basta. Questo ovviamente non portava alla crescita del gruppo o al raggiungimento degli obiettivi che ci eravamo prefissate per il lavoro di gruppo. Nel terzo anno ci sono state occasioni in cui sì, ci sono stati dei conflitti, ma si sono risolti con più facilità e anche le critiche venivano fatte con uno spirito diverso. Sono cose sottili, ma il modo di porsi cambia il risultato, quindi bisogna farci attenzione nell'ottica di parlare di leadership diffusa»

A.C.D.: «Diciamo che secondo me l'organizzazione è la prima dimensione da dover gestire, quindi è importantissimo saperla gestire. Diciamo che io fortunatamente, sfatando le mie paure, sono riuscita abbastanza bene a gestirla autonomamente...considerando che ero in confusione quando ho visto tutti quei libri, tutte le cose che ci venivano assegnate per ogni insegnamento. Appena entrati all'università veniamo anche da un'organizzazione diversa, del liceo...quindi l'aspetto organizzativo va sicuramente perfezionato. È una cosa che come ha detto Vanessa dal primo al terzo anno può cambiare molto. Io sono al primo anno, ma credo già di essere migliorata nell'arco di questi due semestri. Anche nel confronto studente-studente acquisisci tutto quello che da solo faresti fatica a perfezionare, è importantissimo. Questo aspetto dell'organizzazione, poi, secondo me si collega alle strategie di apprendimento...cioè è una conseguenza forse delle strategie dell'apprendimento»

G.C.: «Secondo me gli stimoli per come sono proposti sono organizzati in una sistematicità che comunque ti guida nell'organizzazione, al di là delle esperienze poi di ognuno di noi, delle provenienze. Comunque sia il vivere il percorso universitario inevitabilmente porta a un processo di crescita. Certo l'aspetto del confronto è sempre una sfida perché poi uno deve sempre considerare i rischi

connessi dall'entrare in relazione con le persone, però ecco una riflessione importante è che tenendo centrato l'obiettivo poi dopo le gestioni dei conflitti sono comunque controllabili e negoziabili. Insomma quella del lavoro di gruppo è stata un'esperienza positiva e comunque di crescita in generale su tutti gli aspetti proposti»

E.B.: «Sì, assolutamente. A livello di organizzazione la sistematicità del proporre consegne *step by step* per passi successivi ci ha portato alla fine, o almeno a me ha portato, a raggiungere un livello che non avevo prima e che comunque mi serve ancora adesso per gli altri esami. Serve infatti per qualsiasi insegnamento organizzare bene il tempo, il modo in cui si studia, il modo in cui si gestisce il rapporto con gli altri»

G.C.: «Ma anche i test per esempio che erano riferiti ai libri di testo, no? Anche lì il fatto di dover rispondere online a determinati quesiti ti portava a centrare i punti fondamentali delle teorie, che poi sono stati gli snodi fondamentali del corso, dei lavori individuali e di gruppo e della discussione anche nell'esame»

V.D.G.: «Infatti ricollegandomi a questo volevo dire che l'utilizzo delle prove autovalutative per me è stato molto importante, soprattutto per Didattica della Lettura. In quel modo infatti si sono intuite quali erano i punti centrali dei testi da approfondire in modo più specifico e l'eventuale risposta che bisognava dare nel caso di risposta sbagliata. Il feedback infatti è stato utilissimo a capire come correggere i propri errori. È stato centrale perché alcune domande erano poste in maniera differente da come si trovano sul libro, quindi magari era un modo diverso di spiegare quella determinata parte...e se sul libro non l'avevi capita avevi comunque modo di apprendere in maniera differente»

G.C.: «La dimensione attiva e regolativa del proprio apprendimento...che è fondamentale. Un monitoraggio di sé in corso d'opera insomma»

A.G.: «A me per quanto riguarda lo sviluppo di competenze relazionali, come detto prima, rispetto al primo anno al terzo anno mi sono trovata ad essere diversa e quindi più empatica nei confronti degli altri. Per quanto riguarda l'aspetto organizzativo ciò che mi ha aiutato è anche l'uso della mappa concettuale perché mi rendo conto che anche nelle altre materie poi faccio ricorso a questo strumento...»

E.B.: «Anche io, sempre...! [ride]»

A.G.: «...e quindi è stato per me un buon metodo per organizzare lo studio. Sulle varie strategie di apprendimento, io inizialmente non avevo mai fatto una lettura condivisa. Quest'anno anche per la mia tesi mi sono trovata poi a farla in una classe da sola, e quindi ad organizzarla...è stato quindi per me stimolo sia di conoscenza che di approfondimento, quindi andare proprio lì e fare, osservare. Questo ha portato quindi anche a sentirmi coinvolta in classe perché quando si parlava ad esempio di lettura condivisa, o quando il professore mi chiamava per spiegare cosa avevo fatto io nella scuola in cui stavo lavorando per il progetto di

tesi, per me è stato un forte incipit che mi ha portato ad aumentare l'autostima e anche a sapermi autovalutare e migliorare dopo un errore»

V.D.G.: «Non solo...facendola parlare di frequente durante la lezione alla fine era una delle poche studentesse frequentanti che non si spaventava quando c'era da rispondere a domande in aula o a intervenire nelle discussioni. Dopo la ripetizione dello stimolo, insomma, uno si adatta e trova strategie adeguate per rispondere in modo efficace»

M.O.: «Però è proprio questo, no? Tutti parliamo di una nostra modifica, di un evolversi in positivo. I risvolti positivi di queste esperienze didattiche si estendono anche a campi più grandi, cioè nel senso...uno davvero *step by step* diventa più arricchito, più abile. E poi è fondamentale secondo me la questione relazionale, cioè nel senso è proprio una sensazione completa...sfaccettata. Ecco io per dire ho conosciuto delle ragazze...possono sembrare cose sciocche ma poi nella realtà ti fanno crescere e sono sensazioni piacevoli. E sono anche capacità importanti, perché poi diciamo che l'organizzazione con gli altri è utile non solo all'università ma anche nel mondo del lavoro»

[silenzio]

A.G. (moderatore): «Quindi...da quello che ho sentito abbiamo parlato molto delle competenze organizzative e relazionali che avete sviluppato frequentando gli insegnamenti coinvolti nella ricerca. Sulle strategie di apprendimento mi sembra di aver capito che...»

M.O.: «In realtà facilita l'apprendimento, nel senso che nel nostro caso abbiamo fatto un lavoro in Power Point. Quando voi però parlate di lettura condivisa...cosa accadeva in aula? Cioè il professore chiamava delle ragazze che leggevano quello che volevano o i testi d'esame?»

G.C.: «Dei tesi di narrativa connessi con il corso che venivano usati come spunto per presentare i contenuti del corso o comunque discutere episodi di vita reale che possono coinvolgere un insegnante o un educatore che vuole proporre interventi di didattica della lettura»

A.G. (moderatore): «E rispetto alla lettura condivisa, in termini di motivazione, a vostro avviso come argomenteste? Ovviamente motivazione connessa al tema della LDS e dei dispositivi didattici di cui abbiamo discusso durante il focus group»

G.C.: «Moltissima motivazione!»

V.D.G.: «Un livello tale che facilita anche l'apprendimento. Per esempio quando si è letto il libro "La strana biblioteca" ho ricordato molto più facilmente il discorso che il professore aveva fatto proprio perché ero stata io a leggere quella parte del testo. Quindi una motivazione che porta anche alla facilitazione della memorizzazione dei concetti»

A.G.: «Ti identifichi con il personaggio e quindi diciamo attraverso la comprensione di quel testo riesci a provare un'emozione anche tu»

G.N.R.: «Io riguardo l'insegnamento del Prof.P. in realtà su nessuna di quelle cose ho sentito una forte crescita. Per me alla fine è stato un compito e l'ho fatto. Se fossi stata allo stesso anno delle altre corsiste, probabilmente, avrei percepito una maggiore crescita in termini sia relazionali che di motivazione e altro. Stando così le cose no...però penso che sia comunque motivante il fatto di dare dei compiti che non hanno un'asticella di arrivo fissa, cioè "devi uscire da qui tra un anno che sai fare questo". Questo va benissimo, ma penso sia più importante il come lo sai fare, non solo il fatto che tu abbia acquisito quella capacità. Soprattutto perché il livello che uno raggiunge e tutti gli sforzi investiti...quello è tutto tuo. In questo senso potrebbe essere motivante non porre lo stesso obiettivo per tutti perché questo permette di non incasellare tutti gli studenti indistintamente. La domanda del docente dovrebbe essere "tu dove vuoi arrivare?": io ti do gli strumenti, poi il traguardo lo stabilisci tu»

M.O.: «A proposito di questo...i professori che mettono tutti trenta...cioè ogni studente secondo me ci mette del proprio, quindi in questo senso poi anche se in positivo vengono tutti premiati comunque non è positivo per un gruppo di studenti che devono sviluppare LDS»

E.B.: «Anche secondo me sarebbe opportuno riconoscere e apprezzare le differenze delle persone»

V.D.G.: «Parlando di quello che ha detto Giulia rispetto al fatto dell'asticella, riferendomi agli insegnamenti che ho frequentato posso dire che più che del voto si è sempre parlato degli obiettivi. Il professore insisteva più sul fare acquisire competenze che sul voto finale...c'è stato il focus sulle conoscenze e sulle competenze, che sono poi le cose che ci saranno davvero utili»

E.B.: «Che poi è quello che dicevamo prima, cioè il Prof.M. ti fa amare la materia. In quelle lezioni in cui si leggono le slide o i libri dopo due lezioni ti rompi le scatole e te ne vai, invece se le lezioni ti danno qualcosa e quindi ti arricchiscono allora hai il piacere di ascoltare la lezione e acquisisci conoscenze, competenze, modi di lavorare e di applicare ciò che studi. Perché comunque poi sì, l'esame devi darlo per carità...però uno sta qui non solo per lo statino, sta qui per acquisire delle competenze»

G.N.R.: «Probabilmente l'ideale sarebbe personalizzare i dispositivi...non con tutti funziona la stessa cosa per incrementare la motivazione. Se con qualcuno uso il lavoro di gruppo e la tutorship, per altri dovrò pensare a un compito particolarmente sfidante o a dei giochi di ruolo»

E.B.: «Che poi sono quelle cose utopiche che ritrovi nei libri di pedagogia. Perché per carità è tutto vero, però ti ritrovi con aule piene e non sempre puoi farlo»

G.N.R.: «Lo ritrovi nelle università finlandesi...[ride]»

A.G. (moderatore): «Io colgo la riflessione di Giulia per introdurre il quarto stimolo, che è stato modificato in itinere...proprio nell'ottica della flessibilità [ride]...perché le analisi approfondite che avete fatto nei vostri precedenti interventi credo che abbiano già risposto a quello che vi avrei chiesto nel quarto stimolo. Quindi ho modificato questo stimolo per la riflessione chiedendovi: Visto che sarete educatori, formatori e assistenti sociali, “Nell'ottica di favorire lo sviluppo della LDS e immaginando di operare nel contesto universitario, quali proposte avvanzereste per la didattica?” Oltre ovviamente quelle di cui abbiamo già discusso»

AVVIO DISCUSSIONE SU QUARTO STIMOLO

G.N.R.: «Io assolutamente quello di cui ho già parlato...non so se conoscete Malcom Knowles. È un formatore, uno dei padri dell'andragogia...la pedagogia degli adulti...lui usa i contratti per l'apprendimento. Lui è un lavoratore nelle università e lavora anche con gli adulti. I contratti di apprendimento servono a stabilire cosa il singolo discente si impegna a fare durante il suo percorso. Si tratta di un contratto tra lo studente e il professore, ma soprattutto dello studente con se stesso...nel senso “io mi impegno a imparare questo” e solo dopo lo condividi con il professore e poi in un secondo momento lo condividi con tutto il resto del gruppo. Il tuo obiettivo di apprendimento infatti potrebbe essere in parte coincidente con quello di altri o comunque di possibile connessione...così diventa una sorta di lavoro di gruppo. Quindi questo è un approccio che utilizzerai...l'approccio andragogico, soprattutto perché siamo all'università e le persone insomma dovrebbero essere già sveglie. E se non lo sono...lo facessero! Un'altra cosa che farei è utilizzare gli studenti che già mostrano di avere delle competenze di leadership come facilitatori dell'apprendimento altrui...stile formicaio [ride]»

A.G.: «Tipo mutuo insegnamento»

E.B.: «Che poi già lo fanno in parte»

G.N.R.: «Se io mi trovo in un'aula con venti persone e vedo che tre hanno già buona parte delle competenze che io spero di far sviluppare ai venti...io quei tre li uso come leve strategiche, perché facilitano il lavoro a me, imparano più loro...perché loro fanno già esperienza di quella cosa dovendola trasmettere ad altri...e il gruppo funziona meglio»

E.B.: «A livello teorico lo fanno per dirti già all'asilo...lo dovrebbero fare alla scuola materna, perché fanno le classi miste e dovrebbero essere mirate a quello, ovvero al fatto che i più grandi danno aiuto ai più piccoli...peccato che poi non venga applicato»

G.N.R.: «Il problema è che lo fai solo con i bambini piccoli...nel senso che poi già dalle medie tu prova ad essere lo studente che alza la mano...»

E.B.: «Passi per la secchiona»

G.N.R.: «No, ti tirano le pietre...non hai più una vita sociale»

[ridono tutti]

A.G. (moderatore): «Ok quindi grazie Giulia per la proposte...gli altri cosa ne pensano?»

M.O.: «Dedicare del tempo della didattica per svincolarsi dall'argomento della materia e sviluppare un approccio più personale. Magari si possono creare collegamenti, non so...comunque ecco, non fossilizzarsi troppo sui contenuti dell'insegnamento o sulla scaletta formale del corso e lasciare emergere maggiormente i singoli, le persone. Una stessa materia io la posso comprendere vedendola a mio modo insomma. Un po' come i bambini...io ho letto da poco una cosa che fanno nelle scuole della penisola scandinava, dove sembra sempre che le cose vadano meglio...non si danno i compiti per casa, il bambino quando torna da scuola deve avere il tempo di giocare. Non so, anche a lezione...se noi abbiamo due ore non è possibile stare ad ascoltare tutto il tempo sempre la stessa cosa con lo stesso tono...magari lascia parlare anche gli studenti presenti, avvia una discussione. Secondo me solo così si possono creare cose nuove e magari più belle»

G.C.: «Io proporrei anche l'estendere il processo di autovalutazione anche sui lavori di gruppo. Nel senso, avere la possibilità di fare un monitoraggio condiviso anche di come va il gruppo. Questo sarebbe un deterrente pedagogico rispetto a chi poi non ha l'adesione al compito e sarebbe un guidare in maniera sistematica a una crescita collettiva per quanto riguarda la gestione della LDS. Cioè fare i lavori di gruppo in coda rispetto alle altre proposte di formazione teorica già è un limite, aggiungerci il fatto che non c'è un monitoraggio degli studenti stessi può aggravare la situazione. Un dispositivo autovalutativo del genere può aprire uno spazio di discussione critica e costruttiva per tutti i membri del gruppo, perché se qualcosa non funziona tutti sono portati a chiedersi il perché. E soprattutto a quel punto c'è anche chi si dovrà assumere le responsabilità del proprio aderire o non aderire al compito. Quindi potrebbe essere uno stimolo di crescita e anche di riflessione pedagogica.»

G.N.R.: «Molto d'accordo...cioè il modo in cui uno fa la restituzione al termine del lavoro è importantissima perché serve sia a differenziare...per evitare la famosa politica del "tutti trenta"»

G.C.: «Ma sì, per crescere anche proprio come futuri educatori...devi render conto di te e di quello che fai. È anche uno spunto per vedere in collettivo come si cresce quando c'è una discussione? Come si fa a superare una difficoltà?»

V.D.G.: «Anche per esempio, parlando sempre di autovalutazione nelle competenze che si sviluppano...quando tanti professori dicono "si dia un voto

sull'esame che ha fatto" lì per lì sembra una domanda buttata a caso, però in realtà implica la consapevolezza di ciò che tu hai effettivamente mostrato di sapere. Fare anche questo nel corso delle lezioni, avere il feedback sia del docente che degli altri che seguono la lezione sarebbe utile. Per esempio nel gioco del Commesso Viaggiatore quando era richiesto di dire se la presentazione era stata convincente, poco convincente o per niente convincente avere il feedback degli altri può essere per il Commesso uno stimolo per la riflessione; ma anche per chi esprime il giudizio richiede una competenza importante, che è quella di saper valutare il prodotto altrui»

A.C.D.: «Io ho riflettuto su alcune strategie che si possono utilizzare sia per agire dal punto di vista individuale che nella dimensione di gruppo. Credo che nell'insegnamento sia importante fare connessioni con eventi e situazioni della vita reale. Ad esempio nel corso abbiamo dovuto costruire uno strumento...utilizzandolo poi per raccogliere dei dati ho trovato molto utile la cosa, in quanto è importante dare più spazio alla realtà. Avere la percezione e riflettere sulla dimensione reale di quello che accade nelle scuole e nelle strutture in cui lavoreremo io penso sia importantissimo. Spesso manca questa connessione in tutti i livelli scolastici, quindi proporrei all'università dei progetti che ti permettono di aprirti e testare sul luogo»

M.O.: «Eh quello che dicevo anche io, uscire dall'ottica della materia...»

E.B.: «L'applicazione»

A.C.D.: «Anche se non hai un documento che poi certifica quello che hai fatto...devi farlo anche per te, per aprire la mente e non studiare in modo sterile»

V.D.G.: «Sì ad esempio quando abbiamo costruito le prove di comprensione della lettura per i lavori di gruppo lì per lì tutti pensano "sì ma a me a cosa serve?" e invece come futuro educatore è fondamentale che tu sia capace a farlo...aldilà dei tecnicismi che devi conoscere e che trovi scritti sui manuali. Proporre dei lavori di gruppo incentrati sulla costruzione di strumenti è un modo efficace per far acquisire la conoscenza e la competenza di costruire strumenti di rilevazione dati che ognuno di noi potrà utilizzare nel proprio lavoro. Dalla mia esperienza, chi non frequenta questi corsi non ha la percezione neanche di cosa siano queste cose. Insomma io proporrei di valorizzare la costruzione di strumenti...sicuramente non saranno perfetti perché siamo ancora studenti, ma è un modo in più per fare esperienza e sul lungo termine secondo me questo porta ad apprendimenti più profondi»

G.N.R.: «Eh sì, collegare la teoria alla pratica»

V.D.G.: «Ma anche metodi innovativi, per esempio il professore ci ha parlato anche dell'utilizzo dell'e-book. Tendenzialmente più si usano metodi innovativi più è facile che incrementino interesse e motivazione»

A.G.: «Ma anche favorire iniziative che stimolano la leadership. Ad esempio io ho partecipato ad una settimana della letteratura per l'infanzia in cui attraverso una caccia al tesoro i bambini erano coinvolti in attività il cui obiettivo principale era trovare il tesoro, che era il libro. Attraverso iniziative come questa il bambino ha imparato sia a relazionarsi con l'altro attraverso la caccia al tesoro, che era inerente alle tematiche del libro, sia a valutare il libro come uno strumento di qualità. È stata secondo me un'iniziativa che ha sviluppato la leadership e ha avvicinato il bambino alla lettura»

E.B.: «Sicuramente anche valorizzare quello che già fanno negli asili, ovvero il fatto di aiutarsi tra loro...cercare di proporre questa pratica anche a livelli di formazione superiori. Come diceva giustamente Giulia, per come stanno le cose al momento se fai una cosa simile alle medie ti sparano...e non è normale. Secondo me va bene farlo sempre, ovviamente con i gradi diversi di complessità che l'età degli studenti richiede e consente. Sicuramente incoraggiare la condivisione in tutti i gradi scolastici»

V.D.G.: «Però per evitare l'effetto che diceva Giulia non solo valorizzare la tutorship tra pari, ma anche sensibilizzare tutto il gruppo classe»

E.B.: «Certo, a livello anche umano devi fare degli interventi che mirino a smussare degli aspetti del carattere dei bambini e dei ragazzi...serve empatia quello è sicuro e va fatto prima di ogni altro intervento»

G.N.R.: «L'apprendimento tra pari secondo me è un qualcosa che si può sviluppare anche da sola, cioè il punto poi non sono sempre e solo gli strumenti didattici...si è utile avere una piattaforma online cooperativa, ma se poi metti solo compiti e non incoraggi il dialogo in spazi di discussione condivisa non funzionerà mai»

[silenzio]

A.G. (moderatore): «Non so, ci sono altre riflessioni a riguardo?»

[silenzio]

A.G. (moderatore): «No...beh mi sembra che comunque tutti abbiate già testimoniato con forza la vostra esperienza e che abbiate già fatto proposte più o meno esplicitamente nel corso di tutto il focus group. Se non avete altre riflessioni io direi che possiamo considerare concluso il focus group. Io vi ringrazio molto per la disponibilità e per il carico di contributi dati in questa mattinata. Tutti gli interventi sono stati molto interessanti...non a caso siete stati selezionati in quanto studenti motivati che ho avuto modo di osservare e conoscere durante le lezioni. Come sapete durante le lezioni ho utilizzato diario di bordo e griglie di osservazione, quindi ho avuto modo in più di una occasione di rilevare il vostro coinvolgimento e l'interesse rispetto alle attività che ho proposto per la ricerca e alle attività specifiche dei diversi insegnamenti. Mi siete sembrate, e oggi me lo avete confermato, persone che stanno sviluppando LDS e che sono decisamente

proattive e responsabili...spero che tutto questo possiate spenderlo al meglio nel percorso universitario e lavorativo! Non appena avrò analizzato i dati che sto raccogliendo vi invierò con piacere del materiale che possa esservi utile per leggere alcuni dei principali esiti di ricerca»

G.C.: «Certo, mi farebbe proprio piacere!»

[tutti annuiscono dicendo di volerli avere]

A.G. (moderatore): «[sorride] Certo, vi ringrazio ancora e vi auguro una buona giornata!»

Allegato n.9 – Versione validata in italiano del *Motivated Strategies for Learning*

Questionnaire



Dipartimento di Scienze della Formazione

Laboratorio di Didattica e Valutazione degli Apprendimenti e degli Atteggiamenti

Questo questionario rileva informazioni sugli studenti in merito ad aspetti attinenti la loro motivazione allo studio e le loro strategie di apprendimento. Le elaborazioni dei dati raccolti saranno fatte tenendo conto del diritto alla privacy di ogni studente. Le riflessioni sui dati saranno effettuate sull'intero gruppo di studenti coinvolti nella ricerca e non sui singoli. Il questionario non ha fini valutativi.

1) **Cognome e Nome:** _____

2) **Matricola:** _____

3) **Corso di Laurea:** _____

MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE

Ideato da Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991)

Tradotto e adattato da Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (2016)

Indica quanto ritieni che le affermazioni che seguono siano vere per te (1=per niente vero; 7=molto vero). Nel farlo tieni in considerazione la tua esperienza nell'*Insegnamento nell'ambito del quale ti è stato proposto tale questionario*.

1.	In un Insegnamento come questo preferisco del materiale didattico che mi sfida mettendomi alla prova così posso apprendere tematiche nuove.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Penso che otterrò un voto eccellente in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Sono sicuro di riuscire a comprendere anche il materiale più difficile presentato nelle lezioni di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Ritengo di poter comprendere i concetti di base affrontati in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Ritengo di poter comprendere anche il materiale più complesso che il docente ha presentato in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
6.	In un Insegnamento come questo, preferisco del materiale didattico che suscita la mia curiosità, anche se è difficile da studiare.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Ritengo di poter svolgere un ottimo lavoro nel rispondere alle consegne e alle prove di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Mi aspetto di andare bene in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Ciò che è più soddisfacente per me in questo Insegnamento è provare a comprendere i contenuti nel modo più approfondito possibile.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Quando ne ho l'opportunità, durante questo Insegnamento scelgo consegne complesse da cui posso imparare anche se non mi garantiscono di ottenere un buon voto.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Sono sicuro di poter padroneggiare le competenze che sono promosse in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

12.	Tenendo conto della difficoltà di questo Insegnamento, dell'insegnante e delle mie competenze, penso che andrò bene in questo corso.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Spesso quando studio per questo Insegnamento cerco di ripetere il materiale di studio ad un compagno di classe o ad un amico.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Quando leggo per questo Insegnamento mi pongo domande per aiutarmi a definire il focus della lettura.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Spesso mi pongo domande su ciò che sento o leggo in questo Insegnamento per capire se le trovo convincenti.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Quando studio per questo Insegnamento provo a ripetere più volte il materiale di studio a me stesso.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Quando ho difficoltà a capire qualcosa che sto leggendo per questo Insegnamento, torno indietro e cerco di capirla.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Cerco di lavorare con altri studenti di questo Insegnamento per portare a termine le consegne di lavoro.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Quando studio per questo Insegnamento leggo più volte i libri e gli appunti presi in classe.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Spesso quando studio per questo Insegnamento dedico del tempo per discutere i materiali con un gruppo di altri studenti della classe.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Considero il materiale di studio di questo Insegnamento un punto di partenza per sviluppare le mie idee personali a riguardo.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Quando studio per questo Insegnamento integro informazioni prese da diverse fonti, come lezioni, libri e discussioni.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Prima di studiare a fondo un nuovo materiale didattico, spesso lo scorro per vedere come è organizzato.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Mi pongo domande per assicurarmi di aver capito il materiale che ho studiato in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Cerco di modificare il modo in cui studio per adattarlo alle richieste di questo Insegnamento e allo stile didattico del docente.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Memorizzo le parole chiave per ricordare i concetti importanti di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Cerco di riflettere a fondo su un argomento per capire cosa posso imparare da questo piuttosto che leggerlo soltanto per lo studio di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Quando è possibile cerco di mettere in relazione i concetti di questo Insegnamento con quelli di altri Insegnamenti.	1	2	3	4	5	6	7
29.	Quando leggo per questo Insegnamento cerco di mettere in relazione il materiale con ciò che già conosco.	1	2	3	4	5	6	7
30.	Cerco di giocare con le mie idee mettendole in relazione con ciò che sto imparando in questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del D.lgs 196/03.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

31.	Quando studio per questo Insegnamento scrivo brevi riassunti delle idee principali tratte dai libri e dagli appunti.	1	2	3	4	5	6	7
32.	Quando non riesco a capire i materiali di questo Insegnamento chiedo aiuto ad altri studenti della classe.	1	2	3	4	5	6	7
33.	Cerco di comprendere il materiale di questo Insegnamento individuando connessioni tra i libri e i concetti trattati nelle lezioni.	1	2	3	4	5	6	7
34.	Quando leggo o sento un'affermazione o una conclusione durante questo Insegnamento, penso a possibili alternative.	1	2	3	4	5	6	7
35.	Cerco di individuare gli studenti della classe a cui posso chiedere aiuto se ne ho bisogno.	1	2	3	4	5	6	7
36.	Quando studio per questo Insegnamento cerco di capire quali concetti non ho compreso bene.	1	2	3	4	5	6	7
37.	Quando studio per questo Insegnamento definisco degli obiettivi al fine di pianificare le mie attività in ogni periodo di studio.	1	2	3	4	5	6	7
38.	Se sono confuso rispetto agli appunti che ho preso in classe, mi assicuro di risolvere i miei dubbi subito dopo.	1	2	3	4	5	6	7
39.	Cerco di utilizzare nelle attività di questo Insegnamento, come lezioni e discussioni, i concetti che ho appreso dai libri.	1	2	3	4	5	6	7
40.	Quando ho poco chiari alcuni temi trattati in questo Insegnamento, cerco su Internet materiali di approfondimento che possono essermi utili.	1	2	3	4	5	6	7
41.	Lavorare sulle consegne di lavoro di questo Insegnamento con altri studenti mi aiuta a sviluppare nuove competenze.	1	2	3	4	5	6	7
42.	Il confronto con altri studenti mi aiuta a comprendere meglio i materiali di studio di questo Insegnamento.	1	2	3	4	5	6	7

Il questionario è terminato, grazie della collaborazione!

I dati raccolti saranno trattati esclusivamente con scopo di studio e ricerca scientifica ai sensi del *D.lgs 196/03*.

© È vietata la copia o la riproduzione dei contenuti presenti nel questionario.

Allegato n.10 – Materiale di invito per focus group effettuati presso l’Institute of Education (UCL, UK)



Research information sheet

I would like to invite you to take part in a focus group on 08/05/2017 between 4pm and 6pm in Committee Room 4 (room 416); it should last no longer than one hour.

The title of the research in which this focus group forms an important part is: “Helping postgraduate students learn: which teaching and learning strategies are more effective in the academic context?”.

The research was undertaken mainly in Italy (Department of Education, Roma Tre University). I’m now in UCL-IOE to consider the effectiveness that some teaching and learning strategies could have on the development of students’ active engagement in the academic context and to observe how environmental variables could promote students’ active engagement and better learning.

During the focus group I’ll invite you to discuss about the above themes.

The data will be processed anonymously and will be utilized in order to better understand how an innovative context like IOE is engaged in promoting SDL.

The data will be gathered and processed only for PhD research purposes. They will be collected and stored in accordance with the Data Protection Act 1998.

This research has been reviewed and approved by the UCL-IOE Ethics Board. If you have any further questions about this study, please contact:

Arianna Giuliani
Via Morazzone, 9 (Rome, Italy – 00188)
+393406828310
arianna.giuliani@uniroma3.it

Consent form

Research project title:

Helping postgraduate students learn: which teaching and learning strategies are more effective in the academic context?

Research investigator:

Arianna Giuliani, PhD student of Roma Tre University (Italy)

Researcher's supervisors:

Prof. Peter Earley and Dr Sara Bubb

- I agree to participate in the focus group carried out by Arianna Giuliani of the University of Roma Tre to aid with the research of "Helping postgraduate students learn: which teaching and learning strategies are more effective in the academic context?".
- I have read the information sheet related to the focus group participation and understand the aims of the project.
- I am aware of the topics to be discussed in the focus group.
- I am fully aware that I will remain anonymous throughout data reported and that I have the right to leave the focus group at any point.
- I am fully aware that data collected will be stored securely, safely and in accordance with Data Collection Act (1998).
- I am fully aware that I am not obliged to answer any question, but that I do so at my own free will.
- I agree to have the focus group recorded (audio), so it can be transcribed after the focus group is held. I am aware that I have the right to edit the transcript of the Focus Group once it has been completed.
- I am aware that I can make any reasonable changes to this consent form.

Name of the participant: _____

Signature of the participant: _____

Allegato n.11 – Trascrizione, a cura del ricercatore, dei focus group effettuati presso l'IOE (UCL, UK)

SESSION 1

A (moderator): Good afternoon, first of all I really want to say thank you for attending this focus group session. As you know I'm Arianna Giuliani, a PhD student from Roma Tre University and my research focuses on the teaching strategies that could enhance students' active engagement in the academic context. I sent everybody the *Research information sheet* and the *Consent form* by email. Can you give me back the *Consent form* signed?

Let me summarize some information that you have already read on the *Research information sheet*:

- the title of the research is "Helping postgraduate students learn: which teaching and learning strategies are more effective in the academic context?";
- the main objective of the focus group is detecting effective strategies that could be useful in promoting students' active engagement.

During the focus group I will be the moderator and I will introduce some suggestions to guide the discussion, which are:

- 1) In your opinion, which elements of quality, if any, characterize the UCL-IOE Masters sessions?
- 2) In your opinion, of all the teaching and learning strategies used during classes, which have helped you to learn best? (You will be invited to probe collectively for range of strategies used and advantages and disadvantages of each).
- 3) What would you recommend as good teaching practices to promote students' active engagement in the learning process?

I wrote these suggestions also on some sheets so you can read them throughout the discussion. I'd like each of you to feel free to talk in the discussion.

As you have read in the *Consent form*, data will be audio-recorded and you've the right to edit the transcript of the focus group once it has been completed. The data will be gathered and processed anonymously only for PhD research purposes. It will be collected and stored in accordance with the Data Protection Act 1998.

So, do you have any questions? [silence] Perfect, let's start! I think that we could make a brief presentation about each of you and then start the discussion.

W: I am W I'm from Singapore and I'm a current masters student in UCL-IOE at the moment. So am I supposed to say my opinion about the suggestion?

A (moderator): No, first let J introduce herself.

J: I'm JF, originally from Taiwan. I live and work in Hong Kong, so I'm a full time student studying "Curriculum, Pedagogy and Assessment" at IOE-UCL.

A (moderator): Ok, let's start the discussion.

[they read the suggestion: In your opinion, which elements of quality, if any, characterize the UCL-IOE Masters sessions?]

W: In my opinion I think that one element of quality would be the quality of the professors or lecturers in UCL-IOE. Before I came to UCL-IOE, I didn't know UCL-IOE very well. I am not aware of their work and publications. I applied for UCL-IOE by merely considering the university ranking. Another reason why I wanted to come to London was because my wife had already accepted a masters course in Psychology over here. Thus, I wanted to join her. Yes, I only looked at the face value of the school, which was the ranking. When I came over and got to meet the professors and lecturers of UCL-IOE and looked further at their publications, I thought to myself, "It does seem like a good school and it was pretty cool that professors who are well-published are teaching me!". So probably to me an element of quality is the staff, the lecturers, the professors and the academics of UCL-IOE.

J: Mmh, ok...for me actually I agree with my colleague and before I came here my academic teaching background was in Hong Kong. UK was not the first of my list because I originally applied to go to Boston and then I didn't get the offer so I'm very very late, I think about the end of March, so I just rushed to pick. I just checked the ranking and then IOE came out, so I just chose IOE Curriculum, Pedagogy and Assessment because I was interested in curriculum design that's what I did in Hong Kong. So this is the only school and only department I applied for and then they gave me an offer so I came. So I really knew nothing about the IOE in UCL, but what I say is when I came here I met colleagues, professors, instructors, then I realised certainly this is a very well known school in the world and have good reputation especially in education and then I talked to several of my previous colleagues and tutor who said this is a very good school, especially in education. So I think elements of quality to me would be the colleagues, the students, the participants because I know we are all from for all around the world and in the leadership program no CPA student is freshly graduated, so everybody has their experience and I think that this is one of the elements of quality and of course the professors, I didn't mention them, I remember I just come to leadership master because I selected modules so I wrote an email to Johanne and I say that I would like to choose the module on...

W: Leadership for learning communities [laugh]

J: [laugh] ...because I've the experience of professional learning community in Hong Kong for three years as the head of department of my school and I'm very interested in this module. Joanne was very kind in showing me a lot of materials before I participate in this module so this gave me a very good impression and I think that professors are very supporting in a way, so that's what I think shows as quality.

A (moderator): So you both choose UCL only seeing the ranking. You didn't

explore the formative offer...?

J: Because of the time, so if this was my intention to come to the UK I would have checked these details, but because I didn't have time at that moment so...ya...ranking to me would be the easiest way to see, ya...

W: What I saw on the UCL-IOE website was not really helpful. It seems like a template information with only titles of the courses. It does not give you a description of what individual courses entails. There wasn't much information online which could help you decide. You have to work with assumptions. A surprise for me was on the example of the dissertation requirements, I didn't know I was going to do primarily data collection. This was quite a bad surprise for me.

J: Ya...

W: So I think ranking was the first thing I saw when I chose to apply to UCL.

A (moderator): And now that you're students of UCL-IOE what do you think about the organisation of spaces, of services. Do you use first of all the services and what's your opinion?

J: It's really below my expectations because if you are chief of the ranking you see this is...should be...no academically of course...a world-class institution. However all our lessons are in the evening, this is the first thing I saw very unique to see because I just didn't realise, I didn't know anything before I came here, then I started my studies and I realised all the modules are in the evening [laugh]...this is very different...so my schedules become quite...I don't think that it was very healthy way to arrange it so this is the first thing I feel like a topic strange to me. And then facilities and accommodations in all the institutions is off, is all the way under constructions. Also you look at how big you are, how many students we have in UCL but look at the facilities you can access, you can use. Also the library, it's very very hard I think to access to study so hard to get available places to study, especially in certain periods and times in which you know when students need to study and need spaces to stay in the library. But the books are very good resources that we can have almost whenever we want this in a digital or paper copybooks we can have as much as we need. But I just say the spaces and the building in institution...for me is kind of less than my expectations.

W: Fully agree. My expectation and the image of a UK education before I came to UCL-IOE was perhaps something like Cambridge (as that was the only institution where most Singaporeans are aware of), where you are studying in old buildings, and discussing big ideas with each other. Thus, Cambridge was on mind before I came. And when I came and saw UCL-IOE, I thought, "Oh, so this is UCL, oh...ok". In UCL, the building is old and things are not really well-maintained nor working well. Well, they aren't really enough study spaces...erm...the resources are very rich in the library, there are a lot of resources...yes a lot of books etc, but the accessing them and finding a place to sit in the library is a real problem, a major problem. I was just trying to access a computer to print something but there

wasn't any computer terminal available. I wasn't able to find a place to sit in the library after looking at all the floors and the computer labs. So, I had to stand while using my personal laptop. I think that UCL-IOE has taken in more students than it can accommodate physically. The other one thing which I agreed fully with Jessie was I expected the lessons to be full-day lessons. Full-day starts in the morning, right? Could be 8am-3pm or 3pm-5pm, but when I came here, lessons were all in the evenings, so what am I supposed to be doing at daytime? So it seemed very strange to me as a full time student as I have expected myself to be going for full day lessons from morning to the afternoon but, mainly I'm going to lessons at night from 5.30pm to 8.30pm so...very strange for a full time student. [laugh]

J: Mh... [nods and agrees]

W: Ya, being a full-time student...I think if I'm a part-time student who is living London over year this culture looks perfectly right, but I'm a full-time guy, so...in my opinion this isn't really effective. I'm not sure if it is the best studying at night. Even in our school when we talk about timetabling, we tend to plan cognitive heavy academic subjects in the morning to capture students' attention. But now, we are going for lessons at night. Seems contradictory.

J: I have been teacher for thirteen years and in all my schedules, my routines is studying from like 6am then until 10pm and I need to go to bed. But this year really my all schedules be totally turn over right now become a night person which I don't think I need to adjust to jet-leg when I come back to my home. So this is not really healthy. And also very strange arrangement is about the full-time and part-time students, this is a good thing to put full-time and part-time together, it should be supposed to be useful for both parts, I mean then we part-time can know more about international, education, different context and full-time can know more local system supposed be should be like this. I think that this is a reason why they want to put all the lessons in the evening so they can put full-time and part-time together, however I think most of the full-time students will agree me we have the same feeling that this part can be better arranged.

A (moderator): Perfect, you talked about themes that introduce the second suggestion because we're going to talk about the teaching and learning strategies, so one teaching strategies is even the decision to put the lessons in the evening, so: In your opinion, of all the teaching strategies used during classes –so I'm thinking about the interactive lectures, the group activities, simulation and role playing, etc. – which have helped you to learn best? So you have to make your reflection and then you have to probe collectively for range of strategies used and advantages and disadvantages of each.

J: What do you mean?

W: Listing teaching and learning strategies that we think are good?

A (moderator): In part, you've to discuss in your opinion, which were the more effective teaching strategies.

J: The most effective, we need to discuss it.

A (moderator): ...and then, if you want I can make it, write on a paper collectively the names of the strategies and the positive and negative effect. So first of all discuss about that.

J: So I came up to my experience about group discussions or we're talking about lectures, actions or the seminar, or...for teaching and learning strategies that we think are most effective.

W: Frontal teaching...

J: What do you mean with "front"?

W: The teacher stand in front of the class...

J: Oh ok, ok.

W: So we can discuss about frontal teaching or the e-learning teaching, that mean that...

A (moderator): Yes but only about the strategy used during classes.

W and J: We've been taught, ok.

J: Like Power point, like a seminar, something like that.

W: Yes like seminar, frontal lectures.

J: And all about powerful of coach modules, that was a kind of role-play.

W: Ya...role playing, we have the seminar, the frontal lecture...do you have e-learning?

J: Yes but is not e-learning, there is no interaction.

W: Yes it's just a platform to host materials.

J: Ya...but we...

W: We used Moodle not as a platform for learning, but as a platform like a Dropbox where you go in to get materials of the course.

J: Yes but this is quite real for my experience because my department uses it as a discussion platform but here we didn't.

W: Not with my MA, what are about your department?

J: Oh yes, we use Moodle to require, to discuss on the platform.

W: Discussion...yeah. Because different courses have different need. So MA in leadership I think we only use Moodle like a Dropbox to host materials. When I was auditing other modules in other department in Media, Communication, they used the forum quite extensively. Students go in to submit and debate about ideas, so I think that was very effective because in a way that the student are actually engaged with the literature and was full of ideas when asked to contribute. There was a healthy debate and the moderator who is the course leader, Professor Diana moderated. She even created a function where it was compulsory to debate, so student have to debate because if they don't do that they cannot complete the module. There was a tick box where will be checked off (by the system) only if you participate in the lessons. There were plenty of very healthy discussions and you learn a lot of things from each other because the module was attended by a lot of students, both full-time and part-time students (who are local and who are also international). There are about eighty participants and the discussions were very rich. So the learning strategies for that module was excellent.

J: In which module of department...?

W: For that module, I didn't have to do the assignment as I was auditing. You only have to attend all the lessons.

J: Oh...interesting. We are kind of send me...you know we didn't ask something compulsory but everybody is very proactive to do that because we submit a material and you know sometimes, you know tutor that came in one hour or whenever we ask. I think that this supports you and creates a debate to continue do that so I think it's really a good platform to use that. As long as you use it but I think it should be initiated by the instructor.

W: The lecturer. So for the MA leadership this learning technology, this strategy of using the e-platform is not used because frankly, I think we don't have the critical mass of students – the class is pretty small. The lecturers are using discussion but mostly done in class and not online. There isn't much time for reflection as in class discussion can be very rush.

A (moderator): Thank you, interesting. In my research I'm focused in Italy the role-play activities, the group activities, the interactive lectures and the self-evaluation activities. Did you use these activities?

W and J: Role-play yes!

W: We did it in one module.

A (moderator): Perfect, can you tell about this experience?

J: I quite enjoy that because it's a good way I think for the leadership module...I

think it was one thing I really feel get benefit for learning because we separated into twelve sessions where we have like six or seven different specialists to know the leadership, come to our lectures to deliver the lesson and they all are very top persons in their fields. So this arrangement I think that was quite good especially for the leadership to see. And also that's the coach module was very impressive because that role play they set in the full day in one Saturday, so for the full day we've just focused on that coach strategy, everything about the coach...so after that two days because we have the one full day and the one consecutive sessions in the next week or something like that. So I found that quite beneficial...

W: I agree with Jessie because that role-playing helps. The lecturer himself is a professional coach for professionals so when he came to a session, he played the role of coach. And then as a class we voted for the most challenging coaching issue where students can role play with the lecturer.

J: Yes scenario

W: I think most of us could identify with the scenario. He started off coaching and was a role player we can see how he does things and at some juncture, he stood up and he got a student to take over his role to be a coach. So through this experience, it was possible to actually feel how to be a coach. Everyone else can observe again and then he changes the coach again. So for this particular lesson, the role-playing pedagogy works.

J: I think that is a very good strategies learn by doing, because there're all process we just learn it very practically and also the theory part we also have the literature he gave a lots of background, a lot of resources and I think he was very well prepared because the material I still keep it I think is useful for bring it back to Asia. It's very handy to use as a tool.

W: I think that learning strategies depends much on the module and lesson design. Thus, it may not apply to other modules which are philosophical based, I supposed.

J: Oh yes, my curriculum told about philosophy so it won't work.

A (moderator): In your Masters classes are focused on philosophy, literature, etc. or learning by doing.

W: Philosophy...

J: Because my one is Curriculum, Pedagogy and Assessment, so curriculum part is a lot of philosophy, background history and we need to build out critical thinking for the philosophy and we need to, for example for policy design, policy maker to say we need to think about something to underpin our policy, so philosophy is the must thing to get acquainted with.

A (moderator): Improve critical thinking is also a strategy to enhance experiential learning...

J: I will say that...just like agency, you know you just involving for example students to critique your literature. So that it's a skill but doesn't mean that the literature or the professors they "teach us" or "taught us" in the lesson, but it's just come out in involve itself through the process, so I was saying for this module yeah, total agree with Wilfred that especially works for this module, but with some other modules probably they will use different strategies. But of course role-play or the...group discussions...or they are some common strategies that can be adapted to...quite useful...

W: Group discussion?

J: Yeah, I think for most of the modules...

W: Yeah, group discussion they used for most of modules because in group discussion, we get to discuss the literature with each other or the topic that lecturers wants, so it's quite useful and you can get ideas from other people. It was pretty much how you gain more ideas.

J: Also the presentation I think is quite good practice.

A (moderator): In some lectures that I've attended with you were invited to make some posters...

J and W: Ya, ya...

A (moderator): So what do you think about this strategy?

J: I think that giving presentation can be...

W: I like presentations because I believe in the concept of learning; "teach to learn". So when you teach you naturally reinforce, internalise your concepts, this is how we do workshops in Singapore. At the end of the day, everyone is invited to teach another person in the room of what he or she has learned, so we know that he or she has retained the concepts, thus, I like presentation a lot. This strategy was not really used in other module that I've been through and I think it's only partially adopted. I've been in three or four modules now and only in the recent module, there is some form of presentation needed.

J: I have that in all my modules because right now same as you I've done four modules and from my department yeah we all have presentations. I think that I'm the workshop leader before so I think to recap, retell and present is the best way to learn that you can condense what you have learned you just teach other or retell in front of colleagues what do you have, what you consolidate in a period of time. Those four modules we all have different types of presentations. Not necessary everyone we did a poster but some it's just to use a power point to do like a five minutes presentation in groups or individually and we all have that.

W: For MA leadership is not a lot; we don't get a lot of challenges.

J: Just this one right?

W: Yes only this one. I think it percentage of lessons of one module you get to present...

A (moderator): During classes have you ever done experiences about self-evaluation and feedback from teacher?

J: Mmh, for every module we have to...

W: Module's evaluation, right? We've to evaluate teachers and course and give feedback.

J: Ya, to...

A (moderator): And during classes you made some assignment with formative feedback or self-evaluation function?

J and W: No.

W: No formative feedback.

J: Ya, that's the summative one, that is at the end of the module.

W: Every lesson has a form of formative assessment whether we understand, right? No, we don't have that.

J: No, we only did the summative. Formative is...not compulsory but...a kind of compulsory.

W: Yes, summative evaluation but not formative.

A (moderator): Ok, and you think that formative evaluation could be useful for your engagement?

J: Oh, it's interesting but I think we have the "student representative", I think that their part of their functions is like that...they reflect on this...I don't know about this module because I don't perform at best [laugh] but whatever we find out we hope they meet like once every weeks they will meet our tutor and they can refer our voices whatever we thing that we hope one more of this or final something that we want more support from the tutor and they would present us to bring up the issues to the teachers. But we don't have the...

W: we have student representative but the meeting or gathering of feedback is not regular I think every...maybe...few weeks, once...she would just ask any comments, issues or feedback. But the think formative would be good because all

lessons have different lecturers, so you have a formative evaluation this lecturer gets direct feedback, direct feedback, direct feedback...because how we're doing it is to consolidate six or four weeks and then feedback to the program leader. The formative evaluation may not reach the lecturers that are still delivering the lesson. It's not so specific, so being general and nobody knows whether this feedback goes back to the lecturer.

J: I think that the modification won't be this year or this kind of assessment summative, neither summative nor formative. You know the proof for the future and the improve for the future.

A (moderator): It's interesting. Let's discuss the last suggestion, that say: What would you recommend as good teaching practices to promote students' active engagement in the learning process? And to discuss this suggestion I require you to think like student of the Master but also like teacher.

W: Mmh, good teaching practices...I don't know if I can imagine myself in being the teacher in the lessons. From a personal view, I felt that lecturers are not engaged with the literature that they asked us to read prior to actual lessons. All modules have a reading list and lecturers will plan out what are the readings for the week. However, in the lessons, there is always minimum engagement with the reading list. It was almost never covered. So I thought one of the good teaching practice is probably since you have already asked students to read the literature, i.e. you've pre-loaded some information in a context before I came for the lesson, it would be good to recap the context of the information that you asked everybody to read and reinforce with other examples new knowledge and build on and build on. Learning is about building on building on building, but I see that the lectures in most of the modules I've been through, they didn't engage with our pre-lesson readings leaving the student desperately trying to find a link between what they read before and what they present and try and establish that link.

J: I agree with Wilfred, because I think for MA student as student and I think like teachers because if you think like a teacher it's hard because my students – primary students – definitely strategy would be different, they need more guidance, more structured guidance. As MA students of course we are more independent learner, however it's a lot of thing that we have to do...it's not about guidance or spoon-feeding but should be more structuralised, for example the research skills, in a year how are we going to equip research skill to conduct proper research if we haven't been...researcher before? I think most of us didn't come from...

W: We're not researcher...

J: Ya...to me...I know nothing about the research until came here, and the first task already you need to do a narrative with a lot of terms and once you figure out you need to make decision what kind of research methodology you need to adopt. I think I haven't been introduced enough or properly for that parts to conduct research because I want to do the best I could but unfortunately I believe that all full-time students we all have the similar feelings about it, especially for the

research part. In that it's really important. Of course after this year I gain a lot within this period of time so stressful and pushes to a limit so we can learn the data so I think it is also very effective strategy for...

W: Oh maybe effective strategy is swim [laugh], throw us in the deep end of the pool...

J: Ya, now I swim [laugh]

W: I think that would engage you. Then you will work harder.

J: The objective is to become more engaged about the topic we're been ask to read it or to explore it.

W: To help us, they have to be more explicit in helping us to establish the link from the literature, to what has been taught, and finally to the learning outcomes of the whole module. I think that this explicit teaching is useful, very good practice?

J: I totally, right now I think back to look at the past seven months...I have more clear picture about how the whole process why they want to design like this. But one thing I think they still have a lot of room to improve this, because if is a one year program a lot of things I feel like pushing, pushing, pushing and don't have time to really think about anything I needed. But I think that thinking processes are so important to me, I needed time to digest it, not just swallow. Everything I didn't digest I just swallow and swallow and swallow, and then...ok...I must go swim. I don't have time to slow down to think about it, that is the thing I think but also be restricted by the time because is a one year program so I think is a kind of...I don't know...so...teaching practices...

W: Linking, engaging...

J: Connecting, engaging...

W: For example, a story has an introduction where the author describes characters etc., has an introduction, a main body and a conclusion. So this clarity I think will help in active engagement.

A (moderator): A kind of scaffolding...?

W: Scaffolding, yes. And bring us through everyway of the journey. Linking is very important.

A (moderator): Ok, so...if you haven't other reflections to discuss I think that we can consider finished the focus group. Thank you for participating and good evening.

SESSION 2

A (moderator): Good afternoon, first of all I really want to say thank you for attending this focus group session. As you know I'm Arianna Giuliani, a PhD student from Roma Tre University and my research focuses on the teaching strategies that could enhance students' active engagement in the academic context. I sent to everybody the *Research information sheet* and the *Consent form* by email. May you give me back the *Consent form* signed?

I sent everybody the *Research information sheet* and the *Consent form* by email. Can you give me back the *Consent form* signed?

Let me summarize some information that you have already read on the *Research information sheet*:

- the title of the research is "Helping postgraduate students learn: which teaching and learning strategies are more effective in the academic context?";
- the main objective of the focus group is detecting effective strategies that could be useful in promoting students' active engagement.

During the focus group I will be the moderator and I will introduce some suggestions to guide the discussion, which are:

- 1) In your opinion, which elements of quality, if any, characterize the UCL-IOE Masters sessions?
- 2) In your opinion, of all the teaching and learning strategies used during classes which have helped you to learn best? (You will be invited to probe collectively for range of strategies used and advantages and disadvantages of each).
- 3) What would you recommend as good teaching practices to promote students' active engagement in the learning process?

I wrote these suggestions also on some sheets so you can read them throughout the discussion. I'd like each of you to feel free to talk in the discussion.

As you have read in the *Consent form*, data will be audio-recorded and you've the right to edit the transcript of the focus group once it has been completed. The data will be gathered and processed anonymously only for PhD research purposes. It will be collected and stored in accordance with the Data Protection Act 1998.

In order to transcript well the audio-recording I must require you to say your name before talk, because I don't know you so it would be difficult for me to detect the different voices. In a second moment I will not match your name and your reflection and professors will not listen to your discussion, so it will be all anonymous.

So, have you some questions? [silence] Perfect, discuss about the first suggestion!

[they read the suggestion: In your opinion, which elements of quality, if any, characterize the UCL-IOE Masters sessions?]

Em: Do you mean the way they teach to us?

A (moderator): Yes, both structural elements (environments, services, rooms, etc) and teaching strategies

J: I think that state of facilities may be...not as optimum as I would expect. Mainly toilets, water fountains in the corridor, drinking water. Classrooms are ok, apparently there are a shortage of classrooms in this faculty...so it is really hard to get an empty classroom.

Em: I agree, I would say if we are thinking about I guess the positive, the quality...I think the classrooms are quite a good size for discussions and like the seminar approach as opposed to the lecturing approach because if we just wanted a lecture, we could have a massive lecture theatre with 200 people but I think with our sessions they have all been a quite good size rooms but not too big because I think that contributes to how people interact as well, so...ya I think this is positive.

A: Agree

En: I believe that technology...they have a good technology here, the Wi-Fi...and in the classroom all of them have projectors and...so...I think technology is very good in the IOE. However inside the library there are no sufficient spaces to study and I think we're too many students now. Also the computer lab is always crowded so even if technology is very good I think we don't have enough spaces to use it.

Em: I definitely agree with that, with regards to the library. I think that if you're not in half an hour after opening time it is hard to get a space or you are lucky to get a space. I think exactly as you say there are too many people for too little space. So...that's in the library specifically. If we are thinking about the facilities I guess.

P: Yes there are not many facilities besides that. If I think about all of my experiences it's just been frustrated or unable to study in the library and there are no more study rooms. This is what you get...there are this classroom and this space. In terms of resources I would say that I agree with Eny that the technology is quite good in terms of data, databases and the access that you can have to internet but I think that in this case if you say you're the best in the World you have to have an infrastructure to match that. And I don't think that this is a case.

J: For that I look at...I agree with Paola also in the point that there is good infrastructure, technology infrastructures, however the classes I think...how do you say that in English? A black thread, invisible thread, maybe...some of the teachers we had just use the computer to show some power point instead of using something more technologically...maybe yes, skype conferences with someone who has experiences to share with us...what else...another kind of platform to motivate team-work...they just use technology to do what everyone...myself in my house I can do. And the other thing I want to share is...as Emma said about the sizes of the classroom are different. So sometimes the classes are not taking to

account what kind of classes are gonna be developing inside, so it would be my expectation that a world class university maybe some activities would be more practiced like team-work. Sometimes we just get information from the teacher but we barely speak with the people who are in the same table...and they're from different parts of UK and in the world, so it would be a really enriched experience of studying in a very as they say international university.

Em: Ya...because that is where I feel I have had the most enriched learning from the time we have had speaking to each other, because you can do the readings and then...exactly he said, we have a power point and clarify the readings...but that is where a lot of enriched conversation a lot of my learning has come from...when we have had these opportunities to talk to other people on our table and discuss things.

H: I totally agree with these two points. I means that if it's how I feel from my point of view is that when we participate in Master course we somehow are very far away from the real practices that we got in the previous job, so it's like...I don't know, I think is like a way we discuss of practices or learn inside the class very...is not case, it's very far away and is not case like in common with the practices based on our own experiences, for example like...in the real job I think that there's much more cases of collaboration and are much more exchanging ideas even in the time for us to reflect and in case of discussion of idea or experience should be much more rather than in the class sometimes I feel is really worth to discuss something like...it's just put in that...we didn't have enough time to really get the value from the discussions. Sometimes I feel like even the way we have assignments, exercise very far from all practices in the real world. So case of a little bit struggle and at some point I didn't get the real meaning of...you know...the assignments or the task so discussing something like that. So...

A: I'm thinking back to why I signed up for the course and for me I was promised from someone who used to I think like lecture here and it was very much a team teaching, like different lectures all times and those people would be practitioners and was a kind of...I guess...program which it wasn't just one teacher the whole time, and which was very much like my undergraduate experience. So I think that was good and actually I wanted it, so...I think "Check on that"...I think I also had originally expected a lot of something like that practitioner closeness like we went one field trip to a school...which was awesome. And I think I would have expected more of that, I definitely see a lot of quality in the learning in that. So I guess IOE judges the quality by how practical it seems but I know the assignments are just about getting us ready to write a dissertation. But hopefully it is also about more than that.

P: Yes, I agree with Angelica because it's kind of when you're saying what do you think if any Master's sessions... what in the end is that: a session, but if you're a full-time student maybe this is something that I get in my opinion. The structure of this program is ok for part-time students, so you only get 6 hour of classes at week and the first term and your term is 3 hours and then they expect

you've just to read and do an assignments but in order to do so like from cost effective perspective I would rather stay in my country and I do an online module because [laugh] what is the value to sitting in the library and doing an essay? So I think that as a program it is not conceived for a full-time student and the scheduling in 6.30pm don't take time off one year so you can get out classes at 6.30 in the afternoon. That's what you get one year off. If I was told that about the structure if I was told that you will be only 6 hours of classes perhaps I wouldn't choose this Master, but it's not the straight forward and I think this kind of deceit it should be more open because when you investigate market is not what our master degree's offer. So I think there is something that I understand this is aim to a local public, which is teachers and head-teachers but if they're opening the program for full-time people they should offer more. That is my perspective. It's not just having to know...I'm tell you that you have to read the whole list...is not about that...I mean, it shouldn't be about that because you then only take the online master program.

A: But along those lines that is why Joanne's session to just assess the Master program is so important. Without her I think I would have been pretty mad.

P: But you know that was something that she wanted to...herself...is not something that all the rest of IOE Masters get. And I heard like outrageous stories of people I having to have extra sessions because I don't know the teacher skills wasn't fit or...I mean, I think that in a school offer location what I'm seeing here is not very impressive. I'm sorry about that.

A (moderator): Your reflection give me the opportunity to introduce the second suggestion, that focuses on the teaching strategies that you've already discuss partially. So I want that you reflect together about this suggestion: In your opinion, of all the teaching strategies used during classes, which have helped you to learn best? And you will be invited to probe collectively for range of strategies used and advantages and disadvantages of each. For example in my research I focused on interactive lectures, group activities, simulation and role-playing and self-evaluation activities. I don't know if you used these strategies too...

Em: I personally not that I am biased but I thought Chris Brown fantastic.

[Everybody nod and agree]

Em: Chris Brown is my dissertation tutor so I thought out of reflecting back out of what we studied so far, I thought what he brought in thinking about strategies he brought in a good balance of lecturing because you need to do a certain extent to lecture...but a good balance between that also discussion around articles and also practical activities, so he did that activity with the sweets to represent. So I think, and I guess from teachers' perspectives of what is good pedagogy, I think that having that balance so not always lecturing, not always having group work, not always having pair work, not always do practical stuff, I think it's really important to mix it up because when you have a three hour session it's a long time

to focus, so I personally...if I think about the best learning and the best sessions mixing up all these different strategies...that was really good.

P: I think that quality of teaching is one of the thing I love most about the Master. All teachers really work great, they all prepare their class, they all have experiences...extensive experiences in what they do. I think that many of them were very open for you to contact them and answer your questions. I think we have a great program director, she really went the extra mile because as we said many things students need help in so I think that is something that you should recognise and overall the quality of teaching is very good, I agree with Emma there were teachers that allowed us more dynamic session because 3 hours is a long time to be especially at that time, because people are tired at that time they are not...this is night...but I believe teaching is a greatest thing of this experience...teachers work very good in my opinion.

A (moderator): Try to detect some teaching strategies or instructional tools specific that has been used.

A: I think I saw some group work that was very much...group work or group discussions were like “Now turn to your partner” and next “Oh, you have two minutes!”...and what you can say in two minutes. Versus like...yes...Chris Brown...who made a group work we had actually do something together and we were no successful unless each team exchanged ideas. I think the other type of group work was just like “Talk to your friend”, it’s also horrible for those part-time kids because they don’t read, they don’t know what they are actually doing, half of them were like “I don’t even know what I am doing”...so you need a certain type of structured environment...something to make them work and to make that work you need like real challenges for students to do, not just like “Discuss this question”

En: I think...I feel the teachers are tired, so...I don’t think the quality of the class has this kind of good strategies to learn. However as Emma said there was one teacher that engages in the discussion. But when you don’t have time to plan your class and you are a very good researcher and you have read a lot of literature, so you are able to speak three hours and you will have all of the information that is available to you but when is the moment of “Ok, let’s do a group discussion or let’s do teamwork” and you don’t plan that activity it’s not going to be successful because you would not be able to analyse or discuss or say something in two minutes because you didn’t plan the activity. And I think the best way in order to reflect on the reading that you supposed to read or in the lecture the professor already gave...discussing and reflecting on that...and you don’t have a time to do it and to discuss you wouldn’t have an effective learning and you would go back to your home like “Oh, I didn’t understand the point of this”...so I would read again alone in my house, so I think this kind of strategy...they should improve the quality of teaching strategies inside the classroom and in order to do that they have to plan that and I think they are very tired and they’re with a lot of workload, they’re not able to do that...in my opinion.

J: One strategy that what positive maybe you can help me for me was from the first module they introduced those three head-teachers.

[Everybody nod and agree]

J: That experience for me was very meaningful because I really experienced...I really got in touch with people world really working...and doing in practice what we were doing in theory, so for me that's a really good strategy to talk to people who are doing something. So you can compare, contrast, information your readings or your hearings in classes.

Em: Yes, that was basically the strategy of teaching there, we have three different rooms and there was a head-teacher and we were divided in small groups...so they talked and you could ask them questions so it wasn't like the teacher comes in and presents to everyone. So they split us up so that worked and we had like a program when we had twenty minutes/half and hour and then in another room. They were from different types of school as well like private, state...so...

H: I totally agree. I means like a students that attend Master class most of them have...especially in education field most of them have experience...so one of the thing that inside class like education for adult students and I think that teaching strategies should take advantages of the main character how they always have experienced, so one of the ways I think could be most effective is have teaching strategy related very close to those experience of their students. So let's say like...every time when we have activities and they help us to reflect more about experience we become more excited, so I expect more activity like sharing experience, role-play...because for example we can...in the past when we work inside the training, so my company ... a lot case of activities like role play to have the participants to put on the shoes of the other people or have the case of exchange a new project, so it's like...people need to think out of their comfort zone and also have the chance to reflect about their own experience. So I think it's much better for adult students because most of the time...for example discussion we have in many cases...sometimes I feel that teachers focus much more on giving a topic and then try to challenge the critical ideas...I think it's good but it works much more with undergraduate students. With adult it might be, for my point of view, even better if the discussion is based on the real experience of specific cases of project of case studies. It's not just about critical thinking or about the imagination that you have but is about a specific context and your real reflection with your real experiences.

J: I want to say something related to what Ha said and what Angelica mentioned in the first question. Another strategy that I like very much and I think I learn a lot was visit to schools. We had one lessons at the beginning of this year but it was a class in which that activity was "extra", so not all the students went because not anyone could attend to. But I like very much because we had the chance to go and experience or learn or to know the place where these theories are taking place and for me it's really good as Ha said so you can contrast different realities in this way I also learn a lot, because you can see and witness many things that maybe you

have in your mind or your read in theory in the classroom but you've the chance to experience, to see and also to ask people...not only the people who lead the school but also to people who work there or even the students.

A: I think also when Max Coates did that role-play thing, ya?

J: Ya the coaching.

[Everybody nod]

A: Yes the coaching! That's what I liked about that was that it was actually hard. The first time it was challenging and you say "Oh, I really don't know how to do this". We would have gotten away the whole day I think of not...even really internalising what he said. It wasn't for that experience...I think that that experience was effective for me a lot because I was the person in the role-play. But yeah I think they should...because as Paola said...catering to a part-time market they miss the opportunity to challenge us and the opportunity to get us more engaged and to assume that we have read the reading and to challenge us to do that before the class. I suppose they just kind of assume that I need to take it from the very beginning.

H: I've got the feeling that everyone who choose the Master course always wants to think back about the job, the previous job like Angelica who hopefully checked and back to the old school in Mexico for example [referring to José and Eny]...so it's like if is really hard to try to get...do you know, knowledge...inside...when we can find any case of connection between what you learn inside the class and what always in your mind your questions, your concern about. For example like...I think most of the time what we feel more disconnected about is the stuff we learn too much about UK context and then...you are...you know, cases very disconnect with our main concern of our situation in our own countries. Something like that, and when we cannot reflect about them we feel like a lack of motivation to really get the knowledge. Something like that...

Em: I would say that has been like a tricky one when we talked about quite a bit because is a...it's hard because it is UK school so you came here and knowing this is about the UK's education system. But I agree with you...it's good to look at an international perspective, especially in that international group so...ya I like.

A (moderator): During classes did you have the possibility to discuss about the reality in your different countries?

A: You know, we have to present...but the whole educational system of countries and the challenging they had...that would be...amazing! For example Mexico [referring to José and Eny], I've no idea!

P: This is a leadership program...there should be more case studies.

Em: Yes I agree

P: There are a lot of challenges that people faces everyday and everything was really theoretical and you will have...there are a lot of opportunities maybe...not in a particular context because for my understand would be different if you have six nationalities working. I don't why in a classroom there could be many of cases for each nationality would be really hard, but if you focus or if you do a case studies and you put people to think about something or to do a project in particular you have...I don't know...a challenge...your continuous development in your school, which are the factors, what would you do...you would be very different than sit down and do an essay of five thousand words because yes you can done it review but you're not really...I mean, leadership mainly is not about to doing research and this is MA so I think would be...there are a lot of opportunities that could have been done during internships...I mean, a lot of things maybe can take place in a full-time program but are not still explored in this school. But there are good opportunities and the school has a lot of elements to start doing, no? The other thing is maybe in other schools you have the opportunity to take classes from the whole university. Here you can only supposedly have access to the classes of the IOE but at the same time you was very restricted because all classes are given at the same time, so it's kind of tricky to manage your timetable and maybe I would like to have some classes from the business school or from the planning school and I think that in a word that is more interdisciplinary, especially in education, you should have the opportunity to choose another set of classes.

A (moderator): Thank you. Your reflection is good regarding to my suggestion, but maybe is better for the next suggestion. Please focus more on the teaching strategies...because we will talk later about the strategies that you would use to enhance students' engagement. In the previous session Wilfred and Jessie talked about strategies like giving presentation, learn by doing, etc...so let's discuss about classes strategies.

En: What do you mean about class strategies? For example problem based learning or teacher...which kind of strategies?

A (moderator): The strategies that you used during classes. So problem based learning, learn by doing or other.

Em: I would have liked to start by presentation...doing presentation by group work...we had it. Is very individual I guess, when you writing the assignments it's very individual as well. So I think that would have been really good to have some presentations because we didn't have any of those. But like we said earlier we have had some practical activities.

En: I think the one that we had in the school classrooms was using of technological devices like putting a power point slide. That is what the teachers used to do...most of them. Then maybe a little bit of teamwork and only maybe two or three classes was all about teamwork...maybe only two or three. And most of the time was only the strategy of putting the presentation, talk about what is

inside the presentation, so moments of discussion what do you think, but their use was not too deep.

A: And guest speakers.

En: Yes guest speakers. But not Chris Brown...he did it different.

A: The funny thing even about Chris Brown is that they had such a limited repertoire and one person comes up with group activities and then they almost did the same activity again...like another lecturer came and I say "Ok...today we're gonna do the candies game".

En: And also that happened with...do you remember the motivators?

A: Was repeated because you know that is what they know how to do.

A (moderator): What about self-evaluation activities with feedback?

J: Oh we have feedback when we wrote essays. Which sometimes doesn't really reflect...it's funny the feedback. So I wouldn't say it's a strategy feedback...it's a joke.

A (moderator): So feedback could be effective in which dimensions?

A: They cannot give us feedback unless they see what we know and don't know, so the fact is that they don't have a way to see what we know and don't know limits is that the feedback give us...I don't know what kind of feedback you can give at lesson...

Em: You're talking more about the actual written feedback in assignments.

J: When you are corrected about grammar or those kind of things but really not about what you can do to improve the work and then when you get the final feedback it was evaluated by someone who didn't make the first feedback...you really have to read the first feedback to do the second feedback. I think it comes like...I think there is no real team-work from people who are evaluating your assignment. And when you submit the assignment of course I not expecting the teacher will read so deep my assignment to bring me and help me to get an A but the quality of the feedback is just not as good as the one...the second feedback comes and there are discrepancies between feedbacks so you see...you feel like so "Why did I had the first feedback if the second one...?". I mean I did improve but if they are different...what's the point?

H: I think that receive feedback is really important...an important teaching strategy from my point of view...I think that what people mentioned here is real because...how often we get feedback. I think that we need to...I wish that we have more feedback and frequent feedback, not just one or two. There are so many forms of feedback for example like when today when we have a class I see

that the lecturer did very good job about giving feedback. When people discuss he presents answers so he did feedback not only on the ideas that we had but also on the ways that we give critical thinking. So it's like...I wish that in the last module I got this thing because something after the discuss the lecturer just tell about the ideas...talk about ideas for few minutes...but then when we do assignments or the final essay there are a lot of stuff in term of the way we give the ideas or we bring out the critical thinking. So it's like...I think that feedback is very important, especially about the ways we make critical thinking. And one of my friend from other university share with me how teacher or tutor requires every students in the class write something and give him every week. And then they get the feedback about how they give critical thinking on specific topics that they choose by themselves...every week. So it's like se can see their progress in term of, you know...like...and I really wish there is some forms of that inside the program. Actually I don't understand why...just a few activities...cases like ten classes and then two assignments. There should be frequently feedback so we can see about our progress.

A (moderator): Let's introduce the third suggestion, so we can focus deeply these aspects. What would you recommend as good teaching practices to promote students' active engagement in the learning process?

P: I think that teacher need to ask higher expectations from their students because I think that is so wrong that people start classes saying that if they've not read the materials it is ok...because it's not ok [laugh] and they know because...you're reacting Paola! Because when you allow people not to read to a class...first you're giving a very bad example of teaching because that means that maybe you're teaching that for teachers is ok children account to a class unprepared...and there is unacceptable. An in a Master level is more unacceptable.

A: I want to play devils advocate because there was a one day session and part-time student refuse to the group work and I'm not going to move. I'm gonna stay right here I say "That's it?".

P: No but...like...if I count all the times that I have to do a group assignment and sat with all the people and I say "Ok, what do you think about the readings?" and they answer "I didn't read any" is frustrating because you are basically doing the brief to the other person on the reading. This is not appropriate and I think that it comes out to, first they're not evaluating if they read or not so is ok if you come unprepared. Second there is no social sanction if you come unprepared to a class because teacher himself he say that is ok and I think is very patronising with everybody to say "I'm so glad that you're here because you after work...", that's a choice! And Master are supposed to be hard, because if everybody can get one what kind of qualification are you getting?

Em: Ya I really agree with that. I definitely agree that if you're thinking about teaching practices you've got to start with an expectation. And an high standard

once everyone is at the same level and then you can move on from that so I would say that's a teaching practice because is that...expectation I guess...

En: I would say that I totally agree. I'm a teacher, like most of us...and to prepare to a class is not an easy task as well as difficult. You need time to do it. And that time would not be included in your work-time, you would do it outside in your house. So I would say that sometimes I feel like teachers...they do not prepare for the classes...I have seen twice or maybe three times the same presentations because some of them go as speaker to the other modules and I have seen the same readings and the same presentations so I would say that if they excuse to allow people not to read is because they also don't prepare like a specific for the class. Maybe they have all the work done and they do it very well, but I think the problem here is that they do not expect all of us to read something because they also don't prepare and I think that...in my point of view...this is like "Oh, ok...they don't have time to read because they're part-time and they have a lot of things to do". I know they have a lot of things to do, all of us maybe have a lot of things to do and maybe we're working...like part-time in another place abroad and the commitment to read at least one reading would be...maybe they would say "Ok, don't read that five required readings", maybe they would do a commitment to do two at the beginning of the module...ok? All of us need to do a commitment or maybe one or two readings...Why? Because we need to discuss readings. Sometimes I believe that they don't do this team-work because they know 9% of the students don't read. And they're like "It's ok, they..." like Paola said. Is the first class in the module and you arrive "Oh how are you? Kids are everything ok, yeah? It's ok that you don't read, it's ok...", we would discuss it. And you're like "So...?!". If you want to do a team-work and you want to discuss what you read...with which people are you going to do that?

A (moderator): So the strategy would be...

Em: High expectations!

En: Yes because maybe even Paola and Emma need a lot of time to read and maybe they already have like one through eight to do it, so we would make an agreement...as a group we're going to have the responsibility to read maybe two readings and if you want you read more. But in order to discuss and to reflect the topics let's do it like that...that everyone is committed to read one or two whatever.

Em: I agree then that leads to and act if you're thinking about this question "active engagement in the learning process"...if you invest your time and read about something whatever articles...whether you read one, two, three or four articles...there is going to be something that you get interested or excited or engaged with. So then if you have done that you've got the high expectation that leads to the lesson and the session, the learning session, and then you challenge that...and think that's active engagement you are being challenged on what you are being questioned on or you're questioning something else, in someone is bringing another perspective and then that branches into a discussion...which is

another active engagement, so...all these things then becoming people are engaged and learning, to the...like maximising their learning. So that can build up...I suppose to come like having this level of knowledge you got that and then you can build up to a...

A: I think they should go with just differentiate, like...I mean I've been in class and they have different skills level or different levels of motivation and commitment. I think that successful teaching strategies cannot lose people who want to be engaged at the expense of catering for those who don't want that, perhaps...and I think that blanket high expectations probably won't get them...because they actively resisted...

E: Sorry, but there are not...now it is different, it is different if you are in a classroom with kids...you have to be there. This is a Master and you would expect to set level...it's true that everyone is going to have different measures of skills and motivation but you have to expect...you're doing a Master. You expect a level of motivation...

A: We work with them for twenty weeks...did they do it?

En: No but because it was not requested to do it. They do the assignments...why? Because they're requested to do it, so...

P: Because if they tell them "Ok Angelica tell me what you read" and they "I didn't read", "Oh ok"...if you don't read "Oh, is that ok"...if you're not here where are you doing...?

A: Yes but the suggestion you made before about the strategies that could increase the engagement and I mean...maybe you need a quiz? You need more touch points with people...because just your expectations are "I have to give them things that they're able to" maybe push them a lot. I think if they are mad it wouldn't make a difference [laugh] And if they got mad with this student that no reading they could either get mad or they could say that don't care and it would make no difference because you've got the same silence. I had someone to my face say I'm only going to read this assignment, this day's worth of reading and this is what I'm writing my assignment about. That makes sense, you haven't built your course that requires a broad range of engagement...you have built your course so you pick one specific thing from a survey course and...yes, there is no reason for me to read the other things. I've not read the suggested reading for the past class not because I'm a terrible student but because I have to do other things...but I ended up reading in the end but what surprised me in that experience was how it would be just easy not to.

A (moderator): Maybe someone of you is a teacher, so...like teacher what would you usually do to engage students?

J: I can say something but I'm not sure it's going to be politically incorrect in UK. [laugh] Which is a kind of how much liberty and how much do what you

want to. And as teacher I would force students to mingle. So I would have the locals and the foreigners, I would force them to sit together and mingle so they can interact, because I believe that...I would feel engaged to learn and if I knew that I belong in a table with other four or three members and then we have to do something for the class...that's my opinion.

Em: Something like presentations?

J: Presentations or opinion like "This table has to explain what do they learn about topic one for this class. What about table two? You agree or disagree, what do you say?" or "Can you please come in front and talk about your...?", so this is going to be engaging for people and really useful so you're not just reading for just because you have to but because there is an objective or something which you're going to create with a group of people.

H: Come back to the idea of raising expectations that Paola mentioned I would like to say it in a different level from my point of view. I think that because is a Master class so in my opinion everyone have a different expectation, so to raise engagement in the learning process I would like to introduce the view of that maybe is not...because when I see about the course I just see like "one way" like the lecture...the lecture in front of...expectation should have for the module to people and then...something like, you know, have many of us write goals for the further modules but the things that we wrote inside the class has never been reviewed at the end of the class. So what's the point here? I would like to say just that to have the engagement of the students successfully we need to reposition the learner, the teacher and the chain of them. For example like...I think it could be better if each of us more clarify about what we actually want to get after we're gone to the course and then are all reviewed like before and after. For example if the class is not too big...for example in a module we are like twenty-five...so I think maybe like each of us can raise or can sit with directly with the teacher and then we can contract an agreement, so I know for sure that after the class what I get. For example there are ten targets for the course but from my point of view it's just like three for me, because I really want to choose some modules and to get something from them, based on my own benefit. So engagement for the learner...the learner should be put in more active position to get some goals and also review the goals after the module. So that's one of the point.

P: For me is very funny because all the teachers here criticize the standard tests because they said that they doesn't promote real learning. And is that promoting real learning? [laugh] I think that if you're going to support that strong position about something you should also have a strong assessment practices and skills...

A (moderator): Sorry but you're going out of the focus, we're not assessing the Master...we're talking about teaching strategies and students' engagement...so detect some positive and effective strategies! [laugh]

En: I think if a teacher assess when arriving to the class he has to be very skilful to detect the motivation of the people who is in the course...that would be very

beneficial. Also the communicative style...you will get all the information because we did it, sometimes I don't realise in which class we expected, I never received what I brought...so maybe the idea is not only to do that but really to give the students back. Maybe you would not be able to give it in the class, but maybe you can have an appointment and discuss about in order to say "Ok, I read this and I can help you in this or this" or to set up a group discussion. Teachers maybe can introduce students because...they don't imagine how many students do they have and how many students talk about their personal work or life in the assignments, and they have to read all the assignments so I believe they have a lot of potential to do a strategies and connect people in order for you (for the student) to go to the class motivated and to say "Ok, maybe this class I don't like too much but that person I want to know what he or she said about his or her experience. Here we're developing this skill to connect people but we're doing it by ourselves because teachers and sometimes lecturers do not foster the environment for networking. You need to do it by yourself...and it's ok, but it would better if they use this kind of strategy if they know what motivates for the course, so they would maybe try to do like action-research project studio, I think that would get us engaged...more engaged to the course.

H: Yes for example it could be very constructive if we have the opportunity to sit with the lesson's program leader or the teacher and say that "Ok, we would attend class...so project ten class with different topics. So based on your expectations you might interested in some of the topic like that?" and the professor become the tutor...that's a case of advantage that you can connect or share experiences. So be more clear about the journey and because if we know about the journey we will know about what we can expect at the end of the journey...we would be like...you know like...more motivated to do in the class. Another idea I would like to contribute is...there should be more games...I feel really awful that the class was like undergraduate...they do a lot of games for engage people naturally experience and reflect for those but then in adult class people are forces to do the same thing in work...they need to sit very stable inside the table, keep discussion about something but not like really relaxed...you know like outside the normal setting, and then in a very different setting and naturally, you know, experience something fun, something interesting and then be more...reflect to have more reflection with this.

Em: Ya, I think that's a really good idea because everything in specific evaluated question about good teaching practices...good teaching is everything you used to engage your students, you want them to be interested and reflecting...is a really good one but getting people to having that balance...yes you need the discussion, yes you need...game is really important and you're exactly right because you've got to practice what you teach, so your teaching is not just lecture and you've got to mix, you could have that mix to an active learning. You could have that mix when you individually thinking and reflecting. And you've got to have that mix when you're interacting and learning off others.

P: And my point of view is that I'm not not being propositive...I don't think that I'm going to come up with a new strategy that they don't know. [laugh] The thing

is that they don't do it, so it's just really...what I would like to see is that they do...we're constantly being taught what teachers should do.

H: Yes, I'm thinking about the part-time students. I think they have a long day of teaching or giving lectures in all schools and then they come to the class and give...you know, like...discussion and listening, so is like awful. If you have a long day of teaching so you will expect to have a more relaxed time with other activities...so game could be a good suggestion if you want more engagement from even part-time people.

A (moderator): Ok...we finished, but I think that if you want to say something more about game during lectures...

J: I agree with Ha, I like balance, I like we have lectures, we have games and also discussions. We also had visit projects, practices...

En: And everyone would be pleased. Some people would not like games but someone like it, some people would prefer lectures...so everyone have a little bit of something.

A: I think it really comes down to...do they really want active engagement?
[laugh]

En: Oh, that's another issue.

A: I mean to a certain extent at this level to be engaged is different...I would turn, I was talking about internships and that's the most active engagement and someone maybe will be "Oh, at Master level they play games", but wouldn't be me. So I don't know, I think in a professional level active engagement should be defined differently and should be defined by what all those things you were saying what people's personal goals are, what they really want to do and all their learning styles. Maybe bringing their own experiences to the table because...I mean like Paola said, there's nothing new to tell them about what they should do, it's about how they do it. And do they have time to do it? Because I think the real problems are about time. Yes, the time...they need more investment then they have right now.

A (moderator): Ok, thank you for the reflections. It was really interesting listen to your discussion. Good evening to everybody.