

SCUOLA DOTTORALE / DOTTORATO DI RICERCA IN PEDAGOGIA

XXVII CICLO DEL CORSO DI DOTTORATO

CONTESTI EDUCATIVI E ATTEGGIAMENTI DI LEADERSHIP. Indagine sullo sviluppo degli atteggiamenti di leadership democratica in ragazzi di 15-16 anni.

RUBAT DU MÉRAC ÉMILIANE		
Nome e Cognome del dottorando	firma	
GAETANO DOMENICI		
Docente Guida/Tutor: Prof.	firma	
Coordinatore: Prof.	firma	

Sommario

Introduzione	5
1- Importanza dello sviluppo di una leadership responsabile	7
1.1- Ruolo della scuola nella formazione alla leadership	7
1.2- Utilità della ricerca	11
2- Evoluzione della definizione di leadership	12
2.1- Great man Trait school	13
2.2- Comportamenti del leader e stili di leadership	14
2.2.1- Lavori dell'Università del Michigan	14
2.2.2- Lavori dell'Università dell'Ohio	15
2.2.3- Lavori di Blake e Mouton	15
3.1- Gli approcci situazionista e della contingenza	15
3.1.1- Il modello della "Path-goal Theory" di House (1971)	15
3.1.2- Il modello di Hersey e Blanchard (1982)	16
3.1.3- Il modello sviluppato Vroom e Yetton (1973) e da Vroom e Jago (1988)	16
2.3- Leadership trasformazionale	16
2.3.1- Il carisma	17
2.3.2- Il modello di Bass	17
2.3.3- Il modello di Kouzes e Posner:	18
2.4- "New age of leadership"	18
2.4.1- Social Change Model	19
2.4.2- Youth Leadership	21
2.4.3- Risk leadership	21
2.4.4- Followership	21
2.4.5- Leadership as Ethics	21
2.5- Culture e leadership	22
2.6- Definizione di leadership nella presente ricerca	23
2.7- Adolescenti e leadership	23
3- Due contesti a confronto: scuola e scoutismo	26
3.1- Il contesto classe e gruppo scout come microsistema	26
3.2- Scoutismo e scuola attiva versus "scuola del Ministero"	27
3.2.1- Educazione attiva e scoutismo	28
3.2.2- Educazione come fine e qualità dell'esperienza presente	29
3.2.3- Educazione integrale e formazione dell'identità	30
3.2.4- Educatore-facilitatore e autovalutazione	30

	3.2.5- Spazio personalizzato e adeguato alla vita del gruppo	31
	3.2.6- Individualizzazione del percorso educativo	31
	3.2.7- Vita di gruppo	32
	3.2.8- Atteggiamento scientifico	33
	3.2.9- Attività di lavoro	34
	3.2.10- Lavoro come gioco	34
3.	3- scoutismo e formazione alla leadership responsabile	36
	3.3.1- Gli obiettivi dello scoutismo	36
	3.3.2- Scoutismo e autodisciplina	37
	3.3.3- Scoutismo e senso della responsabilità	38
	3.3.4- Scoutismo e formazione ai valori	39
	3.3.5- Scoutismo e vita di gruppo	39
4- O	biettivi, ipotesi e strumenti della ricerca	41
4.	1- Scopi e ipotesi della ricerca	41
4.	2- Presupposti della ricerca	41
4.	3- Strumenti della ricerca	43
	4.3.1 Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ)	44
	4.3.2- Socially Responsible Leadership Scale	47
	4.3.3- Analisi descrittive delle scale di percezione del contesto	56
	4.3.4- Analisi descrittive delle scale di leadership	63
	4.3.5- Correlazioni tra scale di leadership e di Percezione del contesto	72
4.	4- Descrizione del campione	72
	4.4.1- La scelta delle unità di analisi	73
	4.4.2- Caratteristiche dei campioni raggiunti.	73
	4.4.3- Le variabili di sfondo degli educatori scout e degli insegnanti	75
5- C	ome vengono percepiti i due contesti educativi?	76
5.	1- Cosa ci dicono gli studenti e insegnanti della scuola?	77
	5.1.1- Insegnanti e studenti a confronto	77
	5.1.2- Percezione della classe da parte degli studenti	78
5.	2- Cosa ci dicono gli scout e i loro capi dello scoutismo?	82
	5.2.1- scout e capi scout a confronto	82
	5.2.2 Percezione degli scout del loro gruppo	83
6- Ra	apporto degli scout con la scuola	84
7- I d	due contesti a confronto	85
7.	1- Insegnanti e capi scout a confronto	85

7.2- Differenze tra studenti e scout nella loro percezione del contesto	86
8- Risultati di studenti e scout in termini di atteggiamenti e capacità di leadership	88
9- Relazione tra percezione del contesto, atteggiamenti di leadership, capacità di leadership e apert cambiamento	
9.1- Associazione tra variabili di contesto e di leadership per gli scout	90
9.2- Associazione tra atteggiamenti di leadership e capacità di leadership per gli scout	92
9.3- Associazione tra atteggiamenti di leadership e apertura al cambiamento per gli scout	93
10- Ruolo della responsabilizzazione sullo sviluppo della leadership	94
11- Path analysis	96
11.1- Impatto dei contesti scuola e scout sulla leadership degli adolescenti	96
11.2- Direzioni delle relazioni tra le variabili di leadership	98
12- Impatto di variabili di sfondo sugli atteggiamenti di leadership	100
12.1- Variabili di sfondo e risultati degli studenti alle scale di leadership	100
12.1.1- Appartenenza a un gruppo e atteggiamenti di leadership degli studenti	100
12.1.2- Indirizzi scolastici, anno del biennio e atteggiamenti di leadership degli studenti	101
12.1.3- Titolo di studio, professioni dei genitori e variabili di leadership degli studenti	102
12.1.4- Volontà di proseguire gli studi e variabili di leadership	105
12.1.5- Leadership degli studenti e differenze di genere	106
12.2- Variabili di sfondo e risultati degli scout alle scale di leadership	107
12.2.1- Indirizzi scolastici, anno del biennio e atteggiamenti di leadership degli studenti	107
12.2.2- Titolo di studio e professioni dei genitori e variabili di leadership degli studenti	108
12.2.3- Volontà di proseguire gli studi e variabili di leadership	108
12.2.4- Leadership degli scout e differenze di genere	108
13- Percezione del giudizio dei compagni, apprezzamento della scuola e atteggiamenti di leadership	110
14- Quali proposte alla scuola sulla base dei risultati della ricerca?	113

Introduzione

Ciascuno attribuisce intuitivamente un significato al termine di leadership. La maggior parte di noi la considera indispensabile alla gestione di un'organizzazione e adeguata a descrivere ruoli professionali legati alle funzioni di gestione e decisione. La leadership, secondo tale interpretazione, è irrimediabilmente legata all'età adulta e a particolari ruoli professionali. Tale associazione si basa su una confusione tra il ruolo di manager, centrato sull'amministrazione e quello di leader, orientato al cambiamento. Dal nostro punto di vista, è leader colui che viene riconosciuto come leader da persone che sono parte integrante del processo di leadership, è leader colui che emerge con delle proposte, che ispira, che induce a seguirlo e coinvolge chi lo segue nel processo di cambiamento. La leadership è quindi un fenomeno determinante nella vita di una società, perciò appare necessario dare l'opportunità ai giovani membri della società di imparare a partecipare attivamente e in modo responsabile ai processi di governo e di cambiamento e dare loro l'occasione di emergere come ideatori, guide, portavoce o autorità in determinati contesti e situazioni.

La presente ricerca indaga sul modo in cui le caratteristiche dell'offerta educativa possano agire da stimolo o, al contrario, da freno sullo sviluppo di responsabilità, cooperazione, conoscenza di sé e capacità di emergere come leader. A tale scopo, la ricerca è stata indirizzata a ragazzi di quindici e sedici anni, età caratterizzata dal processo di costruzione dell'identità. Sono state confronte le loro esperienze nei due ambienti educativi della scuola secondaria di II grado e dello scautismo e analizzati gli effetti di tali percorsi educativi sui loro atteggiamenti.

La ricerca si propone di dare voce alle rappresentazioni degli studenti nell'esplicitazione delle caratteristiche della loro esperienza a scuola e nello scoutismo e di rilevare in quale misura riconoscano come propri gli atteggiamenti di leadership considerati, al fine di rilevare l'effetto della loro percezione del contesto educativo sullo sviluppo di tali atteggiamenti.

L'articolazione del lavoro prevede due parti. La prima parte, che termina con il capitolo 3 incluso, raccoglie i principali contributi teorici degli studiosi sui temi della leadership e dell'applicabilità di tali teorie in particolare in ambito educativo. Inoltre, contiene un approfondimento teorico sulla questione dello sviluppo della leadership e della responsabilità nell'età dell'adolescenza e sulle specificità dei due contesti educativi della scuola e dello scoutismo nell'offrire opportunità per lo sviluppo di tali atteggiamenti.

Nella seconda parte si illustrano le finalità, motivazioni e ipotesi della ricerca, la metodologia e gli strumenti e si espongono i dati emersi dalla ricerca

Nella parte prima, un capitolo iniziale nel quale si affrontano i temi dell'importanza della formazione alla leadership, delle indicazioni ufficiali delle organizzazioni internazionali e del Ministero rispetto a questo tema e, in tale contesto, delle finalità della ricerca. In particolare, si esplorano i diversi ruoli della scuola, il modo in cui si potrebbero integrare fra loro e tradursi in azioni educative. L'accento viene messo in particolare sul ruolo della scuola come luogo di educazione alla cooperazione, cittadinanza, responsabilità e leadership. L'ultima parte del capitolo, che riguarda l'utilità della ricerca, viene introdotta da una riflessione sul modo in cui la scuola risponde alle richieste delle organizzazioni internazionali rispetto allo sviluppo di tali atteggiamenti.

Il capitolo successivo si concentra sull'evoluzione delle teorie sulla leadership, muovendo dalle principali posizioni maturate in ambito psicologico, sociologico e dagli esperti delle scienze delle organizzazioni. Si affrontano, in seguito, le principali teorie della leadership trasformazionale e *New leadership*, dando particolare rilievo al modello teorico adottato dalla presente ricerca, il *Social Change Model*. Vengono, infine, presentate e esaminate le ragioni della scelta di tale modello teorico.

Il terzo capitolo approfondisce ciò che unisce e differenzia i due contesti educativi presi in esame. Si introduce dapprima ciò che si intende per contesto e su quale basi teoriche riposi tale concetto. Vengono poi analizzati i punti di contatto tra la proposta della scuola attiva e il metodo scout e confrontate le caratteristiche metodologiche che distinguono l'educazione attiva e lo scautismo dalla "scuola del Ministero", ossia tradizionale. In particolare, il confronto riguarda i temi del fine dell'educazione per il presente e futuro del soggetto, la formazione dell'identità, il ruolo dell'educatore-insegnante, l'appropriazione dello spazio in cui aviene l'attività formativa, l'individualizzazione del percorso formativo,

la vita di gruppo, l'educazione all'atteggiamento scientifico e infine il lavoro come gioco e attività educativa. Nella terza parte del capitolo, il metodo scout viene approfondito in relazione all'obiettivo specifico dello sviluppo di atteggiamenti di leadership e di responsabilità.

La parte seconda comincia con il quarto capitolo, in cui vengono approfonditi gli obiettivi e l'ipotesi e definito il campione della ricerca. Successivamente, sono descritti i due strumenti di rilevazione, il Questionario di Percezione del Contesto Educativo (ECPQ), costruito dall'autore per verificare l'impatto di alcuni aspetti dell'ambiente educativo sullo sviluppo della leadership, e la Socially Responsible Leadership Scale (SRLS) adattata al contesto Italiano, volta a misurare gli atteggiamenti di leadership dei soggetti, alla quale è stata aggiunta una scala di Capacità di leadership costruita dall'autore. Per ciascuna scala vengono presentati i risultati dell'analisi fattoriale esplorativa e della consistenza interna (alfa di Cronbach), l'analisi descrittiva e le correlazioni con le altre scale.

I primi risultati sono restituiti nel quinto capitolo, in cui viene approfondita la percezione degli scout del loro gruppo e degli studenti della loro classe, attraverso l'analisi delle risposte al Questionario di Percezione del Contesto Educativo. Inoltre, sono presentate le risposte allo stesso questionario da parte degli insegnanti ed educatori delle classi e gruppi scout considerati e sono analizzate le differenze di percezione del contesto degli studenti in rapporto ai loro insegnanti e degli scout rispetto ai loro capi. Insieme al confronto tra le medie di tali gruppi, viene presentata l'analisi della varianza ANOVA.

Nel sesto capitolo, si dà particolare rilievo al rapporto degli scout con la scuola. In effetti, alcune domande sul modo di percepire la scuola e di valutarsi come studenti sono state poste sia agli studenti sia agli scout e l'esperienza scout sembra portare a modificare il modo in cui gli soggetti percepiscano le loro abilità a scuola e avvertano la loro esperienza scolastica.

Il settimo capitolo tratta delle differenze di percezione del contesto educativo tra i soggetti dei due diversi ambienti educativi. Sono confrontate le risposte al Questionario di Percezione del Contesto Educativo degli scout con quelle degli studenti e degli insegnanti con quelle dei capi scout e presentati i risultati dell'analisi della varianza ANOVA.

Nell'ottavo capitolo, vengono messe in luce le differenze di risultati tra studenti e scout in termini di atteggiamenti e capacità di leadership. Vengono riportate le medie degli studenti e scout alle scale del questionario "Socially Responsible leadership Scale" e alla "Scala di Capacità di leadership". Sono anche presentati i risultati del confronto tra le medie dei due gruppi a tali scale e dell'analisi della varianza ANOVA.

Nel nono capitolo è analizzata, per gli scout e studenti considerati insieme, l'associazione tra le variabili di contesto e gli atteggiamenti di leadership. Nello stesso capitolo, vengono presentati i risultati del gruppo degli scout relativi all'impatto della percezione del contesto sugli atteggiamenti di leadership e di questi ultimi sulle capacità di leadership e l'apertura al cambiamento. Questi risultati sono stati ottenuti attraverso il calcolo della regressione lineare multipla.

Il decimo capitolo rende conto dell'importante ruolo svolto dall'attribuzione di responsabilità in classe sullo sviluppo degli atteggiamenti e capacità di leadership degli studenti. A questo scopo, sono state confrontate le medie alle scale di leadership degli studenti che hanno avuto una responsabilità nel corso della loro scolarità con quelle degli studenti che non ne hanno mai ricevute ed è stato utilizzata l'analisi della varianza ANOVA.

Nell'undicesimo capitolo, vengono riportati i risultati della path analysis, che indica la forza e signficatività dell'associazione tra le variabili di leadership e la percezione del contesto educativo sia per il gruppo degli studenti sia per quello degli scout.

Il dodicesimo capitolo è dedicato all'analisi dell'impatto delle variabili di background sui risultati dei soggetti alle scale di leadership. Nello specifico, sono state calcolate le differenze tra medie degli studenti e degli scout alle scale di leadership in funzione della loro appartenenza a un gruppo, dei loro indirizzo scolastico e anno del biennio, del titolo di studio e lavoro dei genitori, della loro volontà o meno di proseguire con gli studi e infine del loro genere. Per ciascun confronto tra medie è stata verificata la significatività dell'ANOVA a una via o del Post-hoc t-test di Bonferroni. È stato infine evidenziato come lo scoutismo modificasse l'effetto di tali variabili sullo sviluppo della leadership dei soggetti del campione.

Un tredicesimo capitolo è indirizzato a presentare l'analisi delle relazioni che uniscono le variabili di leadership degli adolescenti con la valutazione del loro apprezzamento della scuola e la loro percezione del

giudizio dei compagni sul loro andamento a scuola. Il confronto tra medie e l'analisi della varianza sono stati calcolati sia per gli studenti sia per gli scout. Sono stati, inoltre, evidenziati le differenze nell'effetto di tali variabili in funzione del contesto educativo considerato.

Il quattordicesimo e ultimo capitolo funge da conclusione, riassume i maggiori risultati e apre una riflessione sulle implicazioni di tali risultati. Sulla base dei dati, vengono proposte alcune indicazioni per rivedere l'attuale modello organizzativo della scuola. Infine, viene accennato al proseguo della ricerca attraverso il miglioramento degli strumenti e l'internazionalizzazione del lavoro di ricerca.

PARTE PRIMA

1- Importanza dello sviluppo di una leadership responsabile

Il focus del lavoro di ricerca verte sulla formazione alla leadership responsabile e cooperativa nei giovani, all'interno della scuola. Nel presente capitolo, si cerca di definire il contesto organizzativo della classe e di analizzare il ruolo delle figure dell'insegnante e dello studente, sia attraverso la lettura delle indicazioni nazionali e internazionali, sul tema della formazione trasversale, sia tramite alcune riflessioni di studiosi dell'educazione. Sulla base di queste considerazioni e del confronto con i risultati delle ricerche sul tema, vengono esposti i motivi del presente lavoro di ricerca.

1.1- Ruolo della scuola nella formazione alla leadership

Il ruolo sociale dell'istituzione scolastica è duplice e potrebbe sembrare contraddittorio. Da una parte, risponde alla necessità di socializzazione e adattamento dei giovani alle norme e pratiche sociali (Hobbes, 1651; Durkheim, 1922; Parsons, 1951), dall'altra ha la finalità di rendere i giovani autonomi, responsabili e capaci di partecipare al miglioramento della società (Dewey, 1897; Makarenko, 1925-1937; Bruner, 1961). I sociologi Pourtois e Desmet (2004) sottolineano che, sebbene la modernità poggi sui due principi della "razionalizzazione" e "socializzazione", la scuola si regga principalmente su questo ultimo, secondo cui la personalizzazione e la diversità sono subordinate alle norme, al dovere e all'integrazione alle regole di vita in società (p. 43).

Non si tratta di scegliere tra questi due approcci quello migliore. Assimilare conoscenze e metodi, che fanno parte di una eredità culturale comune, consiste nell'acquistare strumenti e materiali con l'aiuto dei quali la riflessione può nascere e prendere forma. Ciònonostante, questi possono diventare utili solo in quanto il contesto permetta di adoperarli per capire e rispondere in modo intelligente e creativo alle difficoltà che si presentano nell'esperienza.

I due approcci della "socializzazione" e della "razionalizzazione" sono fondamentali ma difficili da congiungere. Questo paradosso dell'educazione viene ben sintetizzato dalle affermazioni di Bertolini e Pranzini (2011), secondo cui «si deve ritenere ugualmente necessaria una responsabilità soggettiva intesa in senso individuale e personale, ed una responsabilità sociale o comunitaria [...] riconoscere che se per un verso è necessario compiere ogni sforzo per stimolare la libertà del singolo educando, per un altro verso è ugualmente necessario puntare su un suo adattamento alle caratteristiche e alle esigenze della società di appartenenza» (p. 177). Il processo educativo dovrebbe, dunque, assicurare al tempo stesso sia continuità e coerenza sia discontinuità e autodeterminazione. Questa ricerca si concentra sul secondo aspetto della sua funzione.

Il riconoscimento alla scuola del ruolo di agenzia di socializzazione non è né nuovo né originale. Roger Cousinet, nella relazione letta il 13 gennaio 1919 alla Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, afferma che «La padronanza di sé in senso psicologico e morale pare essere la qualità fondamentale che devono possedere i cittadini di un paese democratico. Per acquistarla non sarebbe miglior partito di esercitare fin dalla scuola i futuri cittadini a provvedere essi stessi alla loro disciplina, a concorrere, non passivamente, ma attivamente all'opera scolastica, a fare a meno del maestro il più

possibile?» (Ferrière, 1950, p. 114). Ferrière deplora il fatto che la scuola non assuma il ruolo di luogo di formazione al «mestiere di uomini, di pensatori e di cittadini». Si tratta dunque di impegnarsi per offrire ai giovani un ambiente che permetta loro di agire in modo creativo e responsabile perché «se un paese non scommette sulle nuove generazioni, non scommette su se stesso» (Floris, 2012).

In questi ultimi anni si è molto parlato dell'importanza di dotare le nuove generazioni non solo di abilità strumentali, ma anche di supportarle nell'acquisizione di atteggiamenti e valori che le mettano in grado di contribuire alla costruzione di una società democratica. Tuttavia, in campo educativo, le tematiche della leadership sono state approfondite soprattutto in relazione ai ruoli di dirigente scolastico e di insegnante, mentre minore è stata l'attenzione alle condizioni che favoriscono lo sviluppo di tali abilità e atteggiamenti in età evolutiva. E poiché essi si formano a partire dai primi anni dell'adolescenza e trovano rinforzo nel tipo di esperienze disponibili per i ragazzi, diventa necessario fermare l'attenzione sul modo in cui i contesti educativi rendono disponibili ai ragazzi esperienze tali da poter sviluppare spirito di iniziativa, partecipazione e protagonismo.

La scuola, nonostante i notevoli contributi della riflessione pedagogica favorevoli a un'impostazione attiva, sembra vincolata a un'impostazione tradizionale della didattica che costruisce un contesto educativo di segno opposto. Ossia, un contesto in cui ai ragazzi viene chiesto soprattutto di ascoltare e ripetere e che lascia margini esigui a una didattica partecipativa, a prescindere dalla buona volontà degli insegnanti. Come sosteneva Dewey (1916) «quel che maggiormente necessità per migliore le condizioni sociali è di organizzare l'educazione in modo che le tendenze attive naturali siano tutte impegnate nel far qualcosa, e provvedere nel contempo a che l'azione richieda l'osservazione, l'acquisto dell'informazione e l'uso di un'immaginazione costruttiva» (p. 176). Inoltre, l'attuale visione spesso riduttiva dei modelli di valutazione impostati in termini di accertamento delle sole abilità di leggere e far di conto, rischia di far perdere di vista obiettivi educativi importanti, quali quelli legati allo sviluppo di atteggiamenti e abilità di partecipazione, collaborazione e imprenditorialità.

Domenici (2009), quando parla della complessità della società odierna che si rispecchia nel lavoro dei docenti, evidenzia il dilemma del «rapporto non risolto – nei fatti – tra la "vecchia" istituzione formativa scolastica – la cui riforma è stata peraltro "paralizzata" – e la "nuova" società, ovvero tra le conoscenze promosse dall'una e quelle richieste dall'altra a tutti i suoi membri» (p. 9).

Il rapporto dell'OCSE (2004), «Apprendere per il mondo di domani», insiste sul fatto che l'istituzione scolastica non può limitare la sua missione alla sola promozione del sapere, ma deve garantire una funzione di formazione alla vita sociale, di cui la leadership è un elemento costitutivo.

L'UNESCO (2005), analizza la qualità dell'educazione tramite due indicatori. Il primo riguarda lo sviluppo cognitivo dell'allievo. Il secondo invece concerne la promozione dei valori e attitudini di cittadinanza e l'esistenza di condizioni che promuovono il benessere affettivo e la creatività. La commissione Europea (2010), benché allo stesso modo dell'OCSE, focalizzi i suoi obiettivi sullo sviluppo economico, insiste sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza attiva e ai valori democratici. Tra le competenze chiave descritte nel documento «Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva» le competenze sociali, insieme al senso dell'iniziativa e dell'impresa, sono considerate favorevoli a stimolare una partecipazione attiva e positiva dei giovani alla vita sociale e professionale. Tuttavia, Grace (1995) ci avvisa del fatto che aiutare i giovani a diventare dei cittadini attivi e responsabili deve essere uno scopo e non il mezzo per raggiungere più efficacemente gli obiettivi dettati dalla competitività economica, dato che «solo le forme di istruzione più consapevolmente volte a promuovere valori e comportamenti democratici possono aiutare allo sviluppo di ulteriori processi democratici.1 » (Harber, 2002)2. Domenici (2014) sostiene che per promuovere uno sviluppo economico che non intacchi la democrazia, diventa necessario «un progetto educativo di "uomo nuovo", di un uomo cioè capace di essere assieme produttore partecipante ma anche critico; cittadino consapevole del mondo ma anche della comunità civile in cui opera» (p. 26).

_

¹ Traduzione dell'autore

² Come osservano Bertolini e Pranzini (2011), "prevale ancora, in chi ha il potere economico e politico, un atteggiamento di tipo ricattatorio nel senso che agli aiuti che si è disposti a dare deve sempre e comunque corrispondere un tornaconto (economico soprattutto, ma anche politico) che quasi sempre è superiore al valore stesso degli aiuti, con ciò rafforzando situazioni di subordinazione e di persistente sfruttamento" (p.172).

Anche se, la «cittadinanza sta diventando il discrimine classificatorio della qualità formativa delle nuove generazioni» (Domenici, 2010, p. 11), la maggior parte di queste buone intenzioni è rimasta sulla carta. Come, per esempio, la "Carta dei diritti e doveri degli studenti di scuola secondaria", che si proponeva di favorire lo sviluppo della partecipazione attiva, del senso di responsabilità, della coscienza critica e della cittadinanza e che presentava la scuola come «comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (MIUR, 1998-2007). Spesso appelli di questo tipo vengono rivolti ai dirigenti scolastici e agli insegnanti senza un adeguato approfondimento dei percorsi necessari a raggiungere questi obiettivi. Si tratta di enunciazioni di fini senza un'adeguata analisi dei mezzi che sarebbero necessari a raggiungere quei fini, e senza la consapevolezza che per raggiungere quei fini dovrebbero cambiare quelle "condizioni organizzative" che limitano significativamente la portata degli interventi disponibili per il singolo insegnante e per le stesse scuole.

L'Organizzazione Mondiale della Salute chiede all'istituzione scolastica di diventare un luogo di formazione dei "life skills" (WHO, 1993). Tuttavia, l'organizzazione delle attività scolastiche propone pochissime occasioni di esercitare queste competenze e di conseguenza di imparare la "comunicazione efficace", le "skills nelle relazioni interpersonali" o l'"empatia". Non si possono sviluppare competenze che richiedono l'interazione se l'organizzazione dell'ambiente e delle attività non la prevedono.

L'esercizio della leadership richiede di saper partecipare, contribuire, fare prova di autonomia, impegno e giudizio. Apprendere l'autonomia e la partecipazione richiede di poter interagire con l'ambiente e con gli altri perché «essere autonomi significa, infatti, affermare la propria personalità e quindi poter sperimentare la validità delle proprie decisioni e delle proprie conseguenti azioni, senza rinunciare alla prospettiva della dipendenza, in un rapporto dialettico» (Pranzini, 2011, p. 101-102), e questo vale per lo sviluppo dell'insieme degli atteggiamenti costitutivi dell'esercizio di una leadership responsabile.

L'apprendimento non precede l'esperienza perché l'azione stessa è fattore di apprendimento, in altre parole è l'esperienza che permette lo sviluppo e il consolidamento di nuovi atteggiamenti e l'assimilazione di nuove conoscenze. Secondo la teoria dell'apprendimento situato (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991), la pratica sociale implica l'apprendimento perché è una delle sue caratteristiche. Secondo i due autori, l'apprendimento non avviene «tramite l'imitazione di realizzazione altrui o l'acquisizione delle conoscenze trasmesse nell'insegnamento, quanto piuttosto mediante la partecipazione centripeta al curricolo di apprendimento della comunità circostante. Poiché il posto della conoscenza è all'interno di una comunità di pratica» (p. 65). Dunque, secondo la teoria del "situated learning", l'apprendimento aumenta al crescere della partecipazione alle attività della comunità di pratica e il processo di apprendimento coinvolge l'integralità della persona. Di conseguenza, per imparare a esercitare una leadership condivisa e responsabile è indispensabile un ambiente che consenta la partecipazione attiva e la collaborazione, un ambiente che abbiamo anche definito di democratico, in quanto tutte le persone che ci convivono partecipano a definirlo. L'organizzazione democratica e quindi partecipativa, permette a ciascuno di emergere come leader, ossia di influenzare le decisioni e scelte del gruppo. Molti pedagogisti, psicologi, educatori e pensatori hanno fatto proposte diverse. Makarenko, per esempio, ha centrato la sua attenzione sulla formazione a ciò che noi abbiamo chiamato leadership responsabile, o basata su valori, che richiede di saper prendere decisioni, essere al servizio degli altri e obbedire, guidare altri e assumersi responsabilità, sviluppare un carattere forte e positivo. Il suo metodo educativo mira a formare una persona che «deve essere capace di subordinarsi al compagno e di dare ordini al compagno. Deve essere un attivo organizzatore. Perseverante e temprato, egli deve saper dominare se stesso e deve saper influenzare gli altri [...]. Deve essere lieto, cordiale, alacre, capace di lottare e di costruire, capace di vivere e amare la vita: deve essere felice, e non soltanto nel futuro, ma in ogni giorno presente della sua vita» (Lombardo Radice, 1952).

Makarenko (1925-1937) menziona, nel poema pedagogico, il dialogo con un membro del comitato provinciale, preoccupato dei criteri della selezione dei ragazzi della colonia. Racconta che «più di tutto lo preoccupava questo: in base a cosa decidere quando uno dei nostri poteva essere accettato e quando no e, soprattutto, chi lo avrebbe deciso? - Come, "chi"? – risponde - Nessun altro che l'organizzazione del komsomol della colonia stessa!» (p. 189). Per lui l'educazione alla vita in comune passa necessariamente per la partecipazione di tutti i ragazzi, senza eccezione, all'esercizio delle varie funzioni organizzative della

comunità, che porta alla responsabilizzazione di ciascuno dei suoi membri rispetto alle decisioni, alla loro esecuzione e al controllo dei processi in atto. «Può esistere una migliore educazione civica? – chiede Ferrière (1947) – Partecipare ai diritti e ai doveri dei membri della comunità scolastica, avere una funzione da compiere, essere un operaio del gruppo e nello stesso tempo avere voce in capitolo» (p. 48).

L'idea che l'educatore debba essere visto come promotore-organizzatore di ambienti che permettano esperienze educative è stata sostenuta da tanti studiosi, tra cui Piaget, Vygosky, Dewey, Montessori e Visalberghi. Vygotskij (1926) è molto esplicito quando afferma che «basta cambiare l'ambiente sociale perché cambi istantaneamente anche il comportamento dell'uomo. (...) L'ambiente sociale - aggiunge - è la vera leva del processo educativo» (p. 95). Dewey (1938) chiarisce questa idea spiegando che «quando diciamo che le condizioni oggettive sono quelle che l'educatore ha il potere di regolare, intendiamo, naturalmente, che la sua abilità di influenzare direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione, gli impone il dovere di determinare quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore» (p. 30). Non solo gli studenti hanno bisogno di imparare come interagire in modo positivo e efficace con gli altri ma l'interazione con gli altri è la condizione necessaria ad imparare queste competenze che sono quelle che ci servono in ogni momento della nostra vita.

Nel nostro contesto nazionale, le "Indicazioni nazionali sugli obiettivi specifici di apprendimento" per la scuola secondaria (MIUR, 2010), non menzionano il termine di leadership, se non attraverso considerazioni di carattere generale: «Va da sé, naturalmente, che competenze di natura metacognitiva (imparare ad apprendere), relazionale (sapere lavorare in gruppo) o attitudinale (autonomia e creatività) non sono certo escluse dal processo, ma ne costituiscono un esito indiretto, il cui conseguimento dipende dalla qualità del processo stesso attuato nelle istituzioni scolastiche». Infatti, nella scuola italiana, la dimensione cognitivo-disciplinare di tipo tradizionale continua ad essere privilegiata. Qualche spazio per rendere possibile l'organizzazione di attività didattiche e scolastiche che diano più spazio alla partecipazione attiva degli studenti potrebbe essere ricavato forse da un uso più coraggioso degli spazi previsti dalla legge sull'autonomia delle scuole, in vigore dal 2000-2001, ma depotenziata nei fatti dalle politiche centraliste del MIUR.

Nel secondo comma dell'art. 3 della Carta Costituzionale italiana viene definito «compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli...che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti all'organizzazione politica, economica e sociale del paese». A questo proposito, Dominici (2011) sottolinea come, nonostante i mutamenti sociali verificatisi durante questi ultimi 60 anni, i padri costituenti « sono stati capaci di enunciare, con chiarezza assoluta, l'essenza dell'autentico cittadino del mondo, a qualsiasi livello di civiltà e di evoluzione; e questo come compito di una "scuola aperta a tutti"» (p. 25), alla quale ciascuno possa prendere parte in modo attivo e di cui ognuno si senta responsabile. Come sostiene Woods (2005) l'educazione ai valori e alle attitudini di leadership dipende dalla qualità dell'esperienza educativa e riposa sull'idea che «imparare secondo un approccio democratico aiuti allo sviluppo di un pensiero indipendente e creativo, il quale a sua volta è essenziale alla democrazia³» (p. 55).

È difficile non cogliere, e non solo in Italia, i molti limiti che il sistema scolastico ha nel raggiungere i suoi obiettivi. La assegnazione alla scuola di finalità sempre più impegnative contrasta con l'inerzia del sistema scolastico, che non può essere ridotta alla responsabilità dei soli insegnanti, ma che riguarda il modello organizzativo complessivo della scuola (orari, spazi, mezzi disponibili, organizzazione disciplinare, metodi di valutazione, sistemi di esame, ecc). Se al suo interno si sono sviluppate e si sviluppano esperienze e sperimentazioni di qualità ad opera di singoli, di gruppi di insegnanti e a volte di associazioni, il sistema scolastico nel suo complesso mostra una grande resistenza al cambiamento. Una lettura attenta dei fallimenti, dagli obiettivi di Lisbona agli esiti nelle prove PISA e alla percezione che hanno gli insegnanti e le famiglie, ci restituiscono l'idea di una grande difficoltà, tale da richiedere un cambiamento di paradigma, una messa in questione degli assunti e dei valori che guidano il modello formativo del sistema pubblico di istruzione⁴. Tuttavia, un cambio di paradigma non deriva dalla dichiarazione di inefficacia del modello in essere quanto dal trovare un modello altro che fornisca risultati migliori.

³ Traduzione degli autori.

⁴ La crisi attuale, che è ben sintetizzata nel testo di sir Ken Robinson "Cambiamo i paradigmi dell'istruzione", si inserisce in un

In questa prospettiva, un esame di alcuni degli aspetti del metodo scout potrebbe aiutare a individuare elementi di riflessione per cercare di intervenire sulla qualità del contesto scolastico e per superare quei modelli di analisi della scuola che riducono i risultati al semplice effetto del rapporto tra insegnante-stimolo e studente-risposta, rifiutandosi ostinatamente di provare a guardare come è fatta la scatola nera e che cosa vi succede dentro. Come affermano i sostenitori del movimento "Student voice" «semplicemente ascoltando e discutendo con gli studenti, possiamo approfondire le nostre conoscenze sulle modalità con cui i processi scolastici possano risultare maggiormente efficaci e come possa essere sviluppato il cambiamento» (Levin, p. 85).

1.2- Utilità della ricerca

Come è stato visto in precedenza, non mancano interventi autorevoli che sottolineano la necessità di promuovere a scuola lo sviluppo di atteggiamenti di leadership e responsabilità. È dunque utile verificare se e come la scuola italiana promuova tali atteggiamenti e come essi vengono stimolati in ambienti educativi extrascolastici, soprattutto per evidenziare le differenze in quello che Dewey (1938) definisce il piano dell'organizzazione⁵ che sottende a un contesto educativo.

L'importanza dell'ambiente scuola, e sopratutto delle esperienze che hanno luogo all'interno delle singole classi, è stata evidenziata dall'indagine PISA (INVALSI, 2011), in cui è stato osservato come, per esempio, il rapporto tra studenti e insegnanti, la disciplina di classe, l'impegno degli insegnanti, il loro livello di soddisfazione sul lavoro e le loro aspettative nei confronti dei loro studenti fossero tutti elementi della vita scolastica correlati ad una migliore prestazione degli studenti.

In altri studi è stato constatato come l'aumento della partecipazione civica e dell'interesse per la collettività siano criteri indispensabili per il miglioramento del sistema scuola e per une riforma democratica della scuola (White 1986, Sarason 1986, Neumann et al. 2009, Ekholm 2004). Per Bernstein (1977) e Grace (1995) le scuole sono organizzazioni sociali alle quali si deve imparare a prendere parte in modo democratico.

La problematica della leadership degli studenti è sollevata da pochi anni dagli studiosi della leadership dei dirigenti scolastici (Educational Leadership), che hanno lavorato a ridefinire il concetto di leadership per includere l'insieme dei soggetti che prendono parte al processo di insegnamento-apprendimento e descrivere una leadership più complessa, inclusiva e collaborativa⁶. La leadership degli studenti è stata generalmente misurata attraverso il loro grado di partecipazione alle decisioni e all'organizzazione della scuola, ossia il loro effettivo contributo alla gestione della scuola.

Valutare in quale misura il contesto della classe permette agli studenti di partecipare ai processi di leadership è utile sia alla scuola stessa, per l'analisi del grado di democrazia dell'organizzazione, sia agli studenti che imparano a responsabilizzarsi. In effetti, secondo gli studi di Lizzio, Demster & Neumann (2011), Skinner (2005) e Dempster, Keeffe, Lizzio, Skinner & Andrews (2010), la partecipazione alla leadership scolastica sviluppa la cittadinanza attiva e l'impegno civico dello studente. Inoltre, secondo Dempster (2006), la partecipazione sociale, la responsabilità e l'opportunità di prendere parte a processi di leadership collaborativa sono essenziali in quanto permettono la formazione di leader capaci.

È stato, inoltre, osservato un impatto della partecipazione alla leadership scolastica sul miglioramento degli esiti scolastici, attraverso lo sviluppo della motivazione e delle capacità interpersonali e di apprendimento (Elliot, 2003). È stato rilevato il suo ruolo sullo sviluppo personale e la ricchezza

continuo nel quale merita considerare sia le posizioni più estreme come quella di Ivan Illich, sia i molti contributi critici quali la "Lettera a una professoressa" della scuola di Barbiana, sia la difficoltà di reali processi di riforma, di riforme che non siano cioè solo cambiamenti di termini e nomi ma che incidano realmente nella prassi educativa.

⁵ «insomma, il piano generale dell'organizzazione scolastica (con la quale intendo i rapporti degli scolari fra di loro e con gli insegnanti) fa della scuola un tipo di istituzione del tutto diverso da quello delle altre istituzioni sociali. Richiamate all'immaginazione un'aula scolastica consueta, i suoi orari, i suoi sistemi di classificazione, di esame e di promozione, le regole disciplinari; penso che intenderete che cosa voglio dire con "piano dell'organizzazione"» (p. 2).

⁶ Una rilettura del concetto di leadership ha dato luogo a questa definizione: "Leadership may, like learning, be understood not simply as the province of those in formally defined roles but as opportunistic, emergent and collective. [...] opportunistic leadership occurs within cultures which encourage leadership to be taken rather than simply given." (Townsend & MacBeath, 2011, p. 9).

dell'apprendimento (Astin, 1984; Logue, Hutchens & Hector, 2005), sulla motivazione, l'iniziativa e la creatività (Wallin, 2003) e sul sentimento della propria maturità (Neumann, Dempster & Skinner 2009). La leadership degli studenti è stata, inoltre, associata con il sentimento di appartenenza ("sense of belonging"), di connessione con pari e insegnanti (Lizzio, Dempster & Neumann 2011) e con il senso di appartenenza sociale ("social belonging") in Connell & Wellborn (1991), Furrer & Skinner (2003), Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez (1989).

Il ruolo della scuola in questo campo è tanto più importante che Whitehead (2009) ha messo in evidenza come le attività extra-curricolari non siano sufficienti a sviluppare la leadership e la cittadinanza attiva e come la partecipazione alla leadership incrementi il sentimento di affiliazione e possa partecipare alla riduzione degli effetti dovuti alle ineguaglianze sociali.

Un altro ambito di ricerca si è incaricato di raccogliere informazioni sulla partecipazione degli studenti alla leadership scolastica e a diversi aspetti dell'apprendimento, di ascoltare la loro voce, per capire quale ruolo vorrebbero svolgere in seno all'istituzione scolastica e analizzare l'effetto, in termini di esperienza, del delegarli le responsabilità che vogliono assumere. Questa corrente di ricerca si chiama Student Voice o Pupil Voice (Pollard & Triggs, 2000; Ruddock & Flutter, 2000, 2004).

Nei due ambiti di ricerca brevemente descritti, particolare enfasi è data all'inclusione degli allievi nel processo di leadership e di gestione della scuola.

Sono state realizzate ricerche su come l'istruzione scolastica possa promuovere il senso civico e la cittadinanza attiva e avere dunque rilevanti conseguenze sociali, in particolare attraverso la presenza di un elettorato istruito (Brint, 2006). Esiste un'ampia letteratura sul tema (Wolfinger & Rosenstone, 1980; Verba et al., 1995; Nie et al., 1996; Campbell, 2006). La cittadinanza essendo uno degli aspetti del nostro costrutto sulla leadership responsabile, i risultati di tali studi sono da prendere in considerazione. Tuttavia, la misura dell'istruzione scolastica si riduce al calcolo del numero di anni di istruzione. In essi, non vengono considerate le differenze tra esperienze scolastiche dei soggetti.

La ricerca che abbiamo svolto analizza lo sviluppo della leadership degli adolescenti in una diversa prospettiva rispetto agli studi sopra descritti. Essa è diretta a misurare quali aspetti dell'esperienza scolastica, rilevati attraverso la percezione degli studenti dell'ambiente e dell'organizzazione della classe, possano promuovere atteggiamenti di cittadinanza, responsabilità e leadership. A questo scopo, sono state confrontate le misure di atteggiamenti e capacità di leadership (Value-based Leadership) di studenti del primo e secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, con quelli dei loro coetanei che vivevano l'esperienza educativa dello scoutismo⁷. Le esperienze di leadership all'interno della vita scolastica, risultate assai modeste nelle scuole considerate, il confronto con lo scoutismo ci ha consentito di mettere in evidenza in quale misura un contesto educativo diverso potesse stimolare questo tipo di esperienze e promuovere lo sviluppo di atteggiamenti di leadership.

L'originalità della ricerca risiede dunque, sia nell'avere misurato l'impatto di vari aspetti del contesto educativo, sia nell'avere confrontato due diversi ambienti educativi. In effetti, la sola osservazione del campione di studenti non avrebbe consentito di cogliere alcuni aspetti rilevanti per la ricerca. Ad esempio, il fatto che l'organizzazione della proposta educativa e le relazioni che si instaurano tra i membri del gruppo a cui è rivolta abbia un importante impatto sullo sviluppo di atteggiamenti come quelli di responsabilità, cooperazione, rispetto della differenza, coscienza di sé, affidabilità e sulle capacità di leadership. In assenza di tale confronto, molte delle variabili considerate si sarebbero appiattite nella normalità delle condizioni del contesto scuola, mentre l'incidenza della vita di gruppo e responsabilizzazione su questi atteggiamenti non sarebbe stata misurata.

2- Evoluzione della definizione di leadership

_

⁷ In Italia, la Federazione Italiana dello scoutismo (Fis) riunisce le due associazione CNGEI e AGESCI, la prima laica e la seconda cattolica. Per un approfondimento della metodologia scout rimandiamo ai siti di queste associazioni, ai testi del fondatore Sir Robert Baden-Powell e ad alcuni approfondimenti pedagogici (Bertolini, 1956; Bertolini & Pranzini, 2001; Massa, 2001; Lucisano, 1985; 1987; 1989).

Nel presentare una rassegna delle teorie sulla leadership è necessario tenere presenti due problemi: il primo riguarda la proliferazione e la varietà degli studi e delle definizioni della leadership e l'altro è relativo ai contesti nei quali tali studi si sono sviluppati e alle metodologie con cui sono stati condotti.

L'etimologia della parola leadership proviene dalla parola lædan, forma causativa di lithan che ha il senso, in antico inglese, di andare o viaggiare. Nel periodo medio inglese, la parola è leggermente cambiata e ha preso la forma di leden. Sono state adottate parole simili in olandese (leiden), tedesco (leiten) e in norreno (leitha). La parola inglese lead e tedesca leiten significano ancora attualmente condurre (Random House Unabridged Dictionary, 2006). Nel Oxford English Dictionary le definizioni riguardano «1) "la dignità, l'ufficio o la posizione di leader"; 2) "la posizione di un gruppo di persone che guidano o influenzano altri entro un determinato contesto"; 3) il gruppo di cui al punto precedente; 4) "l'azione o influenza necessaria per dirigere o organizzare lo sforzo (comune) in un'intrapresa di carattere collettivo"; 5) la capacità stessa di guidare altri (to lead)» (Cavalli, 1996). Vedremo più avanti come tra le diverse teorie considerate, ciascuna si colleghi a una di queste accezioni della parola.

Burns (1978) afferma che «la leadership è uno dei fenomeni più studiato e meno capito» e secondo Rost (1991) esisterebbero tante definizioni di leadership quanti sono gli studiosi che hanno tentato di definirla. Rost tenta comunque di trovare una definizione che riprenda i concetti centrali di 221 diverse interpretazioni del termine senza, tuttavia, riuscire a raggiungere il suo fine. Il concetto di leadership è da sempre stato al centro della riflessione sull'esperienza umana, e tuttavia la discussione approfondita sul concetto di leadership può essere fatta risalire a Platone, Sun Tzu e Machiavelli, mentre la ricerca su questo tema non ha iniziata prima del XX secolo (Bass, 1981).

Gli studi sulla leadership hanno infatti origine con gli studi storici e filosofici e si sviluppano poi nelle scienze sociali, in particolre in sociologia, psicologia e antropologia. Più recentemente, è stata data particolare rilevanza allo studio della leadership applicato all'attività di management nel settore aziendale e, successivamente, anche in quello dell'educazione e della formazione. Molte teorie sulla leadership sono, in effetti, nate dalla volontà di potenziare il ruolo di dirigente. Solo le teorie più recenti differenziano il management dalla leadership e offrono quadri concettuali adatti al campo dell'educazione e formazione dei giovani.

Le più recenti definizioni operative del termine in esame prendono in considerazione più la rete delle relazioni che la figura stessa del leader.

2.1- Great man Trait school

È durante il diciannovesimo secolo, sulla base di una concezione sociale di matrice darwinista, che si sviluppa l'idea della leadership come emanazione diretta di una personalità eccezionale. L'idea alla base di questo approccio teorico è che leader si nasce e non si diventa. All'inizio del ventesimo secolo, si è cercato di individuare le caratteristiche innate e tratti del temperamento che differenziassero il leader ("grande uomo") dalla gente comune. A questo scopo è nata la scuola dei tratti, il cui obiettivo è l'individualizzazione, nei leader, di tratti di personalità universali e ereditari (Bass, 1990; Jago, 1982). Tali studi erano portati avanti nell'intento di identificare i criteri sulla base dei quali selezionare i futuri dirigenti e capi.

Stogdill (1948, 1974) introduce la successiva corrente di ricerca attraverso due importanti rassegne degli studi sui tratti. Tale lavoro lo porta a concludere che non si possono individuare tratti ereditari stabili di leadership, espressi dai leader in tutti i contesti e ogni situazione. Una persona che manifesta i cosidetti tratti di leadership può giocare un ruolo di leader in una situazione e non in un'altra. Ciononostante, gli studiosi di tale approccio sono giunti a un elenco delle caratteristiche considerate importante per assumere una funzione di leader (Northouse, 2010). Queste qualità sono l'intelligenza, fiducia in sé, determinazione, integrità e socievolezza.

Inoltre, quattro dei cinque fattori di personalità (Big Five Personality Factors) risultano, dalla metaanalisi di Judge, Bono, Ilies e Gerhardt (2002), significativamente associati con l'essere un leader efficace. In ordine d'importanza sono l'Estroversione, la Scrupolosità, l'Apertura all'esperienza e il basso Nevroticismo.

Anche gli studi sull'intelligenza emozionale (E.I.), avviati negli anni 90', appartengono a questa scuola di pensiero. I tre principali studiosi di questa prospettiva, Goleman (1995), Bar-on (1997) et Petrides

& Furnham (2000), considerano l'intelligenza emotiva come un insieme di tratti di personalità. L'E.I. viene definita da Mayer, Caruso e Salovey (1999) come la «capacità di riconoscere i significati delle emozioni e delle loro relazioni e di ragionare e risolvere problemi basati su di essi» (p. 267). Goleman (1995) e Mayer, Caruso e Salovey (2000) suggeriscono che un'alta intelligenza emozionale aiuti ad affrontare e superare le difficoltà della vita ed è associata al raggiungimento di un maggior successo nella vita. Applicati alla leadership, questi studi mettono in rilievo quanto sia importante saper percepire il proprio stato emotivo ed essere consapevole dell'impatto delle proprie emozioni sullo stato emotivo degli altri (Northouse, 2010).

Bodiou (1996) centra la sua attenzione sui bisogni psicologici dell'individuo e propone un approccio teso a integrare e andare oltre la concezione della leadership come espressione della personalità. L'assunzione di un ruolo di leader sarebbe, secondo lui, il frutto di un strategia identitaria che risulta dai bisogni di contare agli occhi degli altri, consolidare l'immagine di sé e ottenere una "visibilità sociale". Secondo Moscovici (1994), la soddisfazione di tali bisogni costituisce una forte motivazione in ciascuno. Tuttavia, l'espressione di una leadership risponde anche a bisogni del gruppo. L'assunzione del ruolo di leader sarebbe dunque il risultato di un accordo tacito, di una "una transazione implicita" tra leader e membri del gruppo (Oberlé, 1995). Tale contratto è precario per natura, in quanto altri membri del gruppo possono sviluppare lo stesso bisogno di emergere come leader e la figura vigente del leader potrebbe non soddisfare più i bisogni del gruppo. Bodiou definisce, dunque, la leadership come un processo dinamico ed evolutivo che dipende dall'uso di strategie individuali, interpersonali e di gruppo (Speltini & Palmonari, 1999, p. 168). Questa teoria, però, sembra adeguata più che altro a descrivere le dinamiche proprie dei piccoli gruppi informali o di formazione temporanea (ibidem).

Come è evidente, il tentativo di individuazione di tratti di leadership si concentra prevalentemente sulla figura del leader a prescindere dai suoi rapporti con gli altri membri del gruppo e dal contesto. Sebbene abbia dato informazioni sull'importanza delle caratteristiche di personalità nell'esercitare alcune forme di leadership, ha fallito nel suo intento, in quanto la lista di tali tratti appare eccessivamente varia ed estesa. Le ricerche sul tema sono soprattutto descrittive e le definizioni date ai diversi tratti sono ambigue. La lista dei tratti è vastissima e comprende variabili molto diverse tra loro. Secondo Avallone (1994), questo approccio teorico non consente di capire perché persone dotate di questi tratti a volte falliscano come leader, mentre altre volte diventino leader di successo oppure non emergano affatto come leader.

Questa teoria contiene pochi risvolti applicativi. Di fatto, considerare la leadership soltanto come conseguenze dell'espressione di caratteristiche individuali innate e statiche non consente di intervenire sul suo sviluppo e processo. Ciononostante, i tratti temperamentali e di personalità continuano a essere oggetti di studio. I lavori di ricerca portati avanti da House (1977), Burns (1978), Bass (1985), Tichy et Devanna (1986), Conger et Kanungo (1987), Sashkin (1988), sulle caratteristiche di personalità legate all'espressione di carisma, hanno contribuito a riproporre questo quadro teorico.

2.2- Comportamenti del leader e stili di leadership

Secondo l'approccio comportamentista, i risultati in termini di leadership sono attribuiti allo stile di conduzione del gruppo da parte del leader e non più a tratti di personalità. I risultati in termini di leadership sono analizzati in funzione di due criteri: la produttività e il clima di gruppo.

Alla fine degli anni 30', all'Università dell'Iowa, Kurt Lewin e i suoi collaboratori identificarono tre stili comportamentali di leadership. Da queste ricerche emergono le definizioni di tipi di leader: il leader autocratico: decide, assegna e controlla il lavoro; il leader democratico: incoraggia la partecipazione e collaborazione, lascia spazio all'autonomia e il leader permissivo: lascia completa autonomia, non interviene. Dalle ricerche del 1939 e 1968, questo ultimo stile di leadership risulta essere il meno efficiente di tutti (Lewin, Lippitt & White, 1939; White & Lippitt, 1968).

2.2.1- Lavori dell'Università del Michigan

Il gruppo di lavoro dell'Università del Michigan, diretto da Likert (1961a-b), cerca di capire il rapporto tra comportamento del leader, performance e processi tipici del gruppo. Giunge a una classificazione che distingue i comportamenti orientati alla persona da quelli orientati al compito. Nel primo caso, il leader

incoraggia la partecipazione alle decisioni, instaura un clima di fiducia e rispetto, nel secondo caso il leader stabilisce standard elevati, specifica i compiti, prescrive i metodi e verifica il lavoro dei membri del gruppo. Da queste ricerche emerge che la leadership orientata alle persone è più produttiva.

2.2.2- Lavori dell'Università dell'Ohio

Altri lavori in questo campo sono stati realizzati all'Università dell'Ohio. Le principali ricerche sono state svolte da Hemphill (1950), Stogdill (1963) e Fleishman (1973) e portano a risultati abbastanza simili a quelli ottenuti dall'Università del Michigan. I ricercatori dell'Ohio distinguono due stili di comportamento di leadership, in base al grado di considerazione per le persone (rispetto delle idee, emozioni dei subordinati e relazioni di fiducia) e in base al grado di struttura (orientamento al raggiungimento degli obiettivi, focalizzazione dell'attenzione sulla definizione, pianificazione e supervisione del lavoro dei subordinati). In questa teoria, i due approcci non si escludono a vicenda. A differenza di quanto sostenevano i ricercatori del Michigan, un leader può variare il grado di considerazione e struttura in funzione di ciò che richiede la situazione.

2.2.3- Lavori di Blake e Mouton

Le ricerche di Blake e Mouton (1964), prendono le mosse dai lavori dell'Università dell'Ohio. La Leadership Grid de Blake e Mouton è certamente il modello più famoso di descrizione dei comportamenti del leader. È stata sviluppata nel 1964 e aggiornata quattro volte in seguito. È formata da ottantuno celle che corrispondono a possibili combinazioni di interesse per l'elemento umano e per la produzione (compito, struttura). Sulla base di queste combinazioni, Blake e Mouton hanno definito cinque stili di leadership: lo stile povero: l'interesse del leader è basso sia per la produzione sia per le persone, cerca di evitare le decisioni e il confronto; lo stile "circolo ricreativo": il leader si disinteressa della produzione e focalizza la sua attenzione sulla piacevolezza delle relazioni tra membri della squadra; lo stile "orientato al compito": il leader considera i suoi dipendenti degli strumenti di produzione, pianifica e supervisiona secondo norme e procedure scrupolosi; lo stile "metà strada": il leader attribuisce equa importanza ai due fattori degli obiettivi lavorativi e relazioni; lo stile "team": il leader dà notabile rilevanza sia allo svolgimento degli incarichi lavorativi sia agli individui.

Gli approcci teorici successivi concentrano la loro attenzione non esclusivamente sulla figura del leader ma anche sull'interazione tra i membri del gruppo, sulle caratteristiche della situazione e del contesto in cui si svolge l'attività. Quindi si passa da teorie universalistiche ad altre particolaristiche. La premessa concettuale di queste teorie è che un leader non lo è in tutte le situazioni.

3.1- Gli approcci situazionista e della contingenza

Lo scopo applicativo di questo filone di ricerca è di identificare qual è lo stile di leadership che meglio si adegua a ciascuna situazione. La differenza tra approccio situazionista e della contingenza è lieve. Secondo il primo approccio, lo stile di leadership viene determinato in base alla situazione, mentre nel secondo caso, stile e situazioni sono due fattori interconnessi che influiscono l'uno sull'altro (Ayman, 2004). Tuttavia, le variabili utilizzate da questi due approcci sono quasi del tutto identiche e riguardano il comportamento del leader (compito vs persona), le caratteristiche dei membri del gruppo e della situazione.

Secondo Hollander (1985), altri fattori, come la storia passata del gruppo, le sue risorse e la sua dimensione, il suo clima affettivo e il contesto socioambientale, concorrono a definire la situazione e a influenzare le modalità d'interazione e le prospettive dei membri del gruppo. Novara e Sarchielli (1996), inoltre, sottolineano l'importanza del contesto politico-culturale come modulatore dei rapporti interpersonali all'interno del gruppo. Tuttavia, presentiamo qui soltanto i modelli che maggiormente hanno influenzato questo filone di ricerca.

3.1.1- Il modello della "Path-goal Theory" di House (1971).

Questa teoria, ideata da Evans (1970), sviluppata da House (1971) e definita in modo stabile da House e Mitchell (1974), si concentra sul modo in cui il leader incita e motiva i suoi subalterni a raggiungere gli obiettivi stabiliti. L'assunto di base è che le persone si sentono motivate se si pensano in grado di svolgere il lavoro e sanno che saranno ricompensate in modo adeguato per il loro impegno. Le variabili considerate sono lo stile del leader, le caratteristiche dei dipendenti e l'organizzazione del lavoro.

Le forme di leadership tra cui scegliere in funzione delle caratteristiche della situazione sono la leadership strumentale: il leader definisce regole e criteri, organizza e controlla il lavoro; la leadership supportiva: il leader è attento al benessere dei dipendenti; la leadership orientata ai risultati: il leader ricerca la performance e incoraggia l'eccellenza; la leadership partecipativa: il leader condivide le sue responsabilità con i dipendenti e li induce a partecipare alle decisioni.

Per aumentare la soddisfazione e la performance dei membri della squadra, il leader deve adattare il suo stile ai loro bisogni (di sicurezza, riconoscimento, realizzazione, controllo) nel contesto di lavoro. Per fare ciò, deve capire ciò che li motiva maggiormente e aiutarli a superare le difficoltà che li impediscono di raggiungere gli obiettivi previsti, provvedendo ai loro bisogni di informazioni, ricompense o altre cose utili. Il leader deve sapere capire le necessità dei dipendenti e aggiustare, se necessario, le sue risposte in funzione di esse.

3.1.2- Il modello di Hersey e Blanchard (1982)

Questo approccio è stato nominato Situational Leadership Theory. Secondo questa teoria, lo stile di leadership viene determinato in funzione del grado di maturità dei membri della squadra. Essa è valutata secondo tre criteri: il loro bisogno di realizzazione, la loro volontà di contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'organizzazione e la loro competenza. Il risultato di tale valutazione determina la scelta di uno stile di leadership più direttivo (orientata ai compiti) oppure supportivo (orientata alle persone).

3.1.3- Il modello sviluppato Vroom e Yetton (1973) e da Vroom e Jago (1988)

Questo approccio ha un carattere prescrittivo in quanto considera l'adeguatezza del livello di partecipazione dei dipendenti in funzione del tipo di situazione. Lo stile di leadership, anche in questo caso, può variare in funzione della situazione e passare dall'autocratico al democratico. I diversi stili sono: autocratico; autocratico con richiesta di informazioni ai collaboratori; consultivo individuale (in questo caso il leader consulta individualmente i membri del gruppo e prende da solo la decisione), consultivo di gruppo (in cui le consultazioni avvengono in forma collettiva ma il leader prende la decisione da solo) e, per finire, partecipativo, in cui il leader coinvolge i membri del gruppo nell'analisi del problema per arrivare a una soluzione consensuale.

Le critiche nei confronti di questi modelli teorici hanno soprattutto sottolineato il riduzionismo di questi approcci, che hanno finito per considerare solo pochi aspetti delle situazioni esaminate. Levine e Moreland (1990) ritengono che la maggio parte delle indagini tende a essere ancora troppo centrata sulla figura del leader.

Negli approcci più recenti della leadership trasformazionale e carismatica, le caratteristiche dei membri di una squadra non sono più considerati immutabili ma trasformabili e, di conseguenza, la definizione del ruolo del leader viene modificata.

2.3- Leadership trasformazionale

I modelli di leadership trasformazionale si ispirano ai lavori del politologo e storico della sociologia James McGregor Burns (1978). Secondo Burns, gli approcci transazionali e trasformazionali devono essere distinti. La leadership transazionale riguarda l'interazione e gli scambi tra il manager e i dipendenti. In questo caso, la transazione deve facilitare il raggiungimento di obiettivi definiti dal manager, mentre nella leadership trasformazionale, non solo l'impegno ma anche i fini da raggiungere sono condivisi dai membri della squadra. Tale adesione ai fini riposa sulla condivisione di una visione e di valori suggeriti dal leader, che

sopporta (empower) gli altri membri del gruppo nel raggiungerli. Questo processo trasforma chi ci partecipa e risponde alle aspirazioni dei membri del gruppo.

Con questa distinzione tra transazione e trasformazione si è affermata la differenziazione tra i concetti di management e leadership. Mentre il primo viene definito da Rost (1991) come una relazione di autorità tra manger e subordinati, finalizzata a obiettivi di produzione o prestazione, la leadership è connessa all'idea di una relazione d'influenza tra seguaci e leader orientata al cambiamento (Quaglino, 2007).

Il concetto di leadership applicato all'ambito dell'apprendimento si è sviluppato a partire dalle definizioni di leadership trasformazionale. La leadership scolastica, ossia della dirigenza scolastica, adotta la nozione di leadership trasformazionale come modello teorico di riferimento. Secondo la definizione di Hacker e Roberts (2004), «la leadership trasformazionale richiede al leader l'abilità di immaginare scenari possibili (ciò che può accadere), ma anche la capacità di analizzare con precisione la realtà presente (ciò che sta accadendo). Il leader trasformazionale ricorre fiduciosamente al pensiero creativo (fuori dagli schemi dell'organizzazione), ma garantisce l'efficienza dell'amministrazione e dell'attività (dentro gli schemi dell'organizzazione). Lui o lei è carismatico e sa come trasmettere, incoraggiare e stimolare le energie negli altri. Infine, il leader trasformazionale sa produrre buoni risultati e sa come condurre e gestire la comunità in modo da raggiungere i risultati che si prefigge» (Early, 2011, p. 101). L'ultima parte di questa definizione sembra associare aspetti dell'approccio manageriale al ruolo di leaders trasformazionale del dirigente scolastico. Di fatto, secondo Drucker (1992), «leader è qualcuno che ha follower» e non sempre il dirigente scolastico viene riconosciuto come leader dal personale della scuola. Inoltre, le normative che definiscono il compito del dirigente e dell'istituzione scuola, sebbene lascino margini di autonomia, costringono il dirigente a orientare la sua attività in funzione del raggiungimento di obiettivi che sono stati stabiliti a monte, senza la partecipazione dei membri della scuola. Se il manager "si occupa della gestione della stabilità e del presente", mentre il leader "pensa in termini di innovazione e sviluppo futuri" (Quaglino, 2007), diventa evidente come il dirigente scolastico non possa trascurare il suo ruolo di manager. È, dunque, importante distinguere tra un processo di leadership e uno di management che può essere arrichito e potenziato dall'applicazione di principi della leadership.

La leadership, dunque, non implica l'assunzione di un qualche ruolo formale. È leader chi viene riconosciuto come tale dagli altri. La scelta delle persone di seguire il leader, senza promessa di ricompensa, è consentita da un tratto caratteristico del leader trasformazionale, il suo carisma. Dopo un accenno a tale caratteristica presenteremo i due principali modelli dell'approccio trasformazionale.

2.3.1- Il carisma

Come il concetto di leadership, anche quello di carisma non è facilmente definibile. Weber (1922) definisce il carisma come una caratteristica della personalità che viene riconosciuta spontaneamente dagli altri e li porta ad attribuire alla persona riconosciuta come leader poteri eccezionali. Tale definizione non si discosta dall'impostazione teorica degli studiosi della leadership carismatica, la quale riprende in parte gli assunti della teoria del grande uomo.

L'espressione di carisma in una persona sembrerebbe dipendere da tratti di dominanza, desiderio di influenzare, fiducia in sé e conoscenza dei propri valori (House, 1976). Il carisma sarebbe, in estrema sintesi, la capacità di motivare e ispirare gli altri per alcuni comportamenti e modi di essere. Tale dote è una condizione necessaria ma non sufficiente all'espressione di una leadership trasformazionale.

2.3.2- Il modello di Bass

Secondo Northouse (1997), la leadership trasformazionale è parte del nuovo paradigma della "New Leadership". Diversamente da Burns (1978), Bass (1985) sostiene che leadership trasformazionale e transazionale sono due approcci interdipendenti e che, sebbene la logica della prima sia superiore, possano tutti i due essere adottati insieme. Secondo Bass, se il leader è carismatico, e quindi ispira, stimola e considera i suoi collaboratori, favorisce il raggiungimento di risultati migliori di quelli ottenuti attraverso la sola dinamica transazionale. Se il leader transazionale diventa anche trasformazionale porta i membri del

gruppo a interessarsi a obiettivi che vanno al di là dei loro incarichi, a essere meno egocentrici e in qualche misura dunque a cambiare.

Le dimensioni della leadership trasformazionale identificate sono il carisma, la motivazione ispirante (proporre una visione, essere ottimista e fiducioso sulla possibilità di realizzare questa visione), la stimolazione intellettuale e la considerazione individualizzata (dimostrare dell'interesse per ciascuno dei membri del gruppo) (Sashkin, 2004).

Bass e Avolio (1989), per la misura della leadership basato su questa teoria, hanno costruito uno strumento chiamato Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ). Grazie a questo strumento è stata validata la differenza tra leadership trasformazionale e transazionale (Sashkin, 2004). In seguito ai lavori di Burns e Bass, sono stati elaborati diversi modelli di leadership trasformazionale, di cui il più famoso è quello di Kouzes e Posner (2002).

2.3.3- Il modello di Kouzes e Posner:

Kouzes e Posner (2002) hanno costruito un questionario sulla base di interviste a manager, a cui hanno chiesto di descrivere le loro esperienze più rilevanti e positive. Dall'analisi fattoriale delle risposte hanno identificato cinque fattori che sintetizzano i seguenti comportamenti: sfidare i processi di cambiamento, ossia sperimentare soluzioni e prendere rischi calcolati; ispirare una visione condivisa, ovvero ottenere adesione e supporto alla concretizzazione di una visione; rendere gli altri capaci di agire, promuovendo la cooperazione e incoraggiando lo sviluppo; tracciare la via, ovvero dare l'esempio e rendere raggiungibili gli obiettivi; riconoscere e valorizzare i contributi di ciascuno dei collaboratori. A partire da questi fattori, i due studiosi hanno costruito uno strumento di misura dei comportamenti di leadership trasformazionale, il Leadership Practices Inventory (LPI).

Molly Sashkin (2004), che ha lui stesso descritto un altro modello di leadership trasformazionale, quello del "leader visionario" (id., 1984), ha svolto un lavoro di comparazione tra otto diversi modelli di leadership trasformazionale per cercare di identificarne gli elementi di convergenza. I modelli considerati sono quelli di Bass (1985), Bennis e Nanus (1985), Kouzes and Posner (2002), Jaques (Jaques & Clements, 1991), McClelland (McClelland, 1975, 1985; McClelland & Boyatzis, 1982), House (1976), Kotter e Heskett (1992), Conger e Kanungo (1998) e Sashkin (1984). Questo studio ha fatto emergere la ricorrenza di un insieme di tratti e approcci comportamentali. I tratti ritenuti importanti sono la capacità a elaborare una visione, la fiducia in sé e la propensione a usare l'empowerment. I comportamenti descritti riguardano il comunicare una visione, creare opportunità d'empowerment e manifestare considerazione e rispetto ai collaboratori. La leadership trasformazionale include quindi alcuni aspetti delle teorie precedenti. Tuttavia, l'espressione di tratti e comportamenti sono considerati in relazione alla specifica situazione, in quanto la leadership trasformazionale parte dai bisogni che nascono dalla situazione in cui si trova il leader.

2.4- "New age of leadership"

A partire dalla fine degli anni 80', inizi 90', un piccolo gruppo di studiosi ha ritenuto necessario ridefinire del tutto il paradigma della leadership. Joseph Rost (1991) è considerato il punto di riferimento di questa rielaborazione del concetto di leadership. Nel suo libro "Leadership for the Tweety-First Century", definisce la leadership di «relazione di influenzamento tra il leader e i collaboratori, i quali cercano di promuovere dei cambiamenti reali che riflettano i loro reciproci scopi» (p. 102). Mentre la leadership nelle teorie precedenti era centrata sulla figura del leader, le sue azioni e abilità, i suoi tratti, comportamenti e stili di conduzione, il suo carisma e così via, viene pensata come interazione da questa corrente di pensiero. Tale interazione viene descritta come impegno collaborativo ("collaborative endeavor") tra i membri di un gruppo. Secondo questo approccio, anche detto "post-industriale", il fondamento del processo di leadership è l'interazione tra leader e seguaci e deve essere distinto dal management. Il seguace ha un ruolo attivo del tutto diverso da quello di subordinato e l'influenza reciproca è l'unico comportamento accettabile tra i membri del gruppo. Inoltre, la leadership si basa su fini comuni piuttosto che su desideri dei leader, è orientata al cambiamento ed è sempre in atto (Crawford, Brungart & Maughan, 2005).

È il periodo in cui si parla di "Participative Leadership"⁸, "Distributed leadership"⁹, "Collective leadership"¹⁰. In linea con quel pensiero, nasce il concetto di leadership condivisa, "Shared leadership"¹¹. Pearce, Manz e Sims (2009), riassumendo l'insieme delle descrizioni di Shared leadership, giungono all'idea di una leadership intesa come processo di influenza reciproca, in cui il potere non è centralizzato ma ampiamente condiviso tra le persone che ci partecipano. La leadership, dunque, è ripartita tra i membri della squadra e le interazioni possono fare emergere diversi leader per specifiche responsabilità e in date circostanze, nozione denominata "serial emergence" (Carson et al, 2007).

Le definizioni proposte contrastano con gli approcci tradizionali fondati su una visione gerarchica dell'organizzazione del gruppo, in cui un individuo domina rispetto agli altri (Bolden, 2011).

Secondo Kouzes e Posner (2005), alla questione di sapere quali fossero i principali valori, tratti e caratteristiche che deve avere una persona per essere identificata come leader, la risposta, durante gli ultimi venti anni, è stata generalmente essere onesta, esprimere una visione (forward-looking), ispirare e essere competente (p. 359).

L'essere onesto e degno di fiducia è diventato centrale in questo ultimo periodo. Queste qualità, quando sono riunite, danno credibilità al leader (O'Keefe, 1990) e consentono di vincere il cinismo che è diventato uno stato d'animo sempre più diffuso. Secondo Kouzes e Posner, il cinismo è peggio dello scetticismo, nel senso che il cinico non crede all'integrità delle persone e alle informazioni che forniscono. Per incitare persone ciniche a mobilizzarsi per il raggiungimento di uno scopo comune è quindi necessario pensare una leadership basata sui valori dell'onestà e della coerenza. Il modello del Social Change fa parte delle proposte teoriche che rispondono a questa richiesta.

2.4.1- Social Change Model

La presente ricerca riposa su questa teoria. Il Social Change Model mira allo sviluppo di "agenti del cambiamento sociale". In questo modello, la leadership è considerata un'azione collettiva che si svolge tramite la collaborazione e ha per obiettivo di rispondere ai bisogni sociali e all'ingiustizia. Il processo di leadership può avere luogo in qualunque ambito, ma deve essere orientato al miglioramento. Per pervenire a questo, il leader deve essere una persona responsabile e impegnata nel dare il suo contributo.

Tale approccio parte dall'assunto che ogni persona può sviluppare le abilità necessarie a guidare e quindi partecipare ad azioni utili per creare cambiamenti positivi. La leadership, dunque, si impara, non dipende da una posizione formale, è basata su l'espressione di valori e richiede a chi ne prende parte di conoscere i propri valori e agire coerentemente con essi.

Secondo questo quadro teorico, la leadership assume le seguenti caratteristiche:

- è una responsabilità sociale, genera cambiamenti a favore degli altri;
- è collaborativa;

- è un processo, non una posizione;

- è inclusiva e accessibile a tutti;
- è basata su valori; e

- Il coinvolgimento o servizio in seno alla propria comunità ("Community involvement/service") è considerato un potente vettore di leadership (Astin, 1996; Bonous-Hammarth, 2001; Cilente, 2009; HERI, 1996).

Il primo programma di studio accademico su questo tema nasce nel 1993 alla Fort Hays State University. Le riflessioni alle domande sul cosa, come e perché della leadership hanno dato luogo a tre

⁸ «A more advanced, more democratic and more effective model of leadership, it harnesses diversity, builds community, and creates shared responsibility for action. It deepens individual and collective learning yielding real development and growth» (Rooke - Torbert, 2005).

⁹ «Multiple sources of guidance and direction, following the contours of expertise in an organization, made coherent through a common culture» (Elmore, 2000, p. 15).

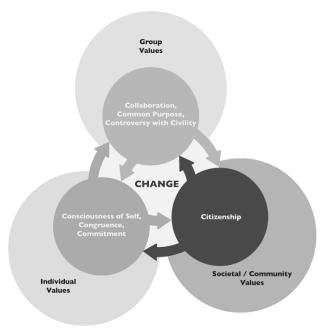
¹⁰ «the epicenter of collective leadership is... the interaction of team members to lead the team by sharing in leadership responsibilities» (Hiller et al., 2006, p. 388)

¹¹ «dynamic, interactive influence process among individuals and groups for which the objective is to lead one another to the achievement of group or organizational goals or both» (Pearce & Conger, 2003).

elementi di risposta da approfondire: il creare cambiamento, la collaborazione e la leadership morale (civic leadership). Il cambiamento, considerato punto d'arrivo o conseguenza della leadership, ha luogo a livello individuale e di organizzazione. Il processo di leadership implica un'interazione collaborativa, che secondo Chrislip e Larson (1994) è la chiave di una leadership veramente efficace, diretta al raggiungimento di un obiettivo comune. Una leadership efficace, in questo quadro teorico, porta a miglioramenti per gli altri e per la comunità in cui si agisce (HERI, 1996, p. 11).

Nel 1996, Helen e Alexander Astin, dell'Higher Education Research Institute dell'UCLA, si sono basati su questa teoria per strutturare il loro modello di sviluppo del Social Change Model of Leadership. Questo approccio è quindi indirizzato alla formazione alla leadership dei giovani. L'assunto di questa proposta è che tutti gli individui possono sviluppare abilità di leadership, diventare leader e partecipare al miglioramento della società.

Attraverso un lavoro di definizione e operazionalizzazione dei diversi aspetti della teoria del Social Change Model, sono state individuate sette scale (7's of Change) organizzate in tre dimensioni. Una descrizione puntuale di questi aspetti si trova nel capitolo 4.3.2.



© Multi-Institutional Study of Leadership

Trattandosi di un modello teorico orientato a servire da punto di riferimento per la formazione di leader responsabili, le variabili considerate riguardano non più ciò che fa un leader efficace ma come è un leader che porta miglioramenti utili alla società.

Nel 1998, La dottoranda Tracy Tyree svolge una ricerca, seguita dalla professoressa Komives, sulla costruzione dello strumento di misura di queste sette variabili, alle quali hanno aggiunto un'ottava scala chiamata Change. Queste otto scale sono contenute nella Socially Responsible Leadership Scale. Tale strumento è stato in seguito migliorato (Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006) ed è la versione di Dugan del 2006, il SRLS-R2, che abbiamo utilizzato in questa ricerca.

L'applicazione dei modelli "industriali" di leadership al contesto scuola si traduce per l'applicazione di programmi che si concentrano sullo sviluppo delle abilità individuali per il miglioramento dell'efficacia del ruolo formale di dirigente (Dugan & Komives, 2007). Modelli "post-industriali" come il Social Change Model insistono sullo sviluppo di un processo di leadership condivisa e quindi di atteggiamenti collaborativi basati su valori di responsabilità, coerenza, rispetto e apertura orientati a migliorare lo stato delle cose.

Tale modello ci è sembrato quindi il più adeguato per un utilizzo a scuola, in quanto sosteniamo che uno delle sue funzioni sia di «mettere in grado gli individui di vedere i difetti morali degli ordinamenti sociali esistenti e di impegnarsi attivamente nel migliorare le condizioni» (Dewey, 1932). Inoltre, riteniamo che tale modello di leadership sia coerente con un sistema democratico, che richiama ai principi di libertà (spazio creativo e autonomia), uguaglianza (uguale valore e partecipazione), "libertà sostanziale"

(substantive liberty) (impegno di tutte le capacità umane) e "appartenenza organica" ("organic belonging") (inclusione di tutte le persone che partecipano al processo di cambiamento) (Woods, 2005, p. 34). Questi aspetti sono elementi imprescindibili di una leadership democratica e il Social Change Model è una teoria che considera possibile, e auspicabile, lo sviluppo di una leadership basata su tali valori nei giovani.

Sebbene la teoria del Social Change Model riguardi lo sviluppo della leadership dei giovani, la Youth leadership è considerato un ambito di studio a sé.

2.4.2- Youth Leadership

Nell'indagine Changemakers, gli studiosi Nichols, Cooper e Quine, (2008), osservano che la maggior parte degli intervistati differenzia la leadership giovanile da quella adulta. Mentre, nel rapporto di ricerca di Kahn, Hewes e Ali (2009) si insiste sulla necessità di abbandonare l'idea di una leadership "buona per i giovani" e di coinvolgere i giovani in una leadership "buona per tutti". Essi propongono le seguenti definizioni dei termini di leadership giovanile (Youth leadership) e sviluppo della leadership giovanile (Developing Youth Leadership) che ricapitolano l'insieme delle descrizioni di tali fenomeni.

Youth leadership: «Young people empowered to inspire and mobilise themselves and others towards a common purpose, in response to personal and/or social issues and challenges, to effect positive change »¹² Developing Youth Leadership: «Opportunities that engage young people in challenging action, around issues that reflect their genuine needs and offer authentic opportunities to make decisions and effect change, in an environment of support in which young people can reflect on their experiences »¹³.

Sono state delineate altre teorie che, in sostanza, riprendono e approfondiscono elementi delle teorie già descritte. Tuttavia, ne facciamo una breve esposizione.

2.4.3- Risk leadership

La Risk Leadership si presenta come un modello alternativo alle forme tradizionali e progressive di leadership, quando queste sono inadeguate a spiegare forme di potere che consentono il progresso dell'organizzazione. Gli studiosi della Risk Leadership sostengono che questo stile di leadership generi un diverso tipo di cambiamento rispetto agli altri modelli di leadership. La trasformazione, secondo questa teoria, è il mezzo che permette di sostituire alla vecchia cultura di controllo e stabilità una nuova cultura dinamica e adattabile. La Risk leadership è esercitata da un collettivo di rivoluzionari (risk agents), motivati a sfidare e trasformare l'organizzazione di cui non sono soddisfati. I risk agents sono membri paritetici di un'impresa in continuo cambiamento (Crawford, Brungart & Maughan, 2005).

2.4.4- Followership

Il Followership è un ambito di studio che focalizza la sua attenzione sul ruolo del seguace. Su questo tema, troviamo già studi realizzati nel 1943 da Bardwell. Tuttavia, la recente teoria del Followership è stata sviluppata da Kelley (1988). Questo studioso identifica cinque stili adottati dal seguace, lo stile alienato, conformista, pragmatico, passivo e efficace. Mentre, le qualità necessarie per essere un seguace efficace sono il pensare in modo autonomo e critico, mostrare impegno, coraggio, motivazione, innovazione, creatività, onestà e credibilità (id., 1992).

2.4.5- Leadership as Ethics

¹² La leadership giovanile riguarda giovani motivati a ispirare e mobilizzare sé stessi e gli altri verso obiettivi comuni, in risposta a problematiche o sfide sul piano personale e/o sociale per realizzare cambiamenti positivi.

¹³ Lo sviluppo della leadership giovanile è inteso come opportunità che impegnano i giovani in azioni stimolanti, relative a situazioni che rispondono ai loro bisogni reali e offrono autentiche opportunità di prendere decisioni e realizzare cambiamenti, in un ambiente di supporto nel quale possono riflettere sulle loro esperienze.

La leadership etica riguarda il modo in cui i leader esercitano il loro potere sociale, gli obiettivi che perseguono e le azioni che compiono. Il leader etico rispetta i diritti e la dignità altrui, adotta atteggiamenti di integrità, responsabilità, umiltà e esemplarità.

I lavori di Greenleaf (1977) sulla Servant Leadership, insieme a quelli di Burns (1978), Rost (1991) e Ciulla (1998), hanno portato a concludere che la leadership non dovesse soltanto essere legata all'etica quanto piuttosto essere intesa come forma di vita etica.

2.5- Culture e leadership

Il tema della cultura ha assunto sempre maggiore importanza nel quadro degli studi internazionale relativi al management (Adams & Graban, 2011; Gupta, 2004). Questo interesse nasce dall'idea che i comportamenti di leadership e management siano dipendenti da caratteristiche della cultura di appartenenza e che, dunque, non tenere conto di questo aspetto può portare a fraintendimenti fra soggetti appartenenti a culture di management diverse (Aitken, 2007). Pertanto, si ritiene importante approfondire gli aspetti culturali del management, in modo da capire con più accuratezza ciò che succede in un'organizzazione e sapere come gestirla al meglio (Schein, 2004). In questa prospettiva si parla di leadership interculturale (Cross-Cultural leadership), quando le aspettative, l'accettazione e l'efficacia dei comportamenti di leadership variano in funzione della cultura in cui ci si trova a essere (House, Wright, & Aditya,1997).

La cultura è considerata un elemento costitutivo centrale del contesto (Walumba, Lawler & Avolio, 2007) e dovrebbe essere presa in considerazione quando si analizzano le caratteristiche della situazione in cui si determina un processo di leadership. Di fatto, questo approccio teorico è in linea con la corrente di pensiero della leadership situazionale. Questa teoria studia come l'efficacia di uno stile di leadership possa dipendere dalle caratteristiche culturali dei subordinati, che sono più o meno disposti ad accettare alcuni tipi di guida in funzione dei loro sistemi di riferimento. Inoltre, valuta se alcuni stili di leadership sono dominanti in alcuni paesi e corrispondono a caratteristiche culturali di tali paesi.

Uno dei primi studi su questo tema è stato realizzato da Hofstede (1980). Sulla base del suo lavoro e di quelli di Hofstede e Bond (1988), Kluckhohn e Strodtbeck (1961) e di McClelland (1961, 1985) e Putnam (1993) si è sviluppata la teoria della Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness (GLOBE).

Tale teoria identifica la cultura all'insieme di "motivazioni condivise, valori, credenze, identità, significati e interpretazioni di eventi significativi che derivano da esperienze comuni dei membri della collettività e vengono trasmessi attraverso le generazioni" (House & Javidan, 2004). Sono state identificate nove dimensioni per la misurazione della cultura, alle quali ci siamo ispirati per la costruzione del nostro strumento di analisi dell'ambiente scuola e scout, il Questionario di Percezione del Contesto Educativo (ECPQ). Esse sono la Distanza di potere, ossia il grado in cui i membri di un'organizzazione si aspettano che il potere sia equamente distribuito; l'Avversione all'incertezza, ovvero il bisogno di norme sociali, regole e procedure per diminuire l'ambiguità e l'imprevedibilità degli eventi futuri; l'Orientamento ai risultati, inteso come grado in cui un'organizzazione incoraggia, riconosce e ricompensa i propri membri per il miglioramento dei risultati e l'eccellenza; l'Orientamento alle relazioni, ossia il grado in cui un'organizzazione incoraggia, riconosce e ricompensa le persone attente, altruiste e generose; il Collettivismo istituzionale che stima quanto l'organizzazione o la società incoraggi l'azione collettiva più della riuscita personale; il Collettivismo infragruppo che riguarda il senso di appartenenza al gruppo e di lealtà tra i suoi membri; le Differenziazione di genere, ovvero il grado in cui un'organizzazione minimizza le differenze di ruolo di genere; l'Assertività che è connessa alla qualità relazionale tra persone in ambito organizzativo e, infine, l'Orientamento temporale al futuro, inteso come grado in cui un'organizzazione incoraggia, riconosce e ricompensa comportamenti orientati al futuro (Northouse, 2010)¹⁴.

_

¹⁴ In Italia, il programma di ricerca internazionale GLOBE è stato portato avanti dal professore Domenico Bodega e, per un maggiore approfondimento delle dimensioni cui accennate, rinviamo al suo libro "Le forme della leadership" (cit., 2010).

2.6- Definizione di leadership nella presente ricerca

La definizione di leadership, cui si fa riferimento nella presente ricerca, è basata su teorie che riguardano lo sviluppo conoscitivo degli studenti in ambienti educativi post-secondari (Student developpement Theory) e lo sviluppo degli atteggiamenti di leadership degli studenti (Student Leadership). Queste teorie sono il Relational Leadership Model (Komives, Lucas & McMahon, 1998; 2007), descritto come «un processo relazionale che coinvolge delle persone che tentano insieme di realizzare un cambiamento o di fare la differenza per il bene comune¹⁵» (p. 31), il Social Change Model of Leadership (HERI, 1996), che si basa sul modello precedente, e «riguarda in ultima analisi il cambiamento, mentre i leader efficaci sono quelli che sono in grado di creare cambiamenti positivi a favore degli altri e della società¹⁶» (p. 10), il Servant Leadership Model (Greenleaf, 1977) secondo il quale il servant-leader «garantisce che si risponda alle necessità più fondamentali delle persone¹⁷» (p. 6) e il Leadership Challenge Model (Kouzes & Posner, 2002) che viene descritto come «l'arte di mobilitare gli altri a voler lottare per le loro comuni aspirazioni¹⁸» (p. 30).

Lo strumento di misura degli atteggiamenti di leadership, che abbiamo utilizzato nella ricerca, è la Socially Responsible Leadership Scale¹⁹. Questo strumento si rifà al modello teorico del Social Change Model of Leadership in cui la leadership è vista come processo interattivo che include sia il leader sia gli altri membri del gruppo, è orientata al cambiamento e implica valori, abilità e competenze che vengono appresi (Rost, 1991). La leadership è indirizzata al miglioramento e deve pertanto essere basata su valori considerati indispensabili per una società democratica. Compito del leader è «facilitare cambiamenti sociali positivi dell'istituzione o della comunità» (HERI, 1996, p. 19).

Questo modello teorico è particolarmente adatto a una riflessione sull'educazione alla leadership. Da una parte è stato costruito e tarato su campioni di studenti e dall'altra descrive atteggiamenti che sono associati all'espressione di una leadership democratica e responsabile, coerente con una dinamica di educazione ai valori.

2.7- Adolescenti e leadership

Secondo Bronfenbrenner (1979) l'individuo deve essere considerato come parte integrante del sistema, ossia dell'ambiente in cui è immerso. Il suo sviluppo viene quindi studiato in relazione ai contesti sociali in cui è immerso.

In coerenza con la teoria ecologica, lo sviluppo dell'adolescente viene considerato dalla teoria storico-culturale di Vygotskij (1934), la psicologia culturale di Bruner (1990) e di Cole (1996) in relazione ai particolari contesti culturali in cui si trova a vivere, in quanto sono proprio dagli ambienti relazionali di riferimento del ragazzo che emergono i compiti di sviluppo, insieme ai vincoli e risorse per affrontarli (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002).

Lo studio di Margaret Mead (1928), effettuato sugli adolescenti dell'isola di Taw, riferisce anch'esso un'associazione tra ambiente culturale e sviluppo. Secondo lei, le organizzazioni culturali e familiari tipiche della società occidentale alimentano nell'adolescente un'eccessiva dipendenza che ostacola lo sviluppo dell'autonomia dei figli. Questa ricerca conflittuale dell'autonomia li porterebbe a continui distacchi e riavvicinamenti dai propri genitori, rendendo difficile l'assunzione di iniziative (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002). Nella cultura Samoa, invece, l'autonomia avviene attraverso piccoli e continui cambiamenti graduali. Intorno ai cinque anni, vengono affidati ai bambini i primi compiti significativi per la sopravivenza della società e man mano che crescono assumono responsabilità sempre più importanti. Inoltre, il bambino viene allevato da un gran numero di adulti. Non ha i legami esclusivi che i bambini hanno con i propri genitori in occidente ciò che, secondo la Mead, facilita il processo di distacco dai genitori (De Wit & Van Der Veer, 1993). Inoltre, in caso di conflitto con i genitori, i giovani abitanti di Taw possono sottrarsi alla loro

¹⁵ «a relational process of people together attempting to accomplish change or make a difference to benefit the common good».

¹⁶ «is ultimately about change, and effective leaders are those who are able to affect positive change on behalf of others and society».

¹⁷ The servant-leader «makes sure that other people's highest priority needs are being served».

 $^{^{18}}$ «The art of mobilizing others to want to struggle for shared aspirations».

¹⁹ L'intero capitolo 5.3 è rivolto alla descrizione degli strumenti della ricerca.

influenza e rifugiarsi da altri parenti, limitando così il sentimento di frustrazione. Non solo nell'arcipelago di Samoa ma nell'insieme delle società cosiddette "primitive", il passaggio dall'infanzia all'età adulta non lascia spazio all'adolescenza. Il passaggio da una fase all'altra è sancito da precisi rituali iniziatici, in cui la persona deve affrontare delle prove di sopravvivenza che gli danno la possibilità di mettersi alla prova, di sentirsi e essere considerata dalla comunità di appartenenza degna di entrare a fare parte della comunità degli adulti.

La recente prospettiva psicosociale insiste, anch'essa, sull'importanza di prendere in considerazione il contesto socioculturale dell'adolescente di cui si studia lo sviluppo (Palmonari, 2001). Gli studiosi attuali dell'adolescenza si sono allontanati dalle tesi di Hall (1904) e dall'approccio psicanalitico (Freud, S., 1905; Freud, A., 1936; Inhelder & Piaget, 1955) che consideravano l'adolescenza una fase geneticamente determinata e simile per tutti gli individui, particolarmente problematica e carica di tensioni (Blos, 1967; Laufer & Laufer, 1984). Di recente, sembra invece emergere una visione dell'adolescenza meno problematica (Caprara & Scabini, 2000), intesa come un momento di transizione sia evolutivo che sociale. Questo momento sembra prolungarsi sempre di più nel nostro contesto socioeconomico. Gli studi effettuati negli ultimi decenni hanno evidenziato questo fenomeno, che è stato chiamato "adolescenza allungata" (Scabini & Iafrate, 2003). In tale caso, la maturità fisica e psicosociale si accompagna a un ritardo nella conquista di un autonomia e indipendenza effettiva dalla famiglia. Il Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia (Buzzi, Cavalli & De Lillo, 2002) evidenzia un prolungamento dell'età entro la quale si viene considerati giovani. Negli anni '80, questo termine si applicava fino all'età di 24 anni, verso gli anni '90 se ne prolungava l'uso fino ai 29 anni e nel 2000 la categoria dei giovani includeva le persone fino al raggiungimento di 34 anni²⁰. Questo ritardo nell'acquisizione della maturità psicosociale rimanda nel tempo l'assunzione di responsabilità.

Questo passaggio all'età adulta è dunque fortemente condizionato, oltre che dalla biologia, dai differenti contesti sociali e culturali. «L'adolescenza si conclude quando l'individuo è in grado di stabilire rapporti significativi con un'altra persona, con i gruppi di riferimento più prossimi e con il proprio ambiente di vita più ampio, sia sul piano sessuale e affettivo, sia sul piano operativo e istituzionale» (Palmonari, 2001, p.8) e dipende dunque da caratteristiche del contesto sociale come la cultura di riferimento o il sistema di valori. In effetti, sebbene l'adolescenza cominci con la pubertà, finisce con l'emergere di un'identità autonoma, coerente e responsabile. Per identità si intende l'esperienza di un senso di coerenza e unità del proprio io, ossia la «consapevolezza da parte del soggetto (uomo o donna) di essere sempre la stessa persona anche se si sente cambiato, nonché di essere un individuo unico, diverso da tutti gli altri, dotato di un proprio stile nel modo di rapportarsi col mondo» (ivi., p. 9). Tale crescita non dipende solo dalla personalità dell'adolescente, ma pure dal suo contesto socio-culturale e dalle richieste, opportunità e risorse ad esso connessi. Lo sviluppo di una leadership responsabile dipende dalla formazione dell'identità, in quanto l'identità «costituisce il criterio mediante il quale il soggetto può fare scelte responsabili e coerenti a proposito del proprio impegno nel mondo sociale» (ibid.).

In un momento in cui sembra crescere il tempo che precede l'entrata nel mondo adulto, diventa quindi indispensabile spazi in cui i giovani possano sperimentarsi come decisori e membri attivi e significanti della società. «Nessuno, infatti, - deplora Franco Floris (2012) – scommette su di loro, nessuno crede fino in fondo in loro, nessuno sa entrare nella fatica e fare un pezzo di strada con loro per uscire dall'insignificanza ambientale che li assedi». Questo non può avvenire associandoli a decisioni già determinate, come si verifica spesso per la funzione di rappresentante di classe per esempio. Si tratta di consentire loro di prendere parte a processi decisionali e affidare loro responsabilità nell'organizzazione e la conduzione di attività che li coinvolgono insieme ad altri. «Inserire il tema della partecipazione attiva e responsabile come elemento essenziale di un percorso di crescita, significa favorire la crescita nel ragazzo della coscienza del senso della responsabilità, del proprio ruolo nello spazio sociale allargato, dei propri diritti e doveri (civili, politici e sociali) in quanto cittadino all'interno di una collettività» (Grassi, 2004, p. 22).

Marcia (1966), sostiene che l'acquisizione dell'identità richiede "esplorazione" e "impegno". Per esplorazione intende il bisogno di conoscere direttamente, ricercare attivamente e sperimentare per poter giungere a decisioni in termini di valori, atteggiamenti e obiettivi. La dimensione dell'impegno evoca, per lo

24

_

²⁰ Gli indicatori considerati sono quelli dell'uscita dei ragazzi dalla casa dei genitori, la creazione di una propria famiglia e la nascita del primo figlio.

psicologo, il coinvolgimento e l'assunzione di responsabilità, porta a fare scelte e intraprendere attività coerenti con tali scelte. Date queste modalità di sviluppo, diventa chiaro come l'organizzazione dell'ambiente educativo e le proposte di attività possono mobilitare o, al contrario, ostacolare l'esplorazione e l'impegno e dunque la costruzione di un'identità di adulto responsabile e coerente.

Il rischio di un ambiente educativo che spinge allo sforzo e l'impegno, senza offrire la possibilità di esplorare interessi diversi e approcci alla conoscenza vari, è di provocare un "blocco dell'identità" (ibid.). Gli adolescenti che si trovano in questa situazione sono generalmente valutati positivamente dagli adulti, tuttavia il loro adeguamento ai modelli vigenti nel loro ambiente di vita non è frutto di un'appropriazione di tali modelli, ma di un'impossibilità a scegliere la propria strada e a costruirsi una propria identità. In questi ragazzi la crisi rischia di presentarsi più avanti nel corso della vita, quando avranno già fatto scelte di vita e preso impegni. Un ambiente educativo in cui, invece, gli stimoli sono vari, la possibilità di esplorare e sperimentare alta, ma in cui l'impegno e la responsabilizzazione non vengono sollecitati porta a una "diffusione dell'identità" (ibid.). In questo caso, le scelte e l'impegno rimangono superficiali e l'identità poco coerente. Il contesto educativo deve, quindi, permettere l'esplorazione, la ricerca e sollecitare la responsabilità, perché ogni adolescente «porta in sé un ampio bagaglio di risorse che devono essere sollecitate ed esplicitate, cercando di aumentare la loro autostima e la loro capacità di far fronte ai problemi» (Ciacci, 2013, p. 40).

Gli insegnanti-educatori hanno un'importante responsabilità nella definizione dell'immagine che gli adolescenti hanno di loro stessi. Essi tendono ad adattare il proprio modo di percepirsi e comportarsi a ciò che viene considerato e valutato dagli insegnanti-educatori come espressione di successo-bravura o fallimento-incompetenza. La percezione del proprio sé, l'autostima e l'autoefficacia che ne derivano, vengono quindi influenzate dalle aspettative degli adulti di riferimento.

Il ruolo dell'educatore, come punto di riferimento per lo sviluppo della persona, è stato maggiormente considerato dagli ambienti extra-scolastici. A conferma di ciò, possiamo citare il documento congiunto sulle politiche per i giovani, redatto dalle principali associazioni impegnate nell'educazione extrascolastica dei giovani. Sono stati indicati come obiettivi educativi consentire ai ragazzi di «trovare un solido punto di partenza basato su valori, conoscenza di se stessi e autostima»; sviluppare la «capacità di cooperare con il cambiamento, che richiede flessibilità, adattabilità e mobilità»; e «combattere l'isolamento sviluppando senso di appartenenza e di identità, attraverso il farsi accettare e il venire riconosciuti», (Casey et al., 1998, p. 4). Il documento sottolinea che, ovunque si trovino a vivere i giovani, hanno gli stessi bisogni di base. Essi hanno bisogno di acquisire le abilità necessarie per essere architetti del proprio sviluppo, ossia le abilità che gli permettano di essere autonomi, solidali, responsabili e impegnati.

La costruzione del senso appartenenza e di identità è specifico dell'adolescenza e richiede l'esistenza di modelli di riferimento. Sappiamo come il fatto di insistere sull'importanza dello sviluppo di alcuni valori non determini l'appropriazione di essi. «In realtà – afferma Floris (2012) – il richiamo ai valori ha spesso esiti controproducenti, in quanto aumenta la distanza tra il dover essere e la realtà, piuttosto che accompagnarli in un delicato cammino in cui il punto di partenza è la possibilità di identificarsi con testimoni che i valori li incarnano nella loro vita». L'identificazione di sé a una figura di leader dipende dai modelli di leadership e dagli esempi di leader a disposizione e, in apparenza, «la nostra società mette a disposizione dei ragazzi una molteplicità di soggetti carismatici ed affascinanti, ma si tratta sempre di soggetti lontani dalla vita di tutti i giorni con i quali non è possibile confrontarsi realmente. Si crea così una discrasia: da una parte ci sono i leader relazionali all'interno del piccolo gruppo con cui il confronto è quotidiano, ma che non sono in grado di rappresentare un vero modello di riferimento perché troppo vicini, troppo simili. [...] Quello che manca veramente sono adulti di riferimento che vivano all'interno del contesto quotidiano e con i quali sia possibile realizzare un confronto educativo concreto e a tutto tondo. Che siano sufficientemente "altri" da consentire di uscire dai confini del piccolo gruppo amicale, ma che siano sufficientemente vicini da consentire un confronto diretto ed uno scambio reciproco e continuativo» (Tosin, 2006).

Nello scoutismo, i modelli di riferimento sono ragazzi poco più grandi (il caposquadriglia/pattuglia) e giovani adulti (capi scout) impegnati a condividere le esperienze dei ragazzi, in cui «l'identificazione con la figura dell'educatore passa attraverso le "cose che si fanno insieme"» (Pranzini, 2011, p. 96). L'identificazione con la figura del capo implica anche l'identificazione con un modello di leadership basato

sulla condivisione delle responsabilità e la reciprocità della comunicazione. Il rapporto tra capo e ragazzo scout è basato su un rapporto di reciprocità. C'è da una parte l'accettazione del mondo dei ragazzi, come insiste nel dire e nel ridire Baden-Powell, da parte dell'adulto, e dell'altro c'è l'accettazione non acritica o quasi magica ma sempre vigile e verificata nei fatti, dell'autorità dell'adulto da parte dei ragazzi» (Pranzini, 2011, p. 96-97). A propostito del rapporto capo-ragazzo nello scoutismo, Ferdinando Montuschi (2004) si basa sui risultati dell'indagine IARD del 2003, per rilevare come il tratto più caratteristico [degli scout] sembra da identificare nel rapporto positivo con l'autorità che tradizionalmente costituisce un problema dei giovani e, di riflesso, anche un problema per l'attività degli educatori» (p. 148).

D'altronde, molti sono i pedagogisti che considerano inefficace e dannosa l'imposizione di una disciplina che nasce da regole imposte e non dalla partecipazione attiva alla vita del gruppo. Freinet (1962), per esempio, sostiene che in alternativa al regime antidemocratico imposto agli allievi «esiste un altro ordine, quello che cerchiamo di realizzare, il quale non si instaura attraverso l'autorità, bensì attraverso la presa di coscienza progressiva, sperimentale delle necessità della comunità, di cui l'insegnante stesso fa parte; quest'ordine riconosce al ragazzo una voce in capitolo, sia per quanto riguarda l'organizzazione della classe che per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro» (p. 81). Secondo questo approccio, dunque, il tipo di rapporto che si instaura in seno al gruppo dipende dal grado di partecipazione e di responsabilità dei sui membri. Inoltre, alcune ricerche indicano come, per esempio, il fatto di percepire equi e giusti gli insegnanti porti gli studenti ad agire in modo rispettoso nei diversi contesti sociali e istituzionali (Emler & Reicher, 2005; Gouveia-Pereira et al., 2003).

Secondo Benasayag e Schmit (2003), considerata la perdita del principio di autorità degli adulti, i genitori e gli insegnanti non riescono ad assumere il ruolo di guida e di punto di riferimento e a educare all'impegno, alla responsabilità e allo sviluppo di competenze sociali. Perché la scuola possa svolgere il suo ruolo di istituzione sociale sono necessarie varie condizioni, di queste fanno certamente parte politiche governative per un'organizzazione didattica più adeguata e per una seria formazione iniziale e continua dei docenti.

3- Due contesti a confronto: scuola e scoutismo

Nel capitolo precedente, si sono presentate le principali teorie che hanno dato conto del complesso fenomeno della leadership, soffermandosi da ultimo sulle definizioni che sono servite da riferimento per questo lavoro di ricerca e sulla considerazione di tale fenomeno in relazione alla specifica fase dell'adolescenza.

Nel presente capitolo si motiva la scelta dello scoutismo come contesto educativo di confronto, e si descrivono le caratteristiche di questo metodo educativo cercando di evidenziare ciò che di più lo differenzia o lo accomuna alla scuola

3.1- Il contesto classe e gruppo scout come microsistema

Ciò che intendiamo per contesto si ispira al modello ecologico di Brofenbrenner (1979), in cui lo sviluppo umano è studiato dal punto di vista «del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive» (p. 54-55). Questo approccio dà particolare rilevanza all'esperienza che il soggetto ha del suo ambiente in quanto «le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà oggettive di quest'ultimo, ma anche il modo con cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente» (ivi, p. 55-56).

In linea con questa idea, il questionario di percezione del contesto è stato costruito per rilevare l'esperienza che gli studenti e scout hanno del loro ambiente. Poiché non è sufficiente descrivere le caratteristiche oggettive di un ambiente per capirne l'impatto sullo sviluppo della persona, abbiamo indagato come i ragazzi avvertano l'ambiente e interpretino ciò che vi succede. Secondo lo studioso sono, infatti, «gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita psicologica» (ivi, p. 66). L'importanza che lo psicologo statunitense attribuisce all'esperienza soggettiva richiama un'impostazione tipicamente

fenomenologica, ereditata dall'ecologia psicologica di Kurt Lewin e naturalmente dalla psicologia della Gestalt.

Bronfenbrenner definisce l'ambiente come «una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra». Tali strutture sono state chiamate rispettivamente: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. La classe e il gruppo scout corrisponderebbe a un microsistema, secondo la definizione di tale concetto da parte di Brofenbrenner, secondo cui «un microsistema è uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete» (ivi, p. 60). Il microsistema corrisponde dunque all'ambiente più immediato e vicino, il «luogo in cui le persone possono facilmente interagire faccia-a-faccia» (ivi, p. 55).

Lewin (1946) identifica due elementi dell'ambiente che considera particolarmente importanti nell'esperienza del soggetto, il primo è l'attività-azione (tatigkeit) che lo impegna o impegna altri intorno a lui e il secondo è la sua percezione delle interrelazioni che legano le persone che fanno parte della sua situazione ambientale. Brofenbrenner aggiunge come terzo elemento da considerare la percezione del proprio ruolo, ossia delle «aspettative concernenti il comportamento associato ad una posizione particolare all'interno della società». La differenza di responsabilità attribuita a uno scout quando gli viene chiesto di gestire un intero gruppo di ragazzi più giovani, rispetto a uno studente a cui raramente viene attribuita una responsabilità, provoca una diversa percezione del proprio ruolo. «Il ruolo – spiega l'autore più avanti - ha il magico potere di alterare il modo in cui un individuo viene trattato, il modo in cui agisce, ciò che fa e perciò anche ciò che pensa e sente» (ivi, p. 35). Nella ricerca, abbiamo analizzato quanto l'essere studente o scout si associ o meno all'identificazione con il modello di leadership scelto.

Secondo questo quadro concettuale, «lo sviluppo è definito come la concezione, in grado di evolversi, che un individuo si forma dell'ambiente ecologico e della sua relazione con quest'ultimo, nonché la capacità evolutiva di scoprire, mantenere o alterarne le proprietà» (ivi, p. 39). Questi aspetti dello sviluppo sono esaminati attraverso le domande del nostro questionario sulla leadership, in cui viene analizzato come i soggetti interagiscono con gli altri, con i gruppi ai quali appartengono e con la società e come percepiscono le loro capacità ad avere un impatto sul loro ambiente.

Adoperare questo quadro teorico significa condividere l'idea secondo cui la possibilità di imparare richiede una situazione ambientale in cui sia possibile l'assunzione di ruoli che richiedano l'espressione di conoscenze utili all'apprendimento. Quindi, vuol dire ipotizzare che per imparare a essere un leader responsabile sia indispensabile un contesto in cui sia possibile assumere ruoli di responsabilità e in cui i valori democratici siano praticati. Tuttavia, adottare la complessa visione dello sviluppo, insita nel modello ecologico, significa anche riconoscere che lo sviluppo degli atteggiamenti di leadership studiati, oltre che dai microsistemi analizzati, è influenzato anche da un insieme di sistemi e di relazioni tra sistemi con i quali la scuola e lo scoutismo interagiscono. «La politica sociale – ci dice Brofenbrenner - è una parte del macrosistema che determina le proprietà specifiche degli eso, meso e microsistemi che si danno a livello di vita quotidiana e indirizzano il comportamento e lo sviluppo» (ivi, p. 38). A differenza dell'approccio deterministico ambientalista, in cui lo sviluppo è considerato una conseguenza delle influenze ambientali, per Bronfenbrenner lo sviluppo è descritto come azione nel contesto e risulta dall'agire intenzionale del soggetto verso uno fine.

3.2- Scoutismo e scuola attiva versus "scuola del Ministero"

Nella prospettiva del confronto, ha poco senso attribuire allo scoutismo una intenzionalità educativa che non comprenda l'acquisizione di conoscenze e alla scuola una finalità di sola istruzione priva di risvolti educativi. La nostra ricerca muove dall'assunto che scuola e scoutismo condividano un congruo numero di finalità e che la scuola non possa limitare il suo ruolo alla trasmissione di saperi, ma debba garantire una funzione di formazione alla vita sociale che consenta ai giovani di imparare ad agire in modo responsabile per cambiare le istituzioni e comunità alle quali appartengono e di essere protagonisti e leader nella società della conoscenza. Una istituzione scolastica, che accetti la riduzione dei suoi obiettivi a quelli minimali del saper leggere, far di conto e avere assimilato un certo numero di nozioni, rischia di perdere di vista gli

obiettivi legati alla partecipazione attiva, collaborazione e responsabilità e ridursi, appunto, a un mero luogo di addestramento in cui si impara senza imparare e apprende e senza capire²¹.

Lo scoutismo è stato scelto come modello educativo di confronto, perché utilizza un approccio di educazione attiva finalizzato a sviluppare, nei ragazzi, atteggiamenti di leadership e valori morali. Lo scopo fondamentale dell'organizzazione è lo sviluppo progressivo del carattere, l'acquisizione di competenze, della fiducia in sé stesso, del senso del servizio e delle attitudini sia a cooperare sia a dirigere (OMMS, 2011) attraverso l'autoformazione. Lo scoutismo ha come uno dei suoi scopi la promozione di atteggiamenti e valori simili a quelli considerati dalla ricerca, come l'autonomia, l'autodisciplina, la responsabilità, la cooperazione, la lealtà, il coraggio e l'altruismo. Si tratta, inoltre, di una proposta educativa fortemente strutturata e costantemente verificata in termini di formazione degli educatori²², che può essere considerata a tutti gli effetti un metodo educativo²³. L'articolo 1 della costituzione dell'Organizzazione Mondiale del Movimento Scout parla di movimento educativo, dunque prima di essere un gran gioco e un'associazione giovanile è un movimento il cui fine è l'educazione dei giovani. Ricordiamo che «per educazione in generale, occorre intendere un'azione sistematica e intenzionale, e l'effetto che vi corrisponde, di formazione della personalità. [...] per metodo in generale occorre intendere un complesso organizzato di tecniche educative, e cioè un complesso organizzato di regole atte a guidare efficacemente l'azione educativa. [...] Lo scoutismo considerato come teoria e pratica dell'educazione scout, è appunto una metodologia dell'educazione in quanto prodotto pedagogico, ed è metodo educativo in quanto sistema procedurale che produce azioni e effetti educativi» (Massa, 1977, p. 98-99). Infine, la diffusione del movimento scout in Italia e nel mondo è notevole²⁴ e, sebbene l'applicazione delle norme del movimento possano variare da paese a paese, l'organizzazione mondiale dello scoutismo segue linee guida e modalità di formazione degli educatori comuni, ciò che consente di organizzare la ricerca in altri paesi.

Nel confronto, l'attenzione sarà principalmente all'organizzazione del contesto educativo. Infatti, per quanto gli attuali sistemi di valutazione si ostinino a mettere in capo gli esiti della scuola in termini di apprendimenti agli insegnanti, agli studenti e alle loro famiglie, riteniamo che bravi insegnanti, bravi studenti e ottime famiglie, ferma l'attuale organizzazione del sistema scolastico, siano comunque condannati ad ottenere risultati modesti.

3.2.1- Educazione attiva e scoutismo

Un elemento costante nelle osservazioni che seguono è la constatazione che lo scoutismo aderisca ai principi pedagogici dell'educazione attiva²⁵, mentre la "scuola del Ministero" non riesce a superare un modello didattico tradizionale. Adolphe Ferrière (1920) indica il fondatore del movimento scout come il maggiore rappresentante della pedagogia attiva, «ritiene, infatti, che egli abbia dato vita a un'istituzione che risponde ad esigenze di ordine psicologico, sociale e umano: in relazione al primo aspetto essa risponde esattamente ai bisogni ed ai gusti dei giovani ed è pertanto valida a promuovere lo sviluppo della loro personalità; per quanto riguarda il secondo aspetto essa mette il giovane esploratore a contatto con la vita reale e con il lavoro umano; per quanto concerne, infine, l'ultimo aspetto essa costituisce il mezzo migliore per mostrare ai giovani l'uomo nelle sue qualità fondamentali sempre rivolte verso un ideale di fratellanza universale che prescinda da qualsiasi particolare appartenenza» (Salis, 2008, p. 48). Pierre Bovet (1921)

²¹ Baden-Powell (1978) si esprime così sul rapporto tra educazione scolastica e formazione scout: "Attualmente il Paese spende un certo numero di milioni per la scuola, cioè per formare i suoi figli e figlie ad essere cittadini buoni, sani e prosperosi: se l'educazione scolastica raggiungesse questo risultato non vi sarebbe niente da dire contro di essa. Ma dobbiamo guardare all'altro lato del bilancio educativo attuale: e allora vediamo che spendiamo un uguale numero di milioni punendo le persone che abbiamo "educato" perché non sono state i buoni cittadini che avrebbero dovuto essere, [...]. E tutti questi mali derivano più o meno direttamente da mancanza di educazione: non l'educazione del leggere-scrivere-far di conto, ma l'educazione ad alti ideali, a saper badare a se stessi, al senso del dovere, alla forza d'animo, al rispetto per la propria persona e alla riguardosità verso gli altri" (p. 46).

²² Gli educatori scout che vengono preparati attraverso un iter di formazione e percorsi di formazione continua sia in sede locale sia in sede territoriale, regionale e nazionale.

²³ Ricordiamo che tale metodo è stato largamente approfondito dai pedagogisti Bertolini (1956), Bertolini e Pranzini (2001), Lucisano (1985, 1987, 1989), Massa (2001), Bardulla (2008).

²⁴ Secondo i dati del censimento della WOSM (World Organization Scout Movement) del 2010 ci sono più di 38 milioni di scout e guide nel mondo e circa 200.000 ragazzi ne fanno esperienza nel nostro paese.

²⁵ Il pedagogista svizzero Ferrière (1920) riconosce in Baden-Powell il maggiore rappresentante della scuola attiva.

parla di rispondenza tra gli obiettivi educativi dello scoutismo e quelli delle "scuole nuove" e definisce di geniali le intuizioni di Baden-Powell, per il quale l'educazione scaturisce da un ambiente educativo che, attraverso l'espressione dei propri impulsi e istinti e l'acquisizione progressiva di autocontrollo, acconsentisce la formazione autonoma della personalità. Anche Ferrière (1950), riconosce nello scoutismo un'applicazione dei principi di "comunità attiva" (p. XXIII). Maria Montessori stessa vede nello scoutismo una possibile forma di scuola. BP (ivi., p. 21) riferisce, parlando della Montessori, che «le fu chiesto come il suo sistema potesse essere applicato ai bambini che fossero usciti dalla prima infanzia superando il sesto o settimo anno di età. Ed essa rispose: "In Inghilterra avete gli scout, e la loro formazione è la naturale continuazione di quella che io do ai bambini". È l'orientamento che un giorno assumerà la scuola quando verrà ad avere un'impostazione corretta». BP intendeva proporre un modello educativo in cui i ragazzi apprendessero attraverso l'esperienza, in linea con quanto si andava proponendo con le scuole attive e con il metodo Montessori. Tuttavia, se le scuole Montessori continuano ad avere un grande successo in tutto il mondo, rimane il fatto che la "Scuola del Ministero" produce anticorpi rispetto tale metodo, che forma bambini che poi si trovano a disagio quando devono riadattarsi a passare cinque ore seduti ad ascoltare risposte a domande non poste.

3.2.2- Educazione come fine e qualità dell'esperienza presente

Il metodo di Baden-Powell applica i principi fondamentali dell'attivismo, nel senso che considera l'educazione come preparazione alla vita, in quanto si identifica con essa. Per John Dewey «poiché vita significa crescita [...]. Ne consegue che educare vuol dire assumersi il compito di fornire le condizioni che assicurino la crescita o l'adeguatezza della vita» (1916, p. 66). Per BP (1919) «è qui dunque lo scopo più importante della formazione scout: educare. Non istruire, si badi bene, ma educare; cioè spingere il ragazzo ad apprendere da sé di sua spontanea volontà, ciò che gli serve per formarsi una propria personalità»²⁶ (p. 41). A scuola, invece, ciò che viene insegnato viene giustificato «con un riferimento ad un futuro così lontano da non essere in alcun modo percepito dagli interessati come significativo o soprattutto stimolante» (Bertolini & Pranzini, 2001, p. 183).

Se lo scoutismo avesse come obiettivo unico la preparazione dei ragazzi ad affrontare il loro futuro, potremmo avere dubbi sulla reale utilità delle conoscenze acquisite dagli scout per il loro inserimento nella società attuale. Imparare a fare nodi, a orientarsi con il solo aiuto di una mappa e una bussola, costruire una cucina o montare una tenda non sono requisiti indispensabili a un giovane adulto di oggi. Tuttavia, non sono tanto i contenuti dell'apprendimento che vengono considerati fondanti dell'esperienza scout, ma la concretizzazione da parte dei ragazzi dei loro interessi, la vita stessa con gli altri membri del gruppo e con l'ambiente naturale e sociale nel quale si trovano.

BP, come il pedagogista Cecil Reddie (1900), considera centrale lo sviluppo dell'iniziativa personale e della responsabilità morale e civica. Insiste sul senso delle attività scout per permettere ai ragazzi, da una motivazione spontanea, di sperimentarne una più ampia di utilità sociale e di dare continuità alle loro attività. Il futuro, in questo caso, non è invocato come terreno di applicazione di quello che viene appreso, ma come ambiente di vita che sarà influenzato da ciò che stanno diventando nel presente e che può influenzare la loro esperienza se tenuto in considerazione.

Ogni esperienza avviene nel presente: l'apprendimento è la risposta ad una difficoltà che oggi mi si propone e che potrà riproporsi in seguito. Nella scuola, invece, l'utilità delle cose apprese è costantemente rinviata ad un futuro remoto. Peraltro, tutto il mondo adulto, nella sua raffigurazione mediatica, tende a svalutare l'utilità per il futuro di gran parte dei contenuti insegnati a scuola. Di conseguenza, i ragazzi perdono di vista l'utilità di ciò che stanno facendo, non solo in vista del presente e di un futuro prossimo, ma anche di un futuro remoto. L'unico fine che rimane è dunque quello di superare le eventuali prove scolastiche, il che genera al meglio un apprendimento di breve durata.

La dimensione del fare insieme nel presente e di applicare le cose apprese è patrimonio di alcune tradizioni educative che hanno interagito con la scuola, basti pensare a Freinet e al movimento di cooperazione educativa, ed è dunque anche praticabile nella scuola. Nel fare attività insieme, gli educatori

-

²⁶ Faremo spesso riferimento al pensiero di John Dewey, sebbene Dewey e Baden-Powell, pur essendo contemporanei e avendo idee molto simili, sembrano sostanzialmente ignorarsi.

si impegnano, inoltre, ad affrontare le difficoltà insieme ai ragazzi. Sono chiamati a praticare i problemi e a sperimentarne le difficoltà e dunque imparano a insegnare facendo. Facendo, fanno anche manutenzione delle loro competenze e conoscenze con una motivazione concreta, quella di metterle alla prova di fronte ai loro allievi.

3.2.3- Educazione integrale e formazione dell'identità

Piero Bertolini (1956) usa l'espressione "educazione integrale" per descrivere l'approccio educativo dello scoutismo, in cui «l'integralità del metodo scout non significa soltanto multilateralità dei suoi interessi, ma deve avvenire senza frazionare l'atto educativo, che deve risultare sempre unitario: non è possibile, infatti credere che educando veramente il fisico di un ragazzo si possa prescindere dalla sua educazione morale, o che sviluppando la sua formazione intellettuale si possa fare a meno della sua sensibilità estetica o religiosa, o che sia lecito ignorare la sua educazione sensoriale. Il ragazzo come l'uomo è un tutto unico i cui diversi aspetti non sono che sfumature differenti di un solo essere» (Pranzini, 2011, p. 75).

La proposta scout è pensata da Baden-Powell (BP), non solo come un'opportunità di sviluppare competenze, ma come esperienza che implica una trasformazione dell'identità stessa del ragazzo. A questo proposito, Lave e Wenger (1991) fanno un'interessante distinzione tra la persona che apprende quando viene considerata soggetto o al contrario oggetto. Quando chi apprende è soggetto, la formazione avviene attraverso un cambiamento dell'identità stessa. «Se a volte l'aumento della partecipazione non è la prima motivazione per l'apprendimento, spesso ciò accade perché i "custodi dell'insegnamento" si assumono la responsabilità di motivare i nuovi arrivati. Quando ciò avviene, l'attenzione si sposta dalla partecipazione comune all'azione di influenza sulla "persona da modificare". [...] Quando l'intenzione soggettiva che motiva l'apprendimento è la partecipazione centrale, i cambiamenti nell'identità culturale e nelle relazioni sociali diventano aspetti inevitabili del processo, ma l'apprendimento non deve essere mediato – e distorto – da una visione di "sé" della persona-che-apprende come oggetto» (p. 73).

Tutto nel contesto educativo scout è pensato in funzione di proporre spirito di iniziativa da parte dei ragazzi, iniziativa che si trasforma anche grazie al lavoro dei capi in un processo di autoeducazione.

3.2.4- Educatore-facilitatore e autovalutazione

Nella scuola, gli insegnanti hanno il doppio compito di insegnare e giudicare i ragazzi e dunque, nonostante le loro buone intenzioni, sono avvertiti dai ragazzi come una controparte i cui giudizi hanno conseguenze nella loro vita sociale e familiare e sono spesso valutati in modo negativo. Alcuni studi, come quelli realizzati da Garelli, Mantz e De Battista (2006) e Sciolla e D'agati (2006), mostrano come la legittimazione degli insegnanti sia bassa. Ad esempio, «per la maggioranza degli studenti delle scuole superiori, gli insegnanti non sono né autorevoli, né autoritari, ma lassisti, ovvero incapaci di far rispettare le regole e di porsi come guida nel favorire lo sviluppo di autonomia e pensiero critico» (D'agati & Molino, 2014).

Nello scoutismo, la figura dell'educatore non ha il ruolo di portare i ragazzi a imparare determinate informazioni, seguendo un programma determinato a monte e simile per tutti. I capi-educatori sono percepiti dai ragazzi come allenatori o "fratelli maggiori" e lo stesso procedere nel percorso scout avviene in forma di autovalutazione assistita dal confronto con gli altri ragazzi e con i capi. In questo processo di formazione, «lo stesso soggetto è chiamato a partecipare attivamente, consapevolmente e criticamente alla propria formazione, accompagnato da un adulto che da emittente di nozioni si riconfigura come facilitatore e animatore di esperienze» (Bertolini & Zampighi, 2011, p. 40).

Come abbiamo visto, Baden-Powell insiste sulla valutazione dell'impegno e dello sforzo e non del livello raggiunto e raccomanda, quindi, grande flessibilità nelle prove. Ciononostante, insiste sull'importanza della prova, come opportunità di superare se stesso, imparare a conoscersi e come rito di passaggio. La prova rappresenta per lo scout un dimostrazione di forza e coraggio e non si limita a essere un controllo del profitto.

Attribuire un valore a un lavoro secondo criteri definiti a priori, trasforma il sapere in merce e «genera una contraddizione fondamentale fra i valori di uso e di scambio del prodotto dell'apprendimento, che si manifesta sotto forma di conflitti fra l'apprendere per sapere e l'apprendere per esibire conoscenze nel contesto di una valutazione. [...] L'esame diventa una nuova pratica parassitaria, il cui scopo è aumentare il valore di scambio dell'apprendimento indipendentemente dal suo valore d'uso» (Lave & Wenger, 1991, p. 73). Nell'apprendistato, nel quale l'approccio al sapere ha comunque in comune con lo scoutismo il riferimento ad esperienze concrete, la valutazione tiene conto della maggiore partecipazione e responsabilizzazione in seno al gruppo di lavoro e della percezione di utilità e adeguatezza del proprio lavoro. Si tratta dunque di autovalutazione, indotta dal contesto in cui si opera, così «quando nella pratica si presentano delle opportunità per comprendere fino a che punto i propri contributi siano utili, la partecipazione legittima di tipo periferica²⁷ fornisce un terreno immediato di autovalutazione. [...] Il passaggio a una partecipazione più piena alla pratica comporta non solo un maggior impegno di tempo, uno sforzo più intenso, l'assunzione di maggiori responsabilità nella comunità e l'esecuzione di compiti più difficili e rischiosi ma anche, cosa più importante, la sensazione sempre più definita di essere un praticante esperto» (ivi, p. 72-73).

3.2.5- Spazio personalizzato e adeguato alla vita del gruppo

La classe è tendenzialmente, e sempre più man mano che si procede nella scolarità, uno spazio anonimo, di cui i ragazzi fruiscono sotto la sorveglianza degli adulti. L'ambiente di vita degli scout, la sede scout e il campo in particolare, vengono pensati da BP in modo del tutto diverso dell'aula scolastica. «Per sede - spiega BP - intendo, non una grande aula scolastica prestata per l'occasione in cui, una volta alla settimana, si tiene mezz'ora d'istruzione [...] ma un posto che veramente i ragazzi sentano come proprio anche se si tratta solo di una cantina o di una soffitta; un posto dove essi possano recarsi, se necessario, ogni sera, e trovare lavoro e divertimenti interessanti, molte e svariate attività ed un'atmosfera limpida e gioiosa. [...] Il campo poi (che dovrebbe essere organizzato il più spesso possibile) è un ulteriore ed ancora più potente antidoto rispetto alla sede di Reparto. L'atmosfera aperta e vivace ed il cameratismo della vita comunitaria sotto tenda, in mezzo alla natura ed attorno al fuoco di bivacco, ispirano al ragazzo lo spirito migliore, ed offrono al Capo l'occasione più favorevole per entrare in contatto diretto coi suoi ragazzi» (1919, p. 32-33). La sede scout è dei ragazzi che la personalizzano, la utilizzano anche in assenza dei capi ed è percepita come uno spazio proprio dove tenere i propri materiali, incontrarsi con gli altri, organizzare riunioni anche fuori dagli orari di attività.

3.2.6- Individualizzazione del percorso educativo

Baden-Powell (1919), rivolgendosi ai capi scout, raccomanda «è bene che voi cerchiate di ricordare, per quanto possibile, le vostre idee di quando eravate ragazzi. In tal modo vi sarà possibile comprendere assai meglio i sentimenti ed i desideri del vostro ragazzo» (p. 26). Si può confrontare questo atteggiamento con quello in vigore di solito nella scuola, in cui «Il codice del maestro, per esempio, raccomanda il silenzio, la sicurezza, il decoro. [Mentre] Il codice del ragazzo è diametralmente opposto: raccomanda il rumore, il rischio, il movimento» (p. 29). Secondo Piero Bertolini, il capo scout «deve "saper cogliere gli istinti" dei ragazzi e deve "stare attento a non lasciare mai da parte alcun ragazzo per nessuna ragione, perché tutti hanno qualche punto su cui poter far leva"» (Bertolini & Zampighi, 2011, p. 57).

BP, a chi critica lo scoutismo perché propone ai ragazzi una troppo ampia varietà di specialità, risponde che «lo scopo di ciò è [...] di cercare di venire incontro all'enorme varietà dei caratteri dei singoli ragazzi e di dare a ciascuno le sue possibilità di successo scegliendo il suo settore preferito» (1978, p. 67).

Vygotskij (1926) mette in guardia contro un atteggiamento che ritiene sbagliato: «"Fare d'ogni erba un fascio" è l'errore più grande della pedagogia e la sua premessa fondamentale esige necessariamente l'individualizzazione: una definizione cosciente e precisa degli scopi individuali dell'educazione per ogni alunno. [...] Tolstoj, per esempio, occuperebbe uno dei primi posti se si facesse un'indagine sul talento nello

.

²⁷Definizione di Lave e Wagner del concetto di "partecipazione periferica legittima": «partecipazione alla pratica sociale, di cui l'apprendimento è un elemento costitutivo» (p. 23).

scrivere, ma anche, verosimilmente, un posto molto basso, e forse uno degli ultimi, se l'indagine riguardasse le capacità musicali, l'idoneità all'ingegneristica, un talento matematico. Cechov era un medico mediocre e un grande artista. [...] non esiste alcun talento generale, ma esistono diverse predisposizioni speciali per determinate attività» (p. 360).

Gli obiettivi comuni e il metodo di valutazione nella scuola, mortificano le eccellenze che si esprimono con forti interessi in alcune aree di attività e minori interessi per altre. Purtroppo, la scuola è assediata dai sostenitori degli standard, da chi confonde la media, o la mediocrità, con la qualità e finisce per non aiutare i deboli e mortificare le eccellenze tra gli studenti. Ferrière (1950) deplora il fatto che «la scuola - e la famiglia - li hanno formati, conformati... e deformati. Ormai su di loro ha messo la sua impronta il conformismo sociale ed essa si fa più indelebile di anno in anno. Rare sono le individualità abbastanza forti, abbastanza autonome, abbastanza refrattarie alla regola imposta dagli adulti, per sfuggire a quell'impronta» (p. 4).

Lo scoutismo mira a sviluppare in ciascuno, a partire dai suoi interessi, le competenze per le quali il ragazzo si sente portato e che possono essere utili nelle attività del gruppo. La comunicazione tra il capo e i suoi ragazzi è fondamentale nel determinare la scelta delle attività e le possibilità di approcci atti a sviluppare abilità utili nelle circostanze date dal contesto. Viene previsto un percorso di crescita dei ragazzi ("sentiero") organizzato in tappe. Ciascun ragazzo sceglie di percorrere il "sentiero" e condivide gli obiettivi da raggiungere con i capi e con il gruppo e, insieme a loro, ne verifica il raggiungimento. Gli obiettivi sono dunque contrattati e personalizzati. Nella scuola, gli obiettivi formativi appartengono agli insegnanti e generalmente riguardano la classe nel suo complesso, raramente vengono condivisi e fanno parte di un contratto formativo. La individualizzazione degli obiettivi richiederebbe di potenziare la possibilità di opzione tra discipline.

Nello scoutismo, la possibilità di approfondire interessi personali è reso possibile dal fatto che le attività e i giochi richiedono costantemente contributi diversi nei quali possono essere valorizzate le caratteristiche dei diversi ragazzi. Questa diversificazione delle qualifiche è stimolata, inoltre, dal meccanismo delle "specialità individuali", che costituiscono un percorso in cui ciascun ragazzo può scegliere campi in cui specializzarsi e vedere riconosciute e accreditate le competenze più disparate, da un modello cioè di accreditamento di competenze acquisite per iniziativa personale e riconosciute dal gruppo di cui si fa parte. La Specialità e il Brevetto di competenza²⁸ ottenuti vengono segnalati da un distintivo. Nel quaderno delle specialità AGESCI, rivolto agli scout, si specifica: «il distintivo che cucirai sulla manica, una volta conquistata la Specialità o il Brevetto, non è un grado come quello dei militari, ma serve a segnalare che sei pronto a mettere a disposizione di tutti le tue abilità e capacità. Da quel momento sarai il punto di riferimento in quella tecnica, sia in caso di necessità, sia qualora qualcuno volesse apprendere le tue competenze» (2003, p. 12)²⁹. L'attivazione di un modello di questo tipo sarebbe largamente possibile anche nella scuola e costituirebbe un efficace sistema di orientamento e di insegnamento per competenze.

3.2.7- Vita di gruppo

La vita in classe non genera vita di gruppo. Il lavoro scolastico è generalmente impostato in modo da essere svolto e valutato a livello individuale. Le informazioni sono date dall'insegnante, dai libri o da un computer, ma quando vengono messe a disposizione da un compagno è generalmente considerata una trasgressione. La situazione che si viene a creare nella scuola è tale che le attività più propizie a creare coesione sono quelle di ammutinamento e infrazione. I primi della classe hanno generalmente integrato la regola che consiste a lavorare per conto proprio e vengono facilmente considerati come essendo "dalla parte dell'insegnante" e non solidali con il resto del gruppo. E se in una classe si formano dei gruppi, la ragione della loro formazione non risiede generalmente nell'organizzazione delle attività scolastiche.

 $^{^{28}}$ Insieme di specialità coerenti che si completano e, considerate insieme, permettono la maturazione di una competenza.

²⁹ Le specialità e brevetti di competenza sono dunque il risultato dell'impegno dei ragazzi in apprendimenti che hanno scelto, «sono qualcosa di concreto, non devono rimanere delle dichiarazioni d'intenti, non s'imparano sui libri, o comunque non soltanto. Per diventare veramente abile in una tecnica - si legge nel quaderno per gli scout - devi cimentarti, toccare con mano, realizzare, verificare le tue conoscenze teoriche, metterti alla prova, vivere, impegnarti a trovare soluzioni a problemi concreti» (ibid.).

Nella scuola "del ministero", il processo di insegnamento-apprendimento dipende dal rapporto che unisce gli insegnanti agli studenti, mentre allo scoutismo non vi è a rigore insegnamento e il processo di autoformazione è mediato dall'interazione tra pari e contesto.

Al pari di Edmond Demolins (1898), BP pensa che l'esperienza educativa deve promuovere il senso di iniziativa e di socialità, la valorizzazione del proprio potenziale attraverso la partecipazione attiva alla vita collettiva. Bertolini e Pranzini (2011) sostengono che, in fondo, la vita scout ha come principale pregio di permette ai ragazzi di fare esperienza del rapporto con gli altri (p. 94).

I gruppi scout includono ampie fasce d'età, ciò che consente un trapasso di nozioni tra i ragazzi. I più grandi esercitano ruoli di responsabilità nei confronti dei più giovani, possono anche fungere da modelli prossimi e così iniziare ad assumere ruoli di guida. Questa organizzazione del gruppo, basato sull'aiuto reciproco, era anche tipica della "piccola repubblica" di Ferrière (1950). Egli spiega come in un simile contesto, «i più grandi vengono in aiuto ai più piccoli, si forma una specie di emulazione; forti e deboli spesso si uniscono in gruppi di lavoro in cui il profitto maggiore non è sempre di coloro che ricevono aiuto» (p. 126). Questo a un tempo aiuta i più grandi ad apprendere, perché l'idea di dover insegnare è uno degli stimoli più efficaci ad apprendere, e allo stesso tempo aiuta i più piccoli a imparare perché il modello da cui apprendere, prossimo per età, si configura come un obbiettivo a portata di mano e aumenta la motivazione e l'interesse (Vygotskij, 1934). A proposito dei benefici dell'apprendimento tra pari, Freinet (1962) attesta che «i ragazzi hanno un modo tutto personale di spiegare le cose ed essi vengono capiti molto più facilmente di quanto non lo siano le nostre spiegazioni sempre troppo adulte. [...] I ragazzi spiegano; ma chi ascolta reagisce perché chi parla è allo stesso livello. I ragazzi accetterebbero passivamente le parole dell'insegnante, mentre non si stancano di fare delle domande al compagno e di sommergerlo di osservazioni critiche» (p. 97).

3.2.8- Atteggiamento scientifico

L'atteggiamento scientifico, nello scoutismo, è stimolato dalle attività stesse che richiedono ai ragazzi di risolvere problemi legati all'organizzazione e costruzione, a enigmi e giochi, necessitano di cercare informazioni e consigli (raccogliere dati), verificare ipotesi e osservare la loro accuratezza attraverso l'applicazione tecnica o la scelta di un'azione in un gioco. Difatti, precisa Pranzini (2011), nello scoutismo «l'esercizio particolare dei sensi trova la sua più immediata applicazione nella tecnica di osservazione in quanto si può considerare come campo intermedio e di passaggio tra l'educazione sensoriale e quella intellettuale, dal momento che essa si presenta come la premessa indispensabile del ragionamento induttivo» (p. 80-81). Inoltre, allo scout è proposto di tenere un diario ("quaderno di caccia"), nel quale annotare le sue osservazioni e deduzioni, e di imparare così a collegare le informazioni tra loro e a esprimerle in modo comprensibile. Anche l'attività manuale «contribuisce a formare la capacità di fare concretamente e con quel senso di precisione che sta alla base del vero spirito scientifico» (ivi, p. 81).

Inoltre, il bisogno di avventura può essere associato con quello di fare ricerca, in quanto ambedue rivelano il desiderio di andare oltre il già noto e di arricchire la propria esperienza e richiedono partecipazione e impegno (ivi, p. 102-103). Il metodo utilizzato dallo scoutismo, per sviluppare l'atteggiamento scientifico, è dunque di utilizzare il naturale gusto dei ragazzi per la scoperta e l'avventura e la loro tendenza all'esplorazione.

La scuola, nel suo impianto tradizionale, si basa sulla trasmissione di conoscenze consolidate, trasmette risultati e al meglio consente di agire simulazioni di processi. Questo approccio si oppone all'idea di Dewey (1916), secondo cui «l'educatore non può prendere le mosse dalla conoscenza già organizzata per distribuirla in pillole». [...] E' ovvio – sostiene – che quanto più sarà immaturo il discente, tanto più semplici saranno i fini da perseguire e più rudimentali i mezzi impiegati. Ma il principio dell'organizzazione dell'attività nei termini di una certa percezione della relazione delle conseguenze ai mezzi vale anche per i piccolissimi. Altrimenti un'attività cessa di essere educativa perché è cieca» (p. 67-69). Secondo il pensiero del filosofo dell'educazione, l'apprendimento ha luogo attraverso un processo che corrisponde a quello del metodo scientifico, «il caso della scienza è adoperato qui come un esempio della progressiva selezione della materia di studio, tratta dall'esperienza presente, verso l'organizzazione: un'organizzazione che è libera, non imposta dall'esterno, perché procede d'accordo con la crescenza dell'esperienza stessa» (p. 66).

Nella scuola, la trasmissione dei saperi passa per le tradizionali discipline e la loro applicazione è rimandata a un domani remoto, mentre nello scoutismo i saperi intervengono nella soluzione di problemi presenti e reali e i ragazzi ne apprezzano immediatamente l'utilità.

3.2.9- Attività di lavoro

Lo scoutismo mira soprattutto allo sviluppo di qualità individuali, che possono emergere soltanto in un contesto in cui i ragazzi siano motivati dalle attività e abbiano la possibilità di scoprire e sperimentare il loro potenziale. Di nuovo ritroviamo una corrispondenza con il pensiero di Dewey (1916), secondo cui «quel che maggiormente necessita per migliorare le condizioni sociali è di organizzare l'educazione in modo che le tendenze attive naturali siano tutte impegnate nel far qualcosa, e provvedere nel contempo a che l'azione richieda l'osservazione, l'acquisto dell'informazione e l'uso di un'immaginazione costruttiva» (p. 176). «Non appena il fanciullo non è più costretto a restare passivo – spiega Ferrière (1950) -, ma è invitato a fare, a spiegarsi, a dare il suo parere per la soluzione di problemi concreti, a intervenire presso i compagni per controllare, aiutare, organizzare, le sue forze profonde sono messe in gioco, la sua energia è presa nell'ingranaggio della vita attiva e la sua natura intima, allora, appare veramente qual è» (p. 111).

Al contrario dell'educazione attiva, la scuola "del Ministero" rimane ancorata ad un modello tradizionale, tanto che probabilmente se qualcuno, come accadde a John Dewey (1899), cercasse oggi materiali didattici per una scuola attiva otterrebbe la stessa risposta: «Mi dispiace signore, credo di non aver nulla di ciò che lei cerca. Lei vuole qualcosa che sia adatto a far lavorare i ragazzi, mentre tutto ciò che abbiamo è pensato per farli ascoltare» (Salerni, 2013, p. 194).

Nello scoutismo, l'apprendimento è garantito dal fatto che le difficoltà e l'impegno sono reali, gli errori hanno conseguenze tangibili e lo sforzo produce risultati concreti. L'attività genera competenze che il gruppo riconosce, valuta e apprezza e che potranno essere spese in nuove attività, in un clima definito di "impresa permanente". A questo proposito Ferrière (1950) attesta l'importanza di questo approccio per i ragazzi e sostiene che «i fanciulli sono fanciulli, si stancano di scimmiottare gli adulti, essi vogliono fare sul serio, vogliono far qualcosa di utile» (p. 129). È dunque di fondamentale importanza per gli studenti che l'impegno personale sia considerato sia un fine immediato sia un fine esistenziale. Soltanto attraverso l'esperienza i ragazzi possono sviluppare gli atteggiamenti che sono utili alla loro vita di adulto.

Rincresce il fatto che la scuola dispregi il lavoro manuale «come se formarsi significasse non lavorare, e lavorare rinunciare a formarsi» (Massa, 1977, p. 94). Lave & Wenger (1991), nel loro libro sull'apprendimento situato, sostengono che «comprendere la tecnologia della pratica è più che imparare a usare gli strumenti; è un modo per entrare in contatto con la storia della pratica e per partecipare più direttamente alla sua vita culturale. [...] L'attività produttiva e la comprensione non sono separate né separabili ma sono interconnesse. [...] L'astrazione in questo senso deriva dalla sconnessione di una particolare pratica culturale» (p. 66-68).

Come abbiamo visto in precedenza, i diversi obiettivi della pratica educativa scout sono considerati indissociabili e interdipendenti. Allo stesso modo, la tecnica scout non è un fine a sé stante, «nasce e si giustifica da quell'ideale di servizio al prossimo che abbiamo già visto essere il fondamento di tutto lo scoutismo. [...] non si tratta mai di formare degli eccellenti segnalatori o provetti infermieri, ma di aiutare ogni ragazzo a realizzare un buon equilibrio tra le sue forze intellettuali, morali e fisiche» (Bertolini & Pranzini, 2001, p. 80). Tutte le attività scout sono lavoro e il lavoro è presentato sotto forma di gioco.

3.2.10- Lavoro come gioco

Huizinga (1939) stesso riconosceva a Baden-Powell il merito di «avere capito, per primo, la forza sociale degli adolescenti organizzati e d'averla convertita in quella sua stupenda creazione dei giovani Esploratori. Qui non è il caso di parlare di puerilismo – prosegue – perché si tratta di un gioco educativo di non ancora adulti, adattato con talento eccezionale alle tendenze e alle abitudini di quella età, di cui sa usare con affetto utile» (p. 242).

Il mondo considerato tipico dei bambini è stato individuato da Baden-Powell come quello dell'avventura e del gioco. Il gioco educativo simula situazioni della vita, in modo da indurre i ragazzi a

cercare le risposte adatte alla situazione e a sviluppare gli atteggiamenti e abilità utili alla loro vita presente di giovani e futura di adulti. A tal proposito, Aldo Visalberghi (1980) afferma che «solo le attività automotivate, perché impegnative, continuative e anche in qualche misura progressive, cioè le attività ludiche o almeno ludiformi³⁰, sono capaci di strutturare in modo insieme innovativo e flessibile i comportamenti umani. Le attività coatte e di routine, eterodirette o tali comunque da sacrificare troppo la gratificazione presente ai vantaggi futuri sono prive di fecondità spirituale».

Se, di fatto, lo scoutismo si autodefinisce di "grande gioco", anche la scuola può essere assimilato a una grande simulazione. Secondo Bardulla (2008) «tutta l'educazione non è altro, a ben considerare, che un gioco (o una sequenza di giochi) che riproduce (simula), nei suoi tratti essenziali e nelle sue dinamiche di fondo (ossia in forma semplificata), o l'intera realtà o singoli aspetti della medesima, [...]. La stessa azione della scuola, d'altronde, può essere letta produttivamente in questa chiave, come accade, seppure implicitamente, quando si accusa questa istituzione di riprodurre al proprio interno la struttura di quel mondo produttivo nel quale dovranno inserirsi i soggetti da essa formati» (p. 108). La questione rilevante riguarda dunque il modo in cui viene utilizzata la simulazione e quale tipo di esperienza offre. Secondo Bertolini e Pranzini (2001), lo scoutismo «ha saputo utilizzare il gioco in tutte le varie e versatili possibilità educative, come mezzo piacevole di apprendimento, di sviluppo dell'avventura, della creatività e della socializzazione, riuscendo nello stesso tempo a soddisfare i bisogni di costruzione, esplorazione, comunicazione, movimento, avventura e far da sé, così deprivati, oggi, in quasi tutti i vari ambiti educativi» (p. 62).

La psicologa e psicanalista Marty (2003) qualifica il gioco dell'adolescente di agente di trasformazione. Lo considera necessario alla transizione verso la realtà psichica della pubertà, all'assumere questa trasformazione e lo sguardo degli altri su questa trasformazione, al trasformare la passività in attività ma anche l'attività in passività attraverso lo sviluppo della sensibilità verso sé stesso e gli altri. Consente all'adolescente di esprimere la sua creatività e di trovare la buona distanza con sé stesso e gli altri (p. 169-179). Bertolini sostiene inoltre che «il gioco è orientato alla sfida, alla creatività, al cambiamento e dunque al possibile, inteso come una delle categorie interpretative più qualificanti dell'essere umano in grado di sottrarre quest'ultimo ad ogni forma di assoluto determinismo» (Pranzini, 2011, p. 102).

Per Piero Bertolini, «la vita all'aperto e il gioco contribuiscono all'educazione attiva e integrale solo nella misura in cui il soggetto vive e si confronta con gli altri, in una palestra di vita e convivenza sociale» (Bertolini & Zampighi, 2011, p. 40). Il gioco, quindi, non è soltanto rilevante per il piacere che occasiona nei ragazzi ma anche e soprattutto per gli apprendimenti che occasiona.

Di fatto, Le risposte degli scout al questionario dell'istituto IARD confermano l'esigenza di attività ludiche e di divertimento. Rispetto ai motivi che secondo loro potrebbero spingere altri ragazzi a scegliere lo scoutismo, l'opzione di risposta che ottiene il maggiore grado di accordo è "Divertirsi", seguita da affermazioni relative ai loro bisogni di socializzazione ("Conoscere persone nuove" e "stare con gli amici") (Bazzanella, 2004, p. 33).

Per capire il significato che possono avere il gioco e l'avventura nello scoutismo, citiamo le parole della capo guida nazionale Anna Perale (2000), destinate ai ragazzi scout: «Avventura ha una parola sorella, con cui condivide la radice: avvenire. Giocare l'avventura è un'esperienza del presente che ha un significato anche per il futuro: gioco ad esplorare la realtà del mondo non solo per decifrare il presente, per apprendere le regole, ma perché io, ragazzo, sarò un cittadino di domani, percorrerò ed aprirò strade nuove ed inesplorate, dovrò saper immaginare ciò che ancora non c'è e costruire ciò che nessuno ha fatto prima di me». L'avventura, così come concepita da BP, «rappresenta un'occasione insostituibile, perché fuori dall'ordinario, per stare in contesti diversi dal quotidiano, per cimentarsi in mondi talora distanti, che richiedono impegno, responsabilità e fatica e dalla cui pratica il ragazzo può guadagnare una diversa percezione di sé e di ciò che lo circonda» (Bertolini, P. in Bertolini & Zampighi, 2011, p. 62). Invita, inoltre, a trovare soluzioni in condizioni reali e a interagire in modo operativo con una realtà materiale e concreta.

Le attività ludiche e le sfide vissute nella natura, non mirano all'evasione e allontanamento della civiltà ma, al contrario, al costruirsi un'identità di membro attivo e impegnato della società.

³⁰ Il concetto di ludiforme «è centrale nella problematica educativa. – ci dice Visalberghi (1988) - Si connette con la coscienza di una crescita intellettuale che può avere (e normalmente ha) orientamenti applicativi, ma deve anche mantenere un respiro di libera avventura "spirituale"» (p. 35)

L'allontanamento dalla società e dei suoi valori nello scoutismo può essere necessario, in una certa misura, per la costruzione dei rapporti che sono alla base dell'identificazione dello scout con il suo gruppo e della costruzione della sua identità di scout. Tuttavia, questa separazione è solo parziale e, come spiega Bardulla (2008), «lo si fa per costruirsi un luogo specifico dal quale successivamente tentare senza sosta di lanciare ponti» e fare in modo di impiegare le proprie risorse in seno alla società, nell'essere utile alla comunità.

3.3- scoutismo e formazione alla leadership responsabile

3.3.1- Gli obiettivi dello scoutismo

Il fondatore dello scoutismo, intendeva proporre un modello educativo in cui i ragazzi apprendessero attraverso l'esperienza, che mettesse i ragazzi alla prova e che li abituasse a decidere. L'articolo 2 dell'Organizzazione Mondiale dello scoutismo indica come obiettivo del movimento Scout «contribuire allo sviluppo dei giovani aiutandoli a realizzare pienamente le loro possibilità fisiche, intellettuali, sociale e spirituali, come persone, come cittadini responsabili e come membri delle comunità locali, nazionali e internazionali». Ricordiamo di nuovo che Baden-Powell, dando forma al metodo scout, aveva in mente di creare un ambiente in cui fosse possibile l'autoeducazione. Il suo scopo era prima di tutto di formare personalità autonome e responsabili. Come spiegano Pranzini e Bertolini (2001), «Lo scoutismo, dunque, nasce con un preciso intento: offrire al ragazzo un mezzo efficace per sviluppare il suo carattere, per formare la sua personalità al di fuori di qualsiasi schematizzazione oppressiva, attraverso un rapporto educativo, rispettoso dei principi di libertà e di democrazia, in grado di favorire un adeguato sviluppo dello spirito critico» (p. 15). Nel suo libro "La strada verso il successo", BP si rivolge in questo modo a ragazzi appena più grandi di quelli da noi considerati: «Ricordati che nel lasciare la scuola non hai ricevuto una educazione completa per divenire un uomo. Più che altro ti è stato indicato come imparare. Se vuoi riuscire nella vita devi ora completare tu stesso la tua formazione. Il mio consiglio è che tu debba agire principalmente in tre direzioni: metterti in grado di assumere le responsabilità della tua professione o mestiere, di futuro padre dei tuoi bimbi, di cittadino e guida di altri uomini» (Baden Powell, 1922, p. 26).

BP prende dunque in considerazione lo sviluppo fisico, emotivo e spirituale del giovane. L'aspetto spirituale viene considerato a parte o al centro degli obiettivi del modello scout e i manuali sullo scoutismo parlano dei quattro punti della formazione scout: carattere, abilità manuale, salute fisica e servizio civico (Baden-Powell, 1908, p. 18). Nell'educazione del carattere vengono considerati la lealtà, il coraggio e l'altruismo. Per educazione fisica si intende la salute, l'abilità percettiva o sensoriale e la resistenza, ossia «un misto di coraggio, pazienza e forza» (Bertolini & Pranzini, 2001, p. 69). Mentre il senso civico è descritto come l'impiego delle proprie abilità al servizio della società. Per dare un contributo alla società, BP insiste sullo sviluppo di valori come la responsabilità e il rispetto, inventa l'idea della buona azione da conseguire senza ricercare riconoscenza e dedica alcune attività dello scoutismo al servizio civico. Insiste, inoltre, sul fatto che per essere utili sia necessario sviluppare competenze per essere "sempre pronti"31. Incita i giovani a crescere nell'espressione del loro potenziale e nella conoscenza di loro stessi, nell'ottica di essere preparati ad agire in modo appropriato in ogni situazione. «siate preparati nello spirito [...] – ammonisce in modo da sapere la cosa giusta da fare al momento opportuno ed essere decisi a compierla; siate preparati nel corpo, per esservi resi attivi, forti e capaci di fare la giusta cosa nel momento opportuno a farla» (Baden-Powell, 1908, p. 52). Lo sviluppo del senso di responsabilità scaturisce dalla vita di comunità, dall'amicizia che si crea tra i suoi membri e dal «sentimento di cooperazione e di solidarietà che, nato all'interno del gruppo stesso, viene assai di frequente portato fuori di esso, com'è dimostrato dai ripetuti eccezionali impegni civili messi in atto dagli scout ogni volta che nel nostro paese ci sono state calamità più o meno gravi» (Pranzini, 2011, p. 97). Secondo il fondatore dello scoutismo, «una deficienza nello sviluppo anche solo di uno di questi aspetti rappresenta un motivo di grave debolezza generale, che non può essere adeguatamente superato dallo sviluppo maggiore in qualche altra direzione» (ivi, p. 53). L'esperienza

_

³¹ Nel suo libro "Scouting for boys", BP (1908) spiega come sia importante per uno scout imparare, per esempio, a nuotare. Non soltanto perché è divertente, ma perché può essere utile a se stessi e agli altri. Non è una buona cosa andare con altri in barca senza saper nuotare. E' chiedere agli altri di mettere a rischio loro stessi e non poter aiutare gli altri se, invece, sono loro a essere in difficoltà (p. 69).

educativa scout, per permettere uno sviluppo armonico, richiede l'interazione con l'ambiente naturale (conoscenza della natura e adattamento a essa), con gli altri membri del gruppo scout (rapporti interpersonali) e con la società (partecipazione sociale).

Il fine dell'educazione scout è la felicità dei ragazzi, che passa attraverso il crescere sano, sviluppare le proprie abilità, accrescere la curiosità e conoscenza e partecipare al migliorare la società. Per BP, la felicità non è solo lo scopo dell'educazione ma costituisce «lo scopo dell'esistenza, ed essa è facilmente raggiungibile dall'uomo qualora si ponga al servizio del prossimo, sappia godere delle bellezze della natura, si preoccupi di rendere sano e resistente il proprio corpo» (Massa, 1977, p. 91)³². Tuttavia, come precisano Bertolini e Pranzini (2011) questa felicità «nasce precisamente dall'aver saputo mettere al servizio degli altri le proprie capacità e in fondo tutta la propria esistenza» (p. 94).

3.3.2- Scoutismo e autodisciplina

Il metodo scout non può dunque essere ridotto ad un metodo didattico di natura militare o sportiva, tecnica o morale, sebbene alcuni di questi aspetti intervengano nei modi con i quali i ragazzi vivono il loro rapporto con la natura e le persone e imparano a conoscersi. Lo scoutismo, visto dall'esterno, può apparire militarizzato, ma tutto il pensiero di Baden-Powell, già da militare, nasce in opposizione al modello Vittoriano di disciplina rigida e dall'idea che anche un soldato deve saper pensare e prendere decisioni. A proposito della differenza tra formazione militare e scoutistica, BP (1978) spiega che «l'uno impone ai ragazzi dall'esterno una situazione collettiva, mentre l'altro incoraggia dall'interno l'individuo a sviluppare da sé la propria personalità. L'addestramento militare lo plasma fino a renderlo simile ad un modello predeterminato ed a farne un pezzo di un meccanismo, mentre lo scopo dello scoutismo è innanzitutto volto a sviluppare il carattere e lo spirito di iniziativa del singolo» (p. 113).

Nello scoutismo la disciplina nasce dalle attività. L'interazione e la relazione sono portatrici di disciplina sia che riguardino i rapporti tra persone e ancor di più quando riguardano i rapporti con l'ambiente e le cose. La manutenzione degli attrezzi richiede disciplina, l'attività di cucinare richiede disciplina, una cengia richiede che si cammini in fila. Se non si rispettano le regole, che nascono nell'interazione con l'ambiente, non si raggiunge il fine. Nel fare insieme emerge anche la competenza di chi ha più esperienza e può insegnare. Nello sport agonistico, la disciplina è connaturata e senza disciplina non ci sono risultati, si ascolta l'allenatore e si desidera essere corretti. Così, se si deve costruire una tenda sopraelevata si deve fare buone legature e buoni nodi, ne va di come si dormirà nei giorni che seguiranno il lavoro. Dunque, il procedere per attività sostituisce all'obbedienza basata sulla gerarchia, l'obbedienza basata sull'adesione al fine da raggiungere e sulla consapevolezza di dover far bene la propria parte per raggiungerlo. La realtà ha le sue regole come un gioco e si interrompe se qualcuno non rispetta le regole. Così, in contesti reali un'attività fallisce se non c'è la collaborazione di tutti. Questo unisce al rispetto intelligente delle regole da parte dei singoli anche un controllo sociale da parte degli altri membri del gruppo. Tutto questo richiede che si operi in situazioni reali e non simulate. «È facile – affermano Bertolini e Pranzini (2011) – rendersi conto della straordinaria importanza che può assumere nel processo educativo di formazione della personalità, la capacità di cavarsela in ogni situazione che nasce e si sviluppa proprio tramite l'esperienza e il contatto diretto con la realtà concreta» (p. 118). Più avanti nel libro, i due autori danno esempi della differenza che distingue l'imparare facendo dall'imparare attraverso l'esperienza altrui. Spiegano che «tra un campo scuola e la scuola vi è la stessa differenza che esiste fra l'udire un racconto e viverlo; fra ascoltare un'esperienza e farla; fra guardare una fotografia di un bosco e l'averlo attraversato» (p. 138).

È l'ambiente naturale il contesto privilegiato in cui realizzare una vasta gamma di esperienze, «ambiente, quindi, nel senso ecologico del termine; non semplice scenario sullo sfondo del quale viene rappresentata l'azione educativa, bensì sistema complesso di fattori del quale fanno parte gli stessi protagonisti del rapporto educativo» (Bardulla, 2008, p. 107). In questo ambiente, l'educatore ha solo il compito di accompagnare i giovani partecipando alle loro attività e, aiutandoli a cogliere il loro significato, a esercitare le loro tendenze e attitudini e i loro talenti.

_

³²Poiché nel nostro discorso rimane un riferimento Deweyano merita ricordare che per Dewey il fine dell'educazione è costituito dalla libertà dell'intelligenza nota.

3.3.3- Scoutismo e senso della responsabilità

La responsabilità attribuita al capo scout e la relazione che unisce il capo ai membri del suo gruppo procedono da un assunto di fiducia verso i ragazzi. La fiducia viene definita da Pollo (2004) come «la disponibilità e la capacità dell'educatore a credere e a scommettere che il giovane possiede in sé, magari solo a livello potenziale, tutte le risorse necessarie a realizzare un progetto di vita che liberi pienamente la sua umanità. La fiducia – aggiunge - , per essere un fatto educativo efficace, non può rimanere nascosta nel cuore dell'educatore, ma, al contrario, richiede una sua forte manifestazione all'interno della relazione educativa» (p. 64).

Lasciare un più ampio spazio di responsabilità agli studenti implica fiducia, e la relazione di fiducia non si può attuare in un contesto di paura e controllo. Alison Cook-Sather (2013) ricorda che «sin dalla nascita dell'educazione formale, gli studenti sono stati identificati come tabula rasa, o peggio, come anime selvagge e pericolose, a cui gli educatori devono ispirare paura e soggezione (Locke, 1823). L'azione di "tenere sotto controllo", e al "loro posto", i giovani ha assunto l'odierna struttura dopo la rivoluzione industriale nel XIX secolo» (p. 31).

Il metodo dello scoutismo, allo stesso modo di quello dell'educazione attiva, è basato sul dare fiducia e affidare responsabilità ai ragazzi. «Il modo precipuo per riuscire [nel rapporto educativo] – dice BP (1978) - è di sviluppare, anziché reprimere, il carattere del bambino, e contemporaneamente, e soprattutto, di non trattarlo da bambino. Egli vuole fare cose, perciò incoraggiamolo a farle nella giusta direzione e lasciamogli fare i suoi sbagli: è attraverso di essi che si fa esperienza. L'educazione dev'essere positiva, non negativa: attiva, non passiva. [...]» (p. 67). Viene quindi valorizzato il potenziale dei ragazzi e organizzato l'ambiente in modo da occasionare esperienze che gli permettono di esprimere le loro qualità e abilità. «Così intesa, quindi, l'educazione non è riducibile ad azione di custodia, volta ad impedire che lo sviluppo spontaneo venga deviato o corrotto da influenze patogene esterne. Essa è, al contrario, funzione eminentemente attiva, da esercitarsi soprattutto attraverso la creazione di condizioni e sollecitazioni adeguate per la crescita» (Bardulla, 2008, p. 107). Difatti, BP nei suoi scritti destinati agli scout sollecita costantemente la buona volontà e vitalità di cui potenzialmente tutti i ragazzi sono dotati. Orientare il processo educativo verso una morale positiva implica, dunque, di «considerare la morale non più come una tetra raccolta di proibizioni, ma come un complesso di progetti pratici e concreti aperti alla libera realizzazione di ciascun individuo» (Bertolini & Pranzini, 2001, p. 18).

Questo processo di autoeducazione responsabilizzante è reso possibile dalla fiducia accordata dal capo. Non si tratta di una fiducia teorica ma di una concreta assegnazione di potere. La fiducia rimarrebbe un concetto vuoto e sterile se non risultasse nell'attribuzione di responsabilità concrete. «Una volta che lo scout ha compreso cos'è il suo onore ed è stato abituato al fatto che al suo onore si faccia affidamento – spiega Baden-Powell (1919) – il Capo deve fidarsi di lui interamente. Dovete mostrargli con il vostro operato che lo considerate un essere responsabile. Dategli qualche incarico, temporaneo o permanente che sia, ed aspettatevi da lui che lo porti scrupolosamente a termine. Non sorvegliatelo, per vedere come egli lo compie. Lasciatelo fare a modo suo, lasciate che prenda delle cantonate, se è il caso, ma in tutti i modi lasciatelo solo e fate affidamento su di lui perché faccia del suo meglio» (p. 60). La libertà d'azione dei ragazzi è motivata e guidata dalle responsabilità che sanno di assumere. Di fatto, un ragazzo non può imparare ad assumersi le sue responsabilità se la sua unica responsabilità è quella di accettare ciò che gli viene chiesto di fare ed essere.

Si tratta di un modello educativo che non propone separazione tra adolescenza e età adulta e può essere spiegato richiamando gli studi di Ruth Benedict e di Margaret Mead sulla continuità culturale (Lucisano, 1992). Nello scoutismo, come nelle società tribali, i piccoli crescono con una progressiva attribuzione di potere e di responsabilità, mentre nel nostro modello sociale, infanzia e adolescenza vengono vissute come fasi di assenza di potere e di responsabilità. «Nella società discontinua, gli adulti cercano di sconfiggere la voglia di crescere dei giovani rimandando continuamente il momento in cui i giovani potranno dare prova delle loro capacità ed essere riconosciuti come adulti. Cosi dopo una lunga attesa nel limbo della scuola, poi in quello dell'università, senza mai potersi fare valere, i giovani finiscono per avere un sacro terrore di diventare grandi e, allora, sono disposti ad essere gregge. Ma noi vogliamo

fare capi. Per questo nel noviziato i ragazzi devono imparare a camminare su sentieri più impegnativi, aprendosi alle strade del mondo e poi accettando nel clan la scommessa di costruire il nostro tempo» (ivi, p. 11).

3.3.4- Scoutismo e formazione ai valori

Il punto centrale della formazione scout è la formazione del carattere che riposa sulla relazione di fiducia tra l'educatore e il ragazzo e l'assunzione graduale di responsabilità. È il ragazzo stesso che si impegna, quando decide di diventare scout e pronunciare la promessa, a essere leale, coraggioso e altruista. L'importanza data a questi valori viene confermata dalle risposte dei 1200 scout che hanno partecipato all'indagine svoltisi nel 2003. Alla domanda: «Secondo te, quali sono le caratteristiche più importanti di uno scout/una guida?», le due risposte che ottengono il maggiore accordo riguardano la disponibilità verso gli altri (41,5%) e la lealtà (17,9%) (Bazzanella, 2004, p. 32).

Baden-Powell incarica fiduciosamente il giovane stesso della responsabilità della sua crescita. Dall'indagine promossa nel 1995, dal Research & development Committee of the World Scout Movement, gli scout intervistati sostengono avere accresciuto i loro talenti, le loro capacità e il loro senso di responsabilità; avere acquisito una maggiore consapevolezza e stima di sé, capacità a rispondere in modo attivo e positivo alle situazioni, abilità tecnica-pratica, propensione a collaborare, condividere ed essere aperti e solidali nei confronto degli altri.

Alvin Townley (2007), riporta in uno studio svolto presso ex-scout che hanno ottenuto il distintivo di Eagle Scout (che richiede il superamento di diverse prove e il conseguimento di 21 specialità), un quadro differenziato che tuttavia contiene elementi di esperienza comuni all'insieme dei soggetti intervistati. Questi adulti intervistati continuano a sentirsi vincolati alla promessa scout, hanno il desiderio di migliorare la società, si sentono parte di una realtà più ampia della sola cerchia di conoscenze e si riconoscono dei doveri e responsabilità nei confronti della società. Townley riassume i suoi colloqui con loro concludendo che «imparano a fissarsi obiettivi e a raggiungerli; ad aiutare scout della loro squadriglia e cittadini della loro comunità; a guidare gli altri e affrontare le sfide. Diventano amanti della natura e ambientalisti; si scoprono nuove passioni e possibilità. Imparano a stabilire rapporti basati sulla comprensione e si portano via qualcosa di fondamentale riguardo all'onestà, la lealtà, il rispetto e il dovere³³» (p. 286).

Nella ricerca sui valori e atteggiamenti degli scout, svolta nel 2011, un questionario era stato somministrato ai capi educatori con la richiesta di rispondere al questionario, non secondo la loro personale esperienza, ma «nel modo in cui vorresti che rispondesse il tuo caposquadriglia ideale», mentre agli scout era chiesto di rispondere come la pensavano. Dalle risposte dei caposquadriglia è emersa un'evidente convergenza sul modello atteso dei capi educatori e «questo modello può essere riportato all'idea di una leadership democratica e contiene la dimensioni di ascolto-apertura agli altri, la dimensione di un fare metodico e quella dell'assunzione di responsabilità» (Lucisano & Rubat du Mérac, 2014).

3.3.5- Scoutismo e vita di gruppo

L'idea di Baden-Powell di un'organizzazione dei ragazzi per piccoli gruppi nasce dalla sua osservazione dei loro comportamenti. I ragazzi si raggruppano per formare bande, in seno alle quali ci sono regole, codici di riconoscimento e ruoli distribuiti secondo una gerarchia (Amerio et al., 1990). BP con la pattuglia vuole dunque proporre ai ragazzi un ambiente a loro naturale nel quale le loro inclinazioni possono esprimersi attraverso attività che siano interessanti, gioiose e formative. Di fatto, il gruppo dei pari diventa un aspetto imprescindibile quando l'ambiente educativo è destinato agli adolescenti. Coleman (1980) insiste sulla loro necessità di partecipare attivamente al mondo degli adulti, condividendo alcune delle loro responsabilità, e di sperimentare la vita di gruppo al fine di sviluppare le loro competenze sociali. Inoltre, Pollo (2004) sottolinea come il piccolo gruppo risponda a bisogni primari dell'essere umano. «Se è vero – dice – che ogni persona deve sentirsi esistente e approvata per vivere con un minimo di equilibrio e di sicurezza, è altrettanto vero che deve sentirsi rassicurata che le opinioni, le credenze, i valori e le

,

³³ Traduzione dell'autore

informazioni che possiede sono veri, e quindi condivisi dagli altri membri del gruppo. La trama di relazioni che il gruppo sviluppa, prima di servire al raggiungimento dello scopo del gruppo stesso, serve a dare una risposta a questi bisogni fondamentali dei suoi membri» (p. 134).

Anche in questo caso, sono stati abbondantemente sperimentati nelle scuole il lavoro di gruppo, il lavoro per progetti, ma tutto il contesto organizzativo, soprattutto nella scuola secondaria, tende a riportare i banchi in fila. Il gruppo classe è di fatto diverso dagli altri tipi di gruppo per il suo carattere artificiale. La maggior parte degli studiosi delle dinamiche di gruppo concordano sul fatto che tra i membri del gruppo esiste un rapporto di interdipendenza e che queste relazioni sono di una tale intensità che consentono a chiunque di osservare che sono qualitativamente diverse dalle relazioni che il membro ha con altre persone fuori dal gruppo. In una classe la situazione è diversa perché la convivenza è imposta. «Ogni persona – spiega Pollo – possiede un suo personale sistema di valori di riferimento che è, normalmente, antecedente al suo ingresso in un particolare gruppo. Ora, se il gruppo non possiede alcuna barriera di entrata e di uscita, allora, nel caso sorgessero dei conflitti tra il sistema di riferimento del gruppo e quello della persona, quest'ultima può risolvere il suo problema andandosene semplicemente del gruppo. Se invece per un qualche motivo i membri non possono lasciare il gruppo (come ad esempio in una classe scolastica o in un ufficio) si ha un'interazione forzata che genera quasi sempre dei sottogruppi, costituiti da persone con un sistema di riferimento simile. Normalmente questi sottogruppi sviluppano un'ostilità reciproca piuttosto evidente» (ivi, p. 140).

Nello scoutismo, il Patrol system (sistema basato sulle pattuglie) si ispira a la tendenza spontanea dei ragazzi di associarsi ad altri e costruirsi una propria identità attraverso l'appartenenza a un gruppo. Le pattuglie o squadriglie sono organizzate secondo una gerarchia che permette un distribuzione delle responsabilità. «Lo scopo principale del sistema delle pattuglie – dice BP – è quello di dare una vera responsabilità al maggior numero possibile di ragazzi» (1908, p. 59). Il caposquadriglia (o pattuglia) esercita il ruolo di giovane esploratore capobanda, guida e fratello maggiore. I 6 a 8 ragazzi della squadriglia formano un gruppo, non solo per la distribuzione delle responsabilità e lo svolgimento degli incarichi, ma anche e soprattutto per i momenti di vita condivisi insieme. La squadriglia è una piccola società, a misura di ragazzi in cui ciascuno è responsabile di un aspetto della vita del gruppo, «mentre rappresenta da un lato la società base nella quale ogni Esploratore vive la sua esperienza di scout ed impara a subordinare consapevolmente la sua volontà a fini ed esigenze collettive, dall'altro è il luogo per eccellenza dove ogni ragazzo trova le maggiori possibilità di esprimere la propria personalità e di svilupparsi individualmente» (Pranzini, 2011, p. 83). Bertolini, in una nota di un suo quaderno, descrive il sistema di squadriglia come «un'ottima scuola: a) di giovani capi a causa della responsabilità che ogni ragazzo ha in seno ad essa; b) di disciplina diciamo naturale verso il capo squadriglia; c) di solidarietà (motto di ogni squadriglia deve essere: tutti per uno e uno per tutti)» (Bertolini & Zampighi, 2011, p. 41).

Durante i campi, gli scout passano le giornate insieme, dipendendo gli uni dagli altri per i giochi, le animazioni, l'organizzazione del campo, le gite, il mangiare. Dormono e mangiano insieme, condividono i loro materiali e le loro esperienze. L'identificazione è rinforzata da un comune bagaglio culturale che genera lo stile scout: la tradizione, le storie, l'uniforme, il fazzolettone del colore del gruppo, il linguaggio simbolico, le cerimonie e così via³⁴.

PARTE SECONDA

-

³⁴ Massa (1977) osserva che «dallo stile al tono, dal dovere all'onore, dalle cerimonie alle tradizioni, dalla legge all'emulazione di squadra, dalla fiducia al rispetto, dalla progettazione del futuro al tipo d'uomo che vi corrisponde, dall'uniforme ai distintivi, dall'estetica militare alla critica del militarismo, dalla disciplina all'allegria, ritroviamo nell'estetica e nella prospettiva di Makarenko tutto ciò che caratterizza il tipo e lo stile dello scouting (p. 114).

4- Obiettivi, ipotesi e strumenti della ricerca

Nel precedente capitolo si sono disegnate le principali caratteristiche che distinguono la proposta educativa scout dalla scuola attuale e che la avvicinano, invece, al modello della scuola attiva. Si presentano ora, prima di tutto, gli obiettivi, l'ipotesi e i presupposti della ricerca. Successivamente si introducono le dimensioni dei due strumenti di misura della percezione del contesto educativo e della leadership emerse dall'analisi fattoriale e lette anche attraverso l'analisi della varianza. In seguito, sono presentati i risultati delle analisi descrittive delle scale e, infine, ci si sofferma sulla definizione del campione di ricerca e sulla descrizione delle caratteristiche socioeconomiche e di sfondo dei soggetti interessati.

4.1- Scopi e ipotesi della ricerca

L'obiettivo principale della ricerca è di analizzare, nei due contesti della scuola e dello scoutismo, le differenze in termini di acquisizione di abilità, atteggiamenti e comportamenti di leadership, al fine di determinare se esista una relazione tra lo sviluppo di questi e il modello educativo proposto. La nostra ricerca si propone, quindi, di misurare quali aspetti dell'esperienza scolastica, rilevati attraverso la percezione degli studenti del loro contesto classe, possano promuovere lo sviluppo di una leadership basata su valori (Value-based Leadership). A questo scopo, sono state confrontate le percezioni del contesto educativo e gli esiti in termini di cittadinanza, responsabilità e leadership di studenti del primo e secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, con quelli dei loro coetanei che vivono l'esperienza educativa dello scoutismo.

L'ipotesi che ha indirizzato il lavoro di ricerca è che una percezione positiva da parte dei ragazzi delle caratteristiche del contesto, e soprattutto delle interazioni e del modo in cui vengono condivise le responsabilità, abbia una relazione significativa con le misure degli atteggiamenti e capacità di leadership degli stessi.

Nel confronto che proporremo, l'attenzione sarà principalmente all'organizzazione complessiva del contesto educativo. È stato osservato in diversi studi che le percezioni positive del clima della classe predicono buoni risultati cognitivi e affettivi degli allievi, in particolare quelli relativi al profitto, l'autostima, la motivazione e gli attitudini (Brookhart & DeVoge, 1999 ; Cheng, 1994 ; Goh & Fraser, 1997 ; Henderson, Fisher & Fraser, 2000 ; Howes, 2000 ; Sullivan, 1998). Den Brock (2001) sottolinea, addirittura, che il grado di fiducia in sé, impegno e motivazione dipende più dal buon rapporto con gli insegnanti che dagli esiti scolastici.

Sebbene gli attuali sistemi di valutazione si ostinino a mettere in capo gli esiti della scuola in termini di apprendimenti agli insegnanti, agli studenti e alle loro famiglie, riteniamo che bravi insegnanti, bravi studenti e ottime famiglie, ferma l'attuale organizzazione del sistema scolastico, siano comunque condannati ad ottenere risultati modesti. Spostare l'attenzione dal processo di trasferimento delle informazioni a quello di promuovere esperienze, richiede quindi che si analizzino più a fondo le condizioni in cui la scuola fa vivere ragazzi e insegnanti.

4.2- Presupposti della ricerca

La ricerca muove da tre presupposti. In base al primo presupposto, il processo di formazione include la trasmissione di valori, norme morali e credenze. Secondo Bourdieu (1972) e Kohlberg (1984), gli insegnanti, in quanto portatori di un "curriculum nascosto", esprimono un punto di vista morale che permea l'atmosfera della classe. Come sostiene Kohlberg, «piaccia o non piaccia agli insegnanti, essi sono educatori (o diseducatori) sotto il profilo morale, in quanto fautori di un "curricolo latente", sotteso all'atmosfera morale della classe» (Viganò, 1991, p. 36). L'atmosfera in classe riguarda l'ambito della comunicazione, per cui si applica a tale ambiente l'assunto di Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) secondo cui «non si può non comunicare» e i soggetti non possono non attribuire un significato a ciò che viene loro comunicato (p. 40). In quest'ottica, «le pratiche quotidiane degli insegnanti in classe costituiscono strumenti potenti di comunicazione, soprattutto se consideriamo che la relazione fra insegnanti e studenti è di tipo asimmetrico

e connotata da una chiara gerarchia di potere» (Molinari & Speltini, 1993, p. 263). Questo significato viene assimilato dagli studenti e ha necessariamente ripercussioni sul loro modello di leadership e la loro identificazione o meno a un ruolo di leader. Secondo Bourdieu, infatti, l'ambiente educativo partecipa pure a determinare l'idea che gli studenti si fanno delle proprie potenzialità e aspirazioni, in quanto, «i condizionamenti associati a una classe particolare di condizioni di esistenza [...] generano delle aspirazioni e delle pratiche oggettivamente compatibili con tali condizioni oggettive», inducendoli «a rifiutare ciò che è loro negato e ad amare l'inevitabile» (p. 259-260). La scuola è dunque un ambiente in cui hanno luogo pratiche sociali connotate dal punto di vista morale e che vengono a far parte del bagaglio culturale dello studente, «è un teatro in cui si attuano veri e propri script di comportamento fin dai primi anni della primaria, che vengono interiorizzati per essere applicati, oltre che in ambito scolastico, anche in altri domini della vita sociale» (Bacchini et al., 2008, p. 201).

Il secondo presupposto della ricerca è che valori morali e abilità, quali la leadership, si apprendano in un contesto in cui ai giovani sia data la possibilità di farne esperienza. Questa idea è in linea con quanto sostiene John Dewey (1916) quando dice che «non educhiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente» e che «l'ambiente implica una partecipazione personale alle esperienze comuni» (p. 24 e 90). Vygoskij (1931) sostiene che «ogni funzione psichica superiore (..) è stata sociale, prima ancora che interiore, psichica; è stata inizialmente un rapporto sociale tra due persone» (p. 200). Dunque, è nel modo in cui il contesto definisce le modalità di rapporto tra gli individui che si fonda la possibilità di esperienze che favoriscono l'apprendimento e non nella trasmissione diretta di insegnamenti sul valore di questi modelli. Pure Kohlberg, a proposito del pensiero morale, sostiene che si forma attraverso l'interazione del soggetto con l'ambiente e che, solo attraverso la partecipazione attiva all'ambiente e la riflessione sul valore etico delle proprie scelte, il senso morale diventa più complesso e maturo. Di fatto, scrive che «solo una scuola che si prefigge di stimolare lo sviluppo con metodi democratici è compatibile con una società democratica» (Kohlberg, 1981, citato da Viganò, 1991, p. 47).

Il terzo presupposto è che l'organizzazione dell'ambiente ha un impatto diretto sugli atteggiamenti e comportamenti di coloro che ci si trovano a vivere. Lo sviluppo cognitivo dipende dall'adattamento della mente all'ambiente in cui nuove esperienze smentiscono e modificano le conoscenze precedentemente assimilate (Piaget, 1947). Il ragionamento morale dipende dallo sviluppo intellettivo ma, tra le ragioni per le quali questo sviluppo potrebbe non avvenire, un ruolo importante ha l'inadeguatezza dei modelli proposti nell'ambiente di vita del giovane (Kohlberg, 1963; 1984). Il sociologo del lavoro Mars (1982) attribuisce, per esempio, il nome di "lavoro da asino" a un ambiente di lavoro in cui le relazioni tra membri del gruppo sono ridotte e in cui il controllo sulle attività è forte e le decisioni vengono prese senza la partecipazione dei membri del gruppo. Questo ambiente avrebbe come conseguenza la ricerca, di compensazioni della mancanza di autonomia, creatività e sfida anche attraverso modi illeciti. Demolins (1898) spiega che «siccome la partita non è uguale tra autorità e allievi, questi sono fatalmente costretti, per ristabilire l'equilibrio della situazione, a ricorrere alla dissimulazione e alla menzogna. Ed ecco a cosa conduce, necessariamente, il regime attuale: e forse finora è riuscito bene solo in questo» (p. 31). Il lavoro scolastico ha, in effetti, le caratteristiche del "lavoro da asino" quando implica il lavorare da solo, essere valutati su base individuale, limitare al massimo le interazioni e inibire la creatività e inventività. Un tale contesto di lavoro incoraggia l'ostilità e induce la necessità di recuperare autonomia e controllo sul proprio comportamento e di rispondere al bisogno di diventare protagonisti della propria vita. In tal modo, «le attività vissute come monotone e vuote di senso possono diventare interessanti per il fatto di infrangere sistematicamente le regole» (Emler & Reicher, 1995, p. 240). Come fa notare Freinet (1962), lo studente «manca in tutto e per tutto delle possibilità di espressione e di azione in una società che, ai suoi occhi, equivale alla signoria o alla monarchia assoluta. Certo, - tiene a precisare - egli riesce ad attenuare il peso dell'autorità ricorrendo a sotterfugi, giocando di abilità nell'affrontare o nello schivare la difesa o le punizioni, [...] perché il bambino, alla pari dell'uomo, non riesce a vivere senza almeno un angolino di cielo blu» (p. 81). In un altro articolo, Freinet (1966) spiega come i difetti attribuiti agli allievi spesso sono frutto dal modello scolastico, perché:

«- se i ragazzi non si interessano a quanto volete loro imporre, ciò dipende dal fatto che non avete saputo motivare la loro attività;

⁻ se non hanno nulla da dire, ciò dipende dal fatto che sono stati per troppo tempo condannati a tacere;

- se non sanno creare, ciò dipende dal fatto che per troppo tempo sono stati abituati soltanto a obbedire, a copiare e a imitare;
- se barano, ciò dipende dal fatto che il sistema di organizzazione e di controllo non ha ben funzionato» (p. 259).

Un ambiente organizzato secondo regole autoritarie induce atteggiamenti diversi da un ambiente in cui le regole sono negoziate e accettate di comune accordo. Ferrière (1950) mette in guardia gli educatori contro l'incentivazione «all'azione interessata, quella che mira soltanto ad uno scopo: evitare la punizione. E più predominano i moventi esterni, 'applicati' dal di fuori, - commenta - tanto meno possono svilupparsi i moventi personali» (p. XX). Di fatto, più cresce l'autonomia più i ragazzi lavorano per il loro proprio sviluppo e meno sono tentati di ingannare (ivi, p. 115). Come sostengono Bertolini e Pranzini (2011), «l'educazione alla responsabilità e all'autonomia vanno indissolubilmente connesse; infatti l'educazione alla libertà scissa dalla responsabilità può incoraggiare l'aggressività di ciascuno contro tutti, e l'educazione alla responsabilità senza la libertà può favorire, per un malinteso spirito di disciplina, coazione da un lato e soggezione dall'altro» (p. 95). Piaget (1932) sottolinea il fatto che «la costrizione esteriore non distrugge l'egocentrismo: lo ricopre e lo dissimula, quando non lo rinforza direttamente» (p. 66). Il passaggio dal conformismo dello stadio del realismo morale all'espressione di una morale intrinseca autonoma, nello stadio del relativismo morale, è per Piaget il frutto di una costruzione progressiva, che non si può realizzare che attraverso la cooperazione, il confronto e l'accordo comune intorno a un insieme di regole stabilite in funzione del contesto. Per la formazione del senso morale è dungue necessario un contesto in cui si possa riflettere sulle regole, cooperare nel deciderle e adattarle all'esperienza in corso, perché solo «a partire dal momento in cui la regola di cooperazione succede alla regola di costrizione, essa diventa una legge morale effettiva» (p. 48).

4.3- Strumenti della ricerca

La ricerca è stata condotta con l'uso di tre strumenti rivolti ai ragazzi e due strumenti rivolti ai loro educatori (Fig. 1).

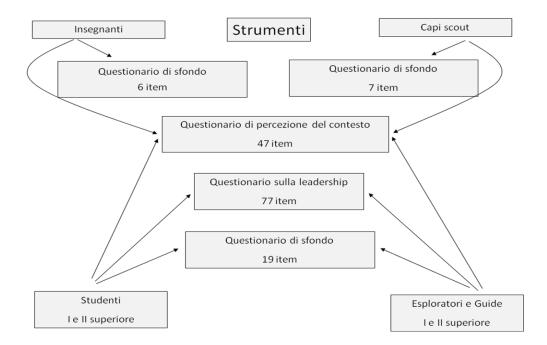
Agli adolescenti studenti e scout sono stati somministrati:

- a) un breve questionario di sfondo (19 item) per l'analisi delle variabili socioeconomiche;
- b) un questionario di percezione del contesto classe o reparto scout (47 item);
- c) un questionario su Valori e Capacità di leadership (77 item).

Agli insegnanti e agli Educatori scout sono stati somministrati due strumenti:

- a) un questionario di sfondo (7 item)
- b) un questionario di percezione del contesto Scuola e Gruppo scout (47 item)

Figura 1- Strumenti della ricerca



I Questionari di Percezione del Contesto e di leadership sono entrambi costruiti con la tecnica di Likert con cinque alternative di risposta: Del tutto in disaccordo (punti 1), Abbastanza in disaccordo (punti 2), Né d'accordo né in disaccordo (punti 3), Abbastanza d'accordo (punti 4), Del tutto d'accordo (punti 5).

La somministrazione degli strumenti è stata complessivamente agevole, in particolare con le scuole dove è stato possibile somministrare i questionari online, attraverso la piattaforma di Google. Il tempo richiesto per la compilazione dei questionari è di circa venti minuti. Gli insegnanti non ci hanno riferito particolari difficoltà incontrate dai loro studenti, bensì piacere manifestato dai ragazzi nel rispondere alle domande. Per gli scout, non è stato possibile utilizzare la somministrazione online e si è reso necessario raggiungere i diversi gruppi per ottenere la compilazione in presenza dei questionari su carta. La somministrazione si è svolta nel periodo gennaio – maggio 2013.

Le istruzioni, contenute nella parte introduttiva del questionario, garantivano l'anonimato dei rispondenti e la confidenzialità della informazioni fornite. Di fatto, non era possibile risalire all'autore del questionario attraverso le risposte che aveva fornite.

4.3.1 Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ)

Per analizzare come gli studenti e scout percepiscono il loro contesto, abbiamo scelto di ispirarci alla GLOBE Theory e alle dimensioni della Organizational Culture Scale (House et al., 2004). Per Hofstede & Hofstede (1997), i cui lavori hanno influenzato la teoria della GLOBE, la cultura è acquisita e deriva dal proprio ambiente sociale, è «il libro non scritto che contiene le regole sociali che vengono trasmesse dai suoi membri ai nuovi arrivati e si annidano nella loro mente »35 (ivi, p. 26). Il termine di cultura viene definito da questo gruppo di ricercatori come l'insieme di «motivazioni condivise, valori, credenze, identità, significati e interpretazioni di eventi significativi che derivano da esperienze comuni dei membri della collettività e vengono trasmessi attraverso le generazioni»³⁶ (ivi, p. 494-495).

Le dimensioni della Organizational Culture Questionnaire sono state utili alla individuazione del modello da cui derivare gli item, ma poiché le scale del questionario sono state ricavate da analisi fattoriali effettuate su dati raccolti in contesti imprenditoriali, del tutto diversi da quelli della scuola e dello scoutismo, nella nostra ricerca è stato necessario ripensare queste dimensioni sulla base dello studio dei contesti in esame. Le scale proposte sono frutto dell'elaborazione dei dati del tryout della ricerca.

 35 «Is the unwritten book with rules of the social game that is passed on to newcomers by its members, nesting itself in their

³⁶ «shared motives, values, beliefs, identities, and interpretations or meanings of significant events that result from common experiences of members of collectives and are transmitted across age generations».

Lo strumento è stato chiamato Questionario di Percezione del Contesto Educativo (Educational Context Perception Questionnaire – ECPQ) (Rubat du Mérac, 2013). Al termine della presente ricerca è stata rielaborata una nuova versione del ECPQ, che stiamo utilizzando nell'indagine comparativa internazionale. In questa sede presenterò le caratteristiche della prima versione del questionario, utilizzata nella ricerca composta da 47 item che danno luogo a 7 scale. Nella tabella 1, vengono elencate le scale insieme al numero di item che le compongono e al loro coefficiente di attendibilità. I dati presentati sono tutti riferiti al campione della ricerca.

Tab. 1- Nome delle scale ECPQ, numero di item e Alfa di Cronbach della scala

Scale ECPQ	N° items	Alfa di Cronbach
Apertura al nuovo	5	0,70
Orizzontalità delle relazioni	4	0,71
Senso di appartenenza	3	0,80
Riconoscimento reciproco	4	0,86
Imparzialità del giudizio	5	0,67
Piacevolezza del clima	6	0,78
Orientamento alle persone	6	0,71

Attraverso l'analisi fattoriale esplorativa secondo il modello della massima verosimiglianza (Maximum Likelihood) con rotazione varimax (Lawley, 1942), si è fatto in modo di costruire scale con un unico fattore.

Come si può osservare, i coefficienti Alfa di Cronbach delle scale indicano un'accettabile o elevata coerenza interna. La scala di Imparzialità ha un Alfa relativamente basso (0,67)³⁷. L'altra scala, il cui Alfa è intorno alla soglia di accettabilità (0,65), è quella di Orientamento alle persone che è stata eliminata dalla seconda versione del ECPQ.

Nelle pagine che seguono, vengono presentate in dettaglio le scale del ECPQ. Per ciascuna scala vengono indicati gli item che la compongono, l'Alfa di Cronbach, la percentuale di varianza spiegata dal fattore e la correlazione di ciascun item con il fattore.

1. La scala Apertura al nuovo riguarda la percezione dei ragazzi della disponibilità del contesto ad accogliere e stimolare i loro interessi.

Come indicato nella tabella 2, la scala contiene 5 item, il suo Alfa di Cronbach è di 0,70 e comprende un solo fattore.

Tab.2 Apertura al nuovo – Analisi fattoriale (massima verosimiglianza)

Nella mia classe,	Fattore
le nostre proposte di attività vengono accolte.	0,632
ci vengono spesso proposte cose nuove e inaspettate.	0,714
i comportamenti innovativi per arrivare al risultato sono apprezzati.	0,553
parliamo spesso di ciò che potremo fare da grandi.	0,465
affrontiamo problemi di attualità.	0,421
% di varianza	32
Alfa di Cronbach	0,70

2. La scala Orizzontalità delle relazioni indica, da parte dei ragazzi, la percezione di un contesto in cui le decisioni non vengono prese solo dagli insegnanti e le responsabilità sono condivise con gli studenti.

La scala, presentata nella tabella 3, contiene 4 item, il suo Alfa di Cronbach è uguale a 0,71 ed è composta da un unico fattore.

³⁷ Nella seconda versione dello strumento, si è intervenuti su questo problema con la definizione di una scala Discriminazione che contiene alcuni elementi presenti nella dimensione di Imparzialità e lasciando nella presente scala i soli item attinenti alla percezione di una valutazione non equa.

Tab.3 Orizzontalità delle relazioni – Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Nella mia classe,	Fattore
studenti e insegnanti discutono insieme sulle cose da fare.	0,732
possiamo discutere le indicazioni dell'insegnante.	0,568
quando abbiamo problemi ne parliamo con gli insegnanti.	0,589
ci vengono affidate responsabilità.	0,586
% di varianza	39
Alfa di Cronbach	0,71

3. La scala Senso di appartenenza riguarda la percezione di coesione all'interno del gruppo e il sentimento di farne parte di ciascun membro.

La scala (tabella 4), il cui Alfa di Cronbach è 0,80, contiene 3 item e un unico fattore.

Tab. 4 Senso di appartenenza – Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Nella mia classe,	Fattore
sentiamo di far parte di un gruppo.	0,681
le regole sono condivise da tutti.	0,783
viviamo le attività come un impegno comune.	0,811
% di varianza	58
Alfa di Cronbach	0,80

4. La scala Riconoscimento reciproco si riferisce alla percezione degli adolescenti di una relazione con gli educatori basata sulla fiducia e stima reciproca.

La scala è formata, da un fattore descritto nella tabella 5, e comprende 4 item, il suo Alfa di Cronbach è 0,86.

Tab. 5 Riconoscimento reciproco – Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Nella mia classe,	Fattore
ci fidiamo degli insegnanti.	0,785
siamo orgogliosi dei nostri insegnanti.	0,816
gli insegnanti sono orgogliosi di noi.	0,772
gli insegnanti si fidano di noi.	0,755
% di varianza	61
Alfa di Cronbach	0,86

5. La scala Imparzialità del giudizio è relativa alla percezione dei ragazzi di modalità di interazione e valutazione imparziale e giusta, che non dipende né dal genere né da simpatie dell'educatore. Questa dimensione si riferisce a un particolare tipo di giustizia, chiamata dalla psicologia sociale dell'educazione "interactional justice" (Chory-Assad, 2002; Chory-Assad & Paulsel, 2004; Chory, 2007). Questo aspetto della giustizia fa riferimento alla percezione dei soggetti di essere trattato in modo giusto. Non riguarda l'assegnazione dei voti ma la qualità delle relazioni interpersonali.

La scala contiene un fattore ed è composta da 5 item (tabella 6). Il suo Alfa di Cronbach è uguale a 0,67.

Tab. 6 Imparzialità del giudizio – Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Tab. 6 Imparzianta del Bidalzio 7 Manistrattoriale (Massima Verosimie	manzaj
Nella mia classe,	Fattore
tutti vengono ascoltati allo stesso modo.	0,611
l'apprezzamento di una persona è legato alle simpatie dell'insegnante.	0,580

gli insegnanti preferiscono le ragazze ai ragazzi.	0,575
se un ragazzo ha problemi con gli altri e ne parla con un insegnante	0,486
viene giudicato male dai compagni.	0,400
l'apprezzamento di una persona è legato al prestigio della famiglia.	0,467
% di varianza	30
Alfa di Cronbach	0,67

6. La scala Piacevolezza del clima riguarda la percezione dei ragazzi di un rapporto piacevole tra i membri del gruppo, che non viene regolato da prepotenze o aggressività.

La scala, presentata nella tabella 7, contiene 6 item e forma un solo fattore. Il suo Alfa di Cronbach è 0,78.

Tab. 7 Piacevolezza del clima – Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Nella mia classe,	Fattore
c'è un clima amichevole.	0,708
le persone sono aggressive tra loro.	0,619
non ci sono regole, ognuno fa come gli pare.	0,601
le persone tendono a imporsi sugli altri.	0,604
la lealtà tra studenti è considerata importante.	0,585
se qualcuno è in difficoltà viene aiutato.	0,559
% di varianza	38
Alfa di Cronbach	0,78

7. Scala Orientamento alle persone. Il contesto viene percepito come dando valore ai rapporti interpersonali e alle persone, a prescindere dai loro risultati.

La scala contiene 6 item che si raggruppano in un solo fattore (tabella 8). L'Alfa di Cronbach della scala è 0,71.

Tab. 8 Orientamento alle persone – Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Nella mia classe,	Fattore
gli insegnanti ci incoraggiano a lavorare in gruppo	0,697
gli insegnanti tendono a mantenere le distanze dagli studenti.	0,56
l'impegno è apprezzato più dei risultati.	0,539
vengono ascoltati soprattutto i più bravi.	0,48
sono apprezzate persone che collaborano con tutti.	0,474
viene data più importanza ai risultati ottenuti che alle persone.	0,464
% di varianza	29
Alfa di Cronbach	0,71

4.3.2- Socially Responsible Leadership Scale

Pochi modelli di ricerca hanno avuto come oggetto di studio la leadership dei giovani e, di conseguenza, pochi strumenti sono stati costruiti per studiarla. Prima degli anni 90', non esistevano strumenti per la misura della leadership degli studenti. L'ottava edizione di "Leadership Resources: A Guide to Training and Development Tools" di Schwartz e Gimbel (2000) elenca 68 strumenti tarati per la misura degli stili e capacità di leadership di cui soltanto un numero ristretto riguarda strumenti destinati ai giovani (Posner, 2004, p. 195). Gli strumenti adatti alla fascia dei giovani sono lo Student Leadership Practices Inventory-LPI, la Leadership Attitudes and Beliefs Scale III, i Multifactor Leadership Questionnaire e la Socially Responsible Leadership Scale.

Posner e Brodsky (1992) hanno sviluppato una versione per studenti del loro Leadership Practices Inventory (LPI) che misura le cinque pratiche comportamentali, descritte nel modello teorico del Leadership Challenge Model. I comportamenti che lo strumento misura sono stati individuati attraverso l'analisi delle pratiche di leader/manager considerati di successo. Lo strumento si focalizza sulla frequenza con la quale il soggetto si impegna in questi comportamenti.

Wielkiewicz (2000) ha costruito la Leadership Attitudes and Beliefs Scale III (LABS III) per la rilevazione di attitudini e credenze degli studenti riguardo alla leadership. Questo strumento misura cosa gli studenti pensano della leadership e si rifà al quadro teorico della Leadership Process Theory (Allen et al., 1998).

Avolio e Bass (2004), con la costruzione del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) si sono applicati a distinguere, tra i comportamenti di un leader, quali sono quelli caratteristici di una leadership trasformazionale, transazionale e di tipo passivo-evitante. Tale strumento è stato sottoposto a validazione psicometrica e cross-culturale.

Per misurare l'identificazione da parte degli adolescenti negli atteggiamenti di leadership abbiamo utilizzato la Socially Responsible Leadership Scale (SRLS-R2)³⁸ (Tyree, 1998; Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006).

La costruzione della SRLS è nata come lavoro di dottorato di Tracy Tyree nel 1998, presso l'Università del Maryland. Il progetto di ricerca è stato pensato e seguito dalla prof. Susan Komives che ha sviluppato la teoria del Social Change Model of Leadership. Il SCM è stato pensato come quadro concettuale per la ricerca sullo sviluppo della leadership degli studenti universitari ed è stato poi ampliato, per essere adattato anche alla ricerca su ragazzi più giovani e adulti. La leadership, secondo questo modello concettuale, viene definita attraverso 7 scale, raggruppabili in tre aree che interagiscono tra loro: i Valori individuali (Coscienza di sé, Congruenza, Impegno), i Valori di gruppo (Collaborazione, Obiettivo comune, Apertura al confronto), i Valori sociali (Cittadinanza).

Secondo la teoria del SCM, l'impegno di un individuo, diretto a un cambiamento sociale positivo, implica l'espressione di questi tre Valori. Ciascuno di questi costrutti è stato concepito come un insieme di conoscenza (abilità), modi di essere (atteggiamenti) e di fare (comportamenti).

I Valori individuali si riferiscono all'impegno delle persone, alla conoscenza che hanno di loro stesse e alla coerenza dei loro comportamenti con i loro valori e credenze. Questa dimensione riguarda il lavoro interiore in cui si deve impegnare chi prende parte al processo di leadership (Cilente, 2009). Questa dimensione contiene le scale di Coscienza di sé, Congruenza e Impegno. I Valori di gruppo rimandano al modo in cui un gruppo di persone interagisce per sostenere gli obiettivi e le finalità del gruppo (op. cit.). Le scale contenute in questa dimensione sono Collaborazione, Obiettivi comune e Apertura al confronto. Infine, per Valori sociali si intende l'impegno attivo delle persone nel realizzare cambiamenti positivi in seno alle loro comunità di appartenenza. Questa dimensione comprende la scala Cittadinanza (op. cit.). Ognuna di queste tre dimensioni interagisce con le altre e in qualche misura ne condiziona lo sviluppo. Le persone che si conoscono bene, si impegnano, si assumono le loro responsabilità e agiscono in linea con i loro valori, accrescono l'efficienza del gruppo nel portare miglioramenti alla comunità. Il gruppo, a sua volta, incide sullo sviluppo individuale di ciascun membro del gruppo. Il Social Change Model è un modello che prende in considerazione il singolo, il gruppo e la comunità più ampia in cui, attraverso il processo di leadership, si può operare cambiamenti positivi. Si tratta, inoltre, di un modello che riconosce ad ogni membro del gruppo il ruolo di attore nel processo di leadership, indipendentemente dalla sua posizione.

La validità e affidabilità dello strumento SRLS-R2 sono state confermate da diversi studi (Dugan & Komives 2007; Dugan, 2008). I test di affidabilità delle scale rendono conto di Alpha di Cronbach che variano da 0,76 a 0,83, mostrando un livello adeguato di affidabilità (Dugan & Komives, 2007, p. 11).

Avolio e Bass (2004) hanno evidenziato similitudini e differenze tra gli strumenti SRLS e MLQ. Il quadro concettuale del Social Change Model (SCM) è congruente con il paradigma teorico della leadership trasformazionale, mentre è l'antitesi teorica della leadership di tipo passivo-evitante. La leadership transazionale ha invece dimensioni che corrispondono e altri che divergono dal SCM. E' stata verificata una

³⁸ L'autorizzazione di utilizzare tale strumento ci è stata accordata dal National Clearinghouse for Leadership Programs (NCLP).

validità convergente tra la SRLS e le misure associate alla leadership trasformazionale del MLQ e una validità discriminante tra tale strumento e le misure di leadership transazionale e di tipo passivo-evitante del MLQ.

Lo strumento è stato tradotto in Italiano e sottoposto ad un tryout sia per verificare la comprensione degli item da parte degli studenti sia per accertare la consistenza delle scale in un ambiente culturale diverso.

Sulla base dell'approfondimento della tematica in relazione alla specifica fase di età (Pollo, 1988) abbiamo inoltre costruito una scala di Capacità di leadership, che misura la capacità di motivare altri, organizzare il lavoro di altri e assumersi responsabilità.

Dopo una prima fase di verifica sui dati relativi al campione raccolto nella ricerca, è stata svolta una analisi fattoriale con il modello della massima verosimiglianza (Maximum Likelihood), con rotazione Varimax. Nella tabella 9, sono elencante le scale, insieme al relativo numero di item e alle Alfa di Cronbach.

Tab. 9- Scale di leadership, numero di item e Alfa di Cronbach

Nome scala		N° item	Alfa di Cronbach
Valori di gruppo	Collaborazione	8	0,76
	Obiettivo comune	8	0,81
	Apertura al confronto	7	0,70
Valori individuali	Coscienza di sé	8	0,72
	Coerenza	7	0,66
	Impegno	6	0,76
Valori sociali	Cittadinanza	7	0,81
Cambiamento		6	0,70
Capacità di leade	rship	5	0,66

La scala SRLS contiene 68 item, dai quali 11 sono stati tolti dopo l'analisi dei dati del tryout. Alla SRLS abbiamo aggiunto la scala Capacità di leadership che contiene 5 item. Il nostro strumento di misura degli atteggiamenti e capacità di leadership contiene dunque 62 item.

Per ciascuna scala vengono indicati l'Alfa di Cronbach e la percentuale di varianza spiegata dal fattore. Gli Alfa di Cronbach delle scale indicano coerenze interne accettabili o elevati per l'insieme delle scale, a parte per quelle di Coerenza e Capacità di leadership i cui Alfa sono relativamente bassi (0,66).

Le nostre ipotesi di spiegazione sono indicate più avanti, insieme alle tabelle fattoriali delle rispettive scale.

Fanno parte dei Valori di gruppo le scale seguenti:

1. La scala Collaborazione afferisce alla capacità ad agire insieme ad altri e partecipare attivamente ad attività comuni. La collaborazione viene considerato sia come un ideale sia come un comportamento. C'è collaborazione quando i membri del gruppo interagiscono insieme e dirigono i loro pensieri e le loro azioni verso la realizzazione di un fine condiviso (Cilente, 2009; HERI 1996). Attraverso questa dimensione, si insiste sull'importanza per i leader di imparare a lavorare in modo interdipendente.

La scala, descritta nella tabella 10, contiene 8 item, è formata da due fattori e ha un Alfa di Cronbach uguale a 0,76.

Tab. 10- Collaborazione - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	Fattore 1	Fattore 2
Gli altri mi trovano una persona che collabora attivamente nel gruppo.	0,714	
Il mio contributo è riconosciuto dagli altri membri del gruppo di cui faccio parte.	0,651	
Sono considerato/a una persona che lavora bene con gli altri.	0,526	
Quando lavoro in gruppo il mio contributo si vede.	0,396	

Ascolto con attenzione ciò che gli altri hanno da dire.		0,397
Mi piace lavorare insieme ad altri per uno scopo comune.		0,644
La collaborazione porta a risultati decisamente migliori.		0,629
Tendo a fidarmi della gente con cui lavoro.		0,444
% di varianza	19	17
Alfa di Cronbach		0,76

2. La scala Obiettivo comune concerne la capacità a orientare la propria attività in funzione di un obiettivo condiviso e a partecipare alla sua definizione. Lo scopo comune è l'elemento unificatore intorno al quale gli individui si raggruppano, fa nascere il desiderio di lavorare insieme in chi condivide lo stesso scopo. La nozione di esito concordato e condiviso è centrale nella maggior parte dei modelli e delle definizioni di "leadership post-industriali" (Komives, Lucas, & McMahon, 2007). Lavorare in un gruppo a uno scopo comune implica che questo fine sia esplicitamente definito e accettato attraverso la discussione e la comprensione reciproca (Cilente, 2009).

Tuttavia, la scala Obiettivo comune (tabella 11) è stata utilizzata senza l'item «Sono i valori di un'organizzazione che orientano la sua attività» che non aumenta l'Alfa della scala e può essere inteso in due diversi modi: come un'organizzazione dovrebbe comportarsi o come di fatto si comportano le organizzazioni.

Abbiamo dunque utilizzata la scala di Obiettivo Comune con 8 item, che si raggruppano in un solo fattore e il cui Alfa di Cronbach è uguale a 0,81 (tabella 12).

Tab. 11- Scala Obiettivo comune, correlazione dell'item con la scala e Alfa della scala senza l'item

Item SRLS	r item	α se l'item
TETTI SILES		è escluso
Prendo parte agli obiettivi comuni dei gruppi di cui faccio parte.	0.59	0.78
In un gruppo è importante seguire una linea comune per ottenere un risultato.	0.41	0.80
Contribuisco agli obiettivi del mio gruppo.	0.65	0.77
Penso che sia importante conoscere le priorità degli altri.	0.43	0.80
Ho partecipato a decidere cosa fa il mio gruppo.	0.48	0.79
Conosco gli scopi del gruppo al quale appartengo.	0.55	0.78
Lavoro bene quando conosco i valori che sono importanti per il gruppo.	0.55	0.78
Appoggio ciò che il gruppo cerca di compiere.	0.57	0.78
Sono i valori di un'organizzazione che orientano la sua attività.	0.33	0.81

Tab.12 Obiettivo comune - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	Fattore
Prendo parte agli obiettivi comuni dei gruppi di cui faccio parte.	0,678
In un gruppo è importante seguire una linea comune per ottenere un risultato.	0,434
Contribuisco agli obiettivi del mio gruppo.	0,759
Penso che sia importante conoscere le priorità degli altri.	0,501
Ho partecipato a decidere cosa fa il mio gruppo.	0,541
Conosco gli scopi del gruppo al quale appartengo.	0,616
Lavoro bene quando conosco i valori che sono importanti per il gruppo.	0,612
Appoggio ciò che il gruppo cerca di compiere.	0,647
% di varianza	37
Alfa di Cronbach	0,81

3. La scala Apertura al confronto riguarda l'attitudine a rispettare le opinioni delle persone con cui si è in disaccordo, e a vedere nel conflitto un'opportunità di dialogo. Descrive il modo in cui l'individuo all'interno di un gruppo reagisce al conflitto, inteso come aspetto inevitabile e necessario del processo di leadership (Cilente, 2009). Quando c'è apertura al disaccordo (Apertura al confronto), i dissensi non vengono evitati, bensì considerati opportunità per chiarire e approfondire lo scopo di un gruppo. Inoltre, il processo di risoluzione delle controversie può portare ciascun membro ad accorgersi dell'effetto sugli altri dei propri atteggiamenti e comportamenti (HERI, 1996). Questa dimensione richiede ai partecipanti di impegnarsi ad approfondire e capire il senso delle controversie e a sostenere lo scopo del gruppo.

Abbiamo tolto dalla scala, presentata nella tabella 13, gli item «Il conflitto può produrre creatività», «Nel gruppo, mi scontro con le persone che hanno idee diverse dalle mie», «Quando qualcuno è in disaccordo con me mi sento a disagio» e «Vivo con serenità le situazioni conflittuali». Questi item non sono correlati tra loro o hanno correlazioni molto basse con la scala.

Dalle risposte che gli adolescenti hanno dato a queste domande, sembra che alcuni considerino il conflitto come un'occasione di confronto costruttivo, anche se può portare allo scontro con l'altro. Altri pensano che il confronto possa essere utile, sono in grado di difendere le loro opinioni e rispettare quelle degli altri ma, a differenza dei primi, temono il conflitto, tendono a evitarlo e cercano di mantenere o creare un clima di pace. In entrambi in casi, i ragazzi sono d'accordo con le 7 prime affermazioni della scala. Le quattro ultime affermazioni raccolgono, invece, soltanto il consenso dei soggetti che amano lo scontro e a cui piace il conflitto. Queste persone non sempre sono d'accordo con le prime affermazioni, ossia sono in grado di ascoltare gli altri e rispettare opinioni diverse. Questi item in grigio non misurano dunque lo stesso tipo di atteggiamenti.

La scala di Apertura al confronto che abbiamo utilizzata è composta da 7 item, forma un unico fattore e ha un Alfa di Cronbach uguale a 0,70 (tabella 14).

Tab. 13- Scala Apertura al confronto, correlazione dell'item con la scala e Alfa della scala senza l'item

Item SRLS	r item	α se l'item
	corr.	è escluso
Sono aperto/a alle idee degli altri.	0.51	0.57
Apprezzo la differenza negli altri.	0.41	0.58
Sentire opinioni diverse mi arricchisce.	0.40	0.58
Dal conflitto può nascere una migliore intesa.	0.32	0.60
Rispetto le opinioni degli altri quanto le mie.	0.45	0.57
(-) Quando c'è un conflitto tra due persone, uno vince e l'altro perde.	0.31	0.60
Condivido le mie idee con gli altri.	0.33	0.60
Il conflitto può produrre creatività.	0.12	0.64
(-) Nel gruppo, mi scontro con le persone che hanno idee diverse dalle mie.	0.18	0.63
(-) Quando qualcuno è in disaccordo con me mi sento a disagio.	0.14	0.63
Vivo con serenità le situazioni conflittuali.	0.11	0.64

Tab. 14- Apertura al confronto - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	Fattore
Sono aperto/a alle idee degli altri.	0,669
Apprezzo la differenza negli altri.	0,545
Sentire opinioni diverse mi arricchisce.	0,608
Dal conflitto può nascere una migliore intesa.	0,336
Rispetto le opinioni degli altri quanto le mie.	0,594
(-) Quando c'è un conflitto tra due persone, uno vince e l'altro perde.	0,4
Condivido le mie idee con gli altri.	0,388
% di varianza	27

Alfa di Cronbach 0,70

Fanno parte dei Valori individuali le scale seguenti:

1. La scala Coscienza di sé è relativa alla conoscenza degli aspetti della propria personalità e alla capacità d'introspezione. La Coscienza di sé implica la consapevolezza di aspetti stabili e dinamici della propria personalità e richiede la considerazione di motivazioni personali, interessi, valori, credenze e della dimensione di identità sociale (Abes & Jones, 2004). Una persona che ha un'alta Coscienza di sé è consapevole di ciò che costituisce la sua personalità e dei propri stati interiori, attuati in risposta a ciò che accade intorno a sé, in qualsiasi momento (Cilente, 2009; HERI, 1996).

E' stato eliminato dalla scala, descritta nella tabella 15, l'item "Do priorità alle cose che mi appassionano", in quanto abbassava l'Alfa di Cronbach della scala e trattava più della motivazione che della rappresentazione e coscienza di sé.

La scala che abbiamo utilizzata contiene 8 item che si raggruppano in due fattori e ha un Alfa di 0,72 (tabella 16).

Tab. 15- Scala Coscienza di sé, correlazione dell'item con la scala e Alfa della scala senza l'item

Item SRLS	r item corr.	α se l'item è escluso
Sono in grado di definire le mie priorità.	0.33	0.71
Non ho molta stima di me stesso.	0.44	0.69
In generale ho fiducia in me stesso.	0.54	0.67
Mi conosco abbastanza bene.	0.51	0.68
Posso descrivere la mia personalità.	0.47	0.68
Posso descrivere in cosa sono simile agli altri.	0.33	0.71
Riflettere su me stesso mi risulta difficile.	0.34	0.71
Mi esprimo con facilità.	0.40	0.69
Do priorità alle cose che mi appassionano.	0.20	0.73

Tab. 16- Coscienza di sé - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	Fattore 1	Fattore 2
Non ho molta stima di me stesso.	0,855	
In generale ho fiducia in me stesso.	0,713	
Mi esprimo con facilità.	0,314	
Mi conosco abbastanza bene.		0,593
Riflettere su me stesso mi risulta difficile.		0,344
Sono in grado di definire le mie priorità.		0,301
Posso descrivere la mia personalità.		0,653
Posso descrivere in cosa sono simile agli altri.		0,484
% di varianza	19	18
Alfa di Cronbach		0,72

2. La scala Coerenza riguarda l'autenticità e la corrispondenza tra valori, credenze e comportamento. Tale qualità viene manifestata quando il comportamento è il riflesso dei propri valori e di ciò che si è dichiarato voler essere e fare, quando la persona è affidabile (Cilente, 2009; Shalka, 2009).

La scala, descritta nella tabella 17, è composta da 7 item, contiene due fattori e il suo Alfa di Cronbach è abbastanza basso (0,66).

Secondo il prof. Mario Pollo, che insegna psicologia dell'adolescenza alla LUMSA, la coerenza non è più un valore in questa nostra complessa società. Il paradigma dominante è quello di adeguare i propri

valori al contesto per ottimizzare i vantaggi che ogni situazione offre. Ora, l'educazione, rispetto a questa tendenza culturale, dovrebbe andare contro corrente, ma i suoi effetti si verificano solo dopo l'adolescenza. Secondo lui, questo potrebbe spiegare il fatto che questa scala non funzioni bene con gli adolescenti di oggi.

Tab. 17- Coerenza- Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Coerenza	Fattore 1	Fattore 2
lead70 I miei comportamenti riflettono ciò che credo.	0,591	
lead15 I miei comportamenti corrispondono alle mie credenze.	0,565	
lead38 Le mie azioni sono coerenti con i miei valori.	0,494	
lead32 È importante per me agire secondo le mie convinzioni.	0,321	
lead75 È facile per me essere sincero/a.		0,443
lead71 Sono autentico/a.		0,716
lead59 E' importante per me essere visto/a come una persona corretta.		0,271
% di varianza	16	15
Alfa di Cronbach		0,66
<u> </u>	•	

3. La scala Impegno indica l'affidabilità e la capacità a dedicarsi agli impegni presi e ad essere responsabile. Implica l'espressione delle due precedenti dimensioni di Coscienza di sé e Coerenza alla quale si associa una forte motivazione personale (Kerkhoff & Ostick, 2009).

Come si può vedere nella tabella 18, la scala contiene 6 item, ha un Alfa di Cronbach di 0,76 ed è formata da un unico fattore.

Tab. 18- Impegno - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	Fattore
Sono motivato/a a dedicare tempo e energia alle cose che ritengo importanti.	0,463
Si può contare sul fatto che faccio la mia parte.	0,547
Quando do la mia parola la mantengo.	0,759
Quando accetto una responsabilità sono affidabile.	0,703
Cerco di assumermi le mie responsabilità.	0,546
Rimango vicino/a alle persone quando attraversano periodi difficili.	0,453
% di varianza	35
Alfa di Cronbach	0,76

A livello sociale, l'aspetto indagato è uno solo:

1. La Cittadinanza viene intesa come coscienza delle proprie responsabilità civiche, e impegno sociale. La Cittadinanza sposta lo sguardo dall'espressione della leadership all'impatto di tale leadership e chiama ciascuno a sentirsi parte di un tutto più ampio (Cilente, 2009, p. 57). Gli individui e i gruppi che fanno prova di cittadinanza si sentono in dovere di svolgere un ruolo attivo all'interno della loro comunità e di assumere la responsabilità che deriva dal loro senso civico (Bonous-Hammarth, 1996). Secondo il Social Change Model, i leader hanno la responsabilità di rispondere, attraverso le loro azioni, ai bisogni della loro comunità. Lavorare per il cambiamento sociale richiede di considerare questioni sociali più ampie e di orientare le proprie azioni al miglioramento della società (HERI, 1996).

Come si può vedere nella tabella 19, l'item della scala Cittadinanza "Ho il potere di far cambiare le cose nella mia comunità" abbassa l'Alfa e non è stato utilizzato. Questo item ci dà comunque un'informazione sulla quale è interessante fermarsi. Esprime di fatto una credenza non molto diffusa in Italia. Molte persone sono pessimiste rispetto all'idea di poter influenzare il corso degli eventi che pensano, a volte a ragione, determinato da accordi presi senza di loro. Inoltre, è certamente difficile, se non impossibile, per degli

adolescenti sentire che possono avere un impatto sul loro ambiente se non hanno alcuna responsabilità né in famiglia né a scuola.

Di fatto, nella tabella 20, osserviamo una differenza statisticamente significativa, tra gli adolescenti studenti e scout che hanno una responsabilità e quelli che non ne hanno, nel punteggio che ottengono per questo item.

La scala di Cittadinanza che abbiamo utilizzata, e che viene presentata nella tabella 21, è composta da 7 item e un solo fattore. Il suo Alfa di Cronbach è uguale a 0,81.

Tab. 19- Scala Cittadinanza, correlazione dell'item con la scala e Alfa della scala senza l'item

Item SRLS	r item corr.	α se l'item è escluso
So di avere delle responsabilità nei confronti della mia comunità.	0.55	0.77
Do del mio tempo per aiutare altre persone.	0.45	0.78
Lavoro insieme ad altri per fare della mia comunità un posto migliore.	0.64	0.76
Sono motivato/a a agire per far rispettare i diritti degli altri.	0.52	0.77
Partecipo in attività che contribuiscono al bene comune.	0.55	0.77
So di avere delle responsabilità civiche nei confronti della società.	0.50	0.78
Mi piace avere la possibilità di contribuire al bene della comunità.	0.59	0.76
Ho il potere di far cambiare le cose nella mia comunità.	0.30	0.81

Tab. 20- Medie degli studenti e scout all'item tolto in funzione dell'avere o meno una responsabilità.

Responsabilità	Media item 51		
a scuola e agli scout	Studenti Sco		
Si	3.17	3.29	
No	2.67	2.68	
F	17.03	5.78	
Sig.	0.00	0.02	

Tab. 21- Cittadinanza - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	Fattore
So di avere delle responsabilità nei confronti della mia comunità.	0,609
Do del mio tempo per aiutare altre persone.	0,535
Lavoro insieme ad altri per fare della mia comunità un posto migliore.	0,724
Sono motivato/a a agire per far rispettare i diritti degli altri.	0,569
Partecipo in attività che contribuiscono al bene comune.	0,620
So di avere delle responsabilità civiche nei confronti della società.	0,584
Mi piace avere la possibilità di contribuire al bene della comunità.	0,684
% di varianza	39
Alfa di Cronbach	0, 81

L'ultima scala del costrutto SRLS è chiamata Apertura al cambiamento (Change).

La scala Apertura al cambiamento riguarda l'attitudine di un individuo ad essere al proprio agio nell'affrontare il cambiamento e i momenti di transizione.

Come si può osservare nella tabella 22, è stato escluso dalla scala l'item "So vedere la differenza tra un cambiamento positivo e negativo" che abbassa l'Alfa della scala. Potrebbe essere difficile per degli adolescenti sapere come valutare l'effetto di un cambiamento. Per saper stimare il valore e le conseguenze di un cambiamento, è necessario aver vissuto dei cambiamenti e averne sperimentato le conseguenze. Inoltre, le affermazioni negative della scala "Mi infastidiscono i cambiamenti.", "I cambiamenti mi mettono

a disagio"e "Mi mette a disagio fare le cose in modo diverso dal solito" tendevano, nei nostri dati, a formare insieme un secondo fattore che abbiamo deciso di escludere.

La scala, presentata nella tabella 23, contiene 6 item, è formata da un solo fattore e il suo Alfa è 0,70.

Tab. 22- Scala Apertura al cambiamento, correlazione dell'item con la scala e Alfa della scala senza l'item

Item SRLS		α se l'item
		è escluso
Vedo facilmente le cose sotto nuovi punti di vista.	0.30	0.68
Il cambiamento porta nuove energie a un'organizzazione.	0.43	0.66
E' stimolante scoprire un modo diverso dal solito di fare una cosa.	0.38	0.67
Lavoro bene negli ambienti che sono sempre in evoluzione.	0.33	0.67
Sono aperto/a alle nuove idee.	0.45	0.65
Cerco nuovi modi di fare le cose.	0.43	0.65
(-)Mi infastidiscono i cambiamenti.	0.40	0.66
(-)I cambiamenti mi mettono a disagio.	0.33	0.67
(-)Mi mette a disagio fare le cose in modo diverso dal solito.	0.31	0.68
So vedere la differenza tra un cambiamento positivo e negativo.	0.18	0.70

Tab. 23- Apertura al cambiamento - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	fattore
Vedo facilmente le cose sotto nuovi punti di vista.	0,405
Il cambiamento porta nuove energie a un'organizzazione.	0,493
E' stimolante scoprire un modo diverso dal solito di fare una cosa.	0,489
Lavoro bene negli ambienti che sono sempre in evoluzione.	0,512
Sono aperto/a alle nuove idee.	0,587
Cerco nuovi modi di fare le cose.	0,616
% di varianza	27
Alfa di Cronbach	0,70

La scala di Capacità di leadership riguarda la capacità di svolgere la funzione di leader e include i quattro fattori identificati dalla ricerca di Andrew W. Halpin (1954), ripresi e rielaborati da Mario Pollo (1988):

- Fiducia e comprensione, che riprende item presenti nella scala Collaborazione della SRLS e implica l'espressione di empatia e capacità di ascolto;
- Organizzazione del gruppo che abbiamo chiamato Capacità di organizzazione e riguarda la capacità a organizzare il lavoro di altri;
- Stimolare la produzione, nominata da noi Capacità di motivazione, che si riferisce alla capacità di valorizzare, incoraggiare, motivare e ascoltare gli altri; e
- Assunzione della responsabilità che indica la capacità ad assumersi responsabilità.

La scala, presentata nella tabella 24, contiene 5 item che si raggruppano in un solo fattore e il suo Alfa è uguale a 0,70.

Tab. 24- Capacità di leadership - Analisi fattoriale (Massima verosimiglianza)

Item	Fattore
lead28 Mi piace motivare gli altri a fare delle cose insieme.	0,658
lead17 Tendo a valorizzare le capacità dei miei compagni.	0,681
lead37 Mi sento responsabile di ciò che succede quando svolgo un'attività insieme ad altri.	0,644
lead3 so organizzare il lavoro degli altri.	0.645

lead9 Ci sono attività in cui gli altri mi chiedono di guidarli.	0,634
% di varianza	43
Alfa di Cronbach	0,70

4.3.3- Analisi descrittive delle scale di percezione del contesto

I punteggi medi ottenuti dagli scout e studenti alle scale di percezione del contesto sono indicati nelle tabelle da 25 a 33, mentre i grafici da 2 a 15 illustrano la distribuzione dei punteggi intorno alla media.

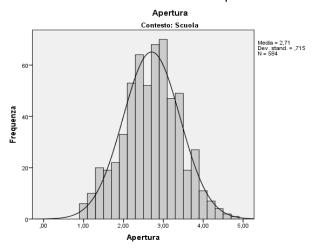
1. Analisi descrittiva della scala Apertura al nuovo

Tab. 25- Analisi descrittiva della scala Apertura al nuovo

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	584	16	2,71	2,80	3,00	0,72	-0,05	-0,20
Scout	217	12	3,63	3,60	3,60	0,56	-0,11	-0,14

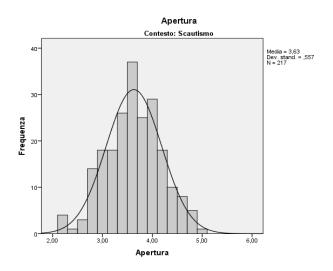
La distribuzione è quasi simmetrica per gli studenti e in effetti l'indice di asimmetria (Skewness) è molto vicino allo zero (-0,05). Una leggerissima asimmetria sinistra è dovuta al fatto che il valore della moda (3,00) è di poco superiore a quello della mediana (2,80) e della media (2,71). Il coefficiente di Curtosi è negativo (-0,20) e indica una curva di distribuzione lievemente platicurtica.

Fig. 2- Istogramma con curva normale della scala Apertura al nuovo per gli studenti



Anche la distribuzione dei dati degli scout è praticamente simmetrica. Il valore della media (3,63) è solo leggermente superiore a quelli della mediana e della moda che sono uguali tra loro (3,60). L'indice di Curtosi è di poco inferiore allo zero (-0,14), la curva di distribuzione è quindi leggermente appiattita.

Fig. 3- Istogramma con curva normale della scala Apertura al nuovo per gli scout



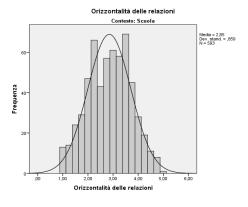
2. Analisi descrittiva della scala Orizzontalità delle relazioni

Tab. 26- Analisi descrittiva della scala Orizzontalità delle relazioni

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	593	7	2,85	3,00	3,50	0,86	-0,05	-0,59
Scout	222	6	3,96	4,00	4,25	0,59	-0,56	0,20

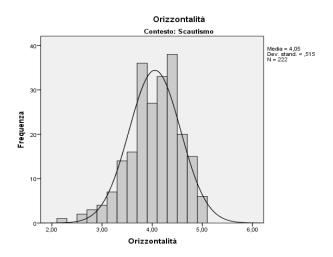
La distribuzione dei punteggi degli studenti è quasi normale. In effetti, l'indice di Skewness è di poco inferiore allo zero (-0,05). I valori della media (2,85) e della mediana (3,00) sono leggermente inferiori a quello della moda (3,50). L'indice di Curtosi (-0,59) indica una curva di distribuzione poco contrata intorno alla media, di tipo platicurtica.

Fig. 4- Istogramma con curva normale della scala Orizzontalità delle relazioni per gli studenti



Presso il gruppo degli scout, la distribuzione è asimmetrica a sinistra. Di fatto, l'indice di Skewness è uguale a -0,56. Il valore della moda (4,25) è superiore a quelli della mediana (4,00) e della media (3,96). L'indice di Curtosi, sebbene vicino alla media, è positivo. La curva di distribuzione è quindi abbastanza concentrata intorno alla media.

Fig. 5- Istogramma con curva normale della scala Orizzontalità delle relazioni per gli scout



3. Analisi descrittiva della scala Riconoscimento reciproco

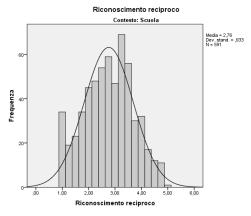
Tab. 27 – Analisi descrittiva della scala Riconoscimento reciproco

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	591	9	2,76	2,75	3,25	0,93	-0,05	-0,63
Scout	221	7	4,26	4,25	4,75	0,60	-1,20	3,35

^{*} Esistono più mode. Viene visualizzato il valore più piccolo.

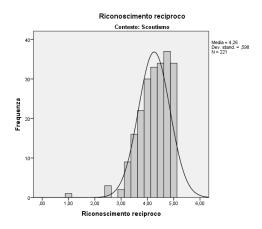
Per la scala Riconoscimento reciproco, la distribuzione dei punteggi degli studenti è quasi simmetrica e l'indice di asimmetria è vicino allo zero (-0,05). Una leggera asimmetria sinistra è dovuta al fatto che il valore della moda (4,75) è di poco superiore a quelli della mediana (4,25) e della media (4,26). La curva di distribuzione è platicurtica e il coefficiente di Curtosi uguale a -0,63.

Fig. 6- Istogramma con curva normale della scala Riconoscimento reciproco per gli studenti



La distribuzione dei dati degli scout ha un'asimmetria negativa. L'indice di Skewness è uguale a - 1,20. Le risposte degli scout rispetto alla scala Riconoscimento reciproco sono quindi in maggioranza positive. L'indice di Curtosi (3,35) indica una curva di distribuzione leptocurtica. Gli scout sono, quindi, molto d'accordo tra loro nel dire che la relazione con il capo si basi sulla fiducia e stima reciproca.

Fig. 7- Istogramma con curva normale della scala Orizzontalità delle relazioni per gli scout



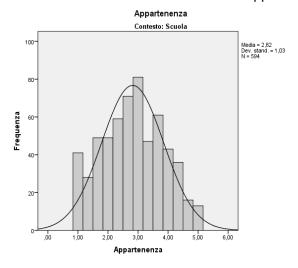
4. Analisi descrittiva della scala Senso di appartenenza

Tab. 28- Analisi descrittiva della scala Senso di appartenenza

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	594	6	2,82	2,83	3,00	1,03	0,04	-0,77
Scout	226	3	4,16	4,33	4,33	0,68	-1,00	0,91

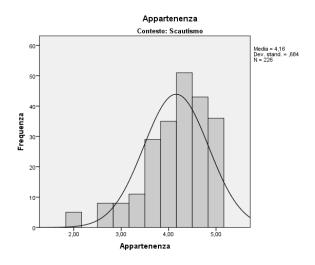
La distribuzione dei dati degli studenti alla scala Senso di appartenenza ha una leggerissima asimmetria positiva. L'indice di Skewness è, in effetti, praticamente nullo (0,04). L'indice di Curtosi è negativo (-0,77), la curva gaussiana è quindi platicurtica. I dati degli studenti sono poco raccolti intorno alla media.

Fig. 8- Istogramma con curva normale della scala Senso di appartenenza per gli studenti



La distribuzione dei dati degli scout alla stessa scala è invece asimmetrica a sinistra e l'indice di Skewness è uguale a -1. La media (4,16) è in effetti spostata a sinistra rispetto alla mediana (4,33) e alla moda (4,33). Gli scout tendono a essere d'accordo con le affermazioni della scala. Le maggiori differenze tra scout e studenti nella percezione del contesto riguardano difatti le due scale di Riconoscimento reciproco e Senso di appartenenza. La curva di distribuzione è leptocurtica e il coefficiente di Curtosi (0,91) indica una forte concentrazione dei punteggi degli scout intorno alla media.

Fig. 9- Istogramma con curva normale della scala Senso di appartenenza per gli scout



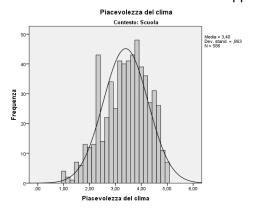
5. Analisi descrittiva della scala Piacevolezza del clima

Tab. 29- Analisi descrittiva della scala Piacevolezza del clima

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	586	14	3,40	3,50	3,83	0,86	-0,37	-0,47
Scout	221	7	4,31	4,50	4,83	0,54	-0,89	0,38

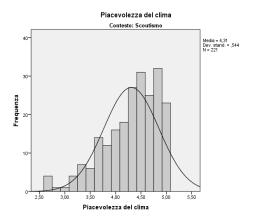
L'indice di Skewness della curva dei dati degli studenti (-0,37) indica un'asimmetria sinistra. La media (3,40) è più bassa della mediana (3,50) e della moda (3,83). Gli studenti sono abbastanza positivi nel modo in cui valutano il clima di classe. L'indice di Curtosi è negativo (-0,47), la curva di distribuzione è dunque platicurtica.

Fig. 10- Istogramma con curva normale della scala Senso di appartenenza per gli studenti



Allo stesso modo degli studenti, ma in modo ancora più netto, i punteggi degli scout sono spostati verso la parte destra dell'istogramma. L'indice di Skewness della curva dei dati degli scout (-0,89) indica un'asimmetria sinistra. La media (4,31) è più bassa della mediana (4,50) e della moda (4,83). Il coefficiente di Curtosi (0,38) manifesta una concentrazione dei dati degli scout intorno alla media. Gli scout raggiungono un forte consenso tra loro nel giudicare la coesione di gruppo.

Fig. 11- Istogramma con curva normale della scala Senso di appartenenza per gli scout



6. Analisi descrittiva della scala Imparzialità del giudizio

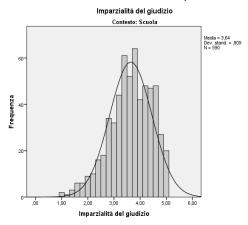
Tab. 30- Analisi descrittiva della scala Imparzialità del giudizio

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	590	10	3,64	3,80	3,80	0,81	-0,53	0,00
Scout	207	21	4,40	4,60	5,00	0,62	-1,21	1,46

^{*} Esistono più mode. Viene visualizzato il valore più piccolo.

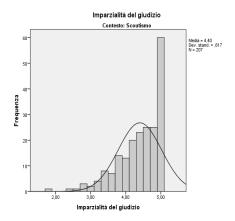
La distribuzione dei dati degli studenti alla scala Imparzialità del giudizio è asimmetrica a sinistra e l'indice di Skewness è uguale a -0,53. L'indice di Curtosi è uguale a zero, dunque la curva di distribuzione è normocurtica.

Fig. 12- Istogramma con curva normale della scala Imparzialità del giudizio per gli studenti



Per quanto riguarda la distribuzione dei punteggi degli scout, osserviamo che sono spostati verso i valori alti, più di quelli degli studenti. Gli scout percepiscono in modo positivo la valutazione dei loro capi. La curva normale ha un'asimmetria negativa e il suo indice di Skewness è negativo (-1,21). I dati degli scout sono molto concentrati intorno alla media. L'indice di Curtosi (1,46) indica in effetti una curva di distribuzione leptocurtica.

Fig. 13- Istogramma con curva normale della scala Imparzialità del giudizio per gli scout



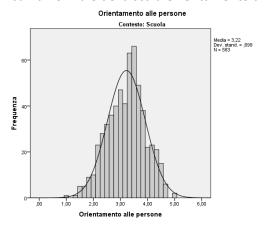
7. Analisi descrittiva della scala orientamento alle persone

Tab. 31- Analisi descrittiva della scala Orientamento alle persone

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	583	17	3,22	3,33	3,50	0,70	-0,18	-0,28
Scout	213	15	4,22	4,33	4,67	0,56	-0,77	0,61

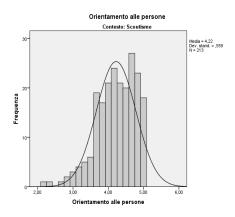
La distribuzione dei dati degli studenti alla scala Orientamento alle persone è quasi simmetrica. L'indice di Skewness è leggermente inferiore allo zero (-0,18). Il coefficiente di Curtosi (-0,28) rivela la forma leggermente platicurtica della curva di distribuzione.

Fig. 14- Istogramma con curva normale della scala Orientamento alle persone per gli studenti



Le risposte degli scout, rispetto alla stessa scala di contesto, sono più positive de quelle degli studenti. La distribuzione dei loro punteggi è asimmetrica a sinistra e l'indice di Skewness è negativo (-0,77). Il valore della moda (4,20) è più elevato di quello della mediana (4) e della media (3,96). Di nuovo, gli scout mostrano un alto grado di accordo tra loro, nel loro modo di rispondere. L'indice di Curtosi (0,61) indica una curva di distribuzione leptocurtica e dei dati molto concentrati intorno alla media.

Fig. 15- Istogramma con curva normale della scala Orientamento alle persone per gli scout



4.3.4- Analisi descrittive delle scale di leadership

I punteggi medi ottenuti dagli scout e studenti alle scale di leadership sono indicati nelle tabelle da 32 a 40, mentre i grafici da 16 a 33 illustrano la distribuzione dei punteggi intorno alla media.

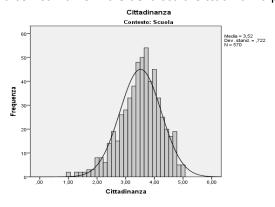
1. Analisi descrittiva della scala Cittadinanza

Tab. 32- Analisi descrittiva della scala Cittadinanza

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	570	30	3,52	3,57	3,71	0,72	-0,53	0,36
Scout	209	19	4,01	4,00	3,86	0,55	-0,63	1,03

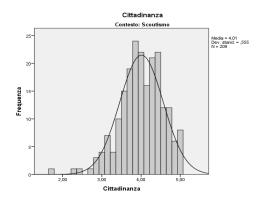
La distribuzione dei risultati degli studenti alla scala Cittadinanza è asimmetrica negativa. L'indicatore di asimmetria è uguale a -0,53. La forma leptocurtica della distribuzione è dimostrata dall'indice di Curtosi positivo (0,36).

Fig. 16 - Istogramma con curva normale della scala Cittadinanza per gli studenti



L'asimmetria della distribuzione dei punteggi degli scout alla stessa scala è leggermente più accentuata. L'indice di Skewness è uguale a -0,63. I dati degli scout sono ancora più concentrati intorno alla media di quelli degli studenti. Il coefficiente di Curtosi è uguale a 1,03.

Fig. 17- Istogramma con curva normale della scala Cittadinanza per gli scout



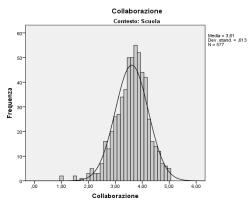
2. Analisi descrittiva della scala Collaborazione

Tab. 33- Analisi descrittiva della scala Collaborazione

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	577	23	3,61	3,63	3,75	0,61	-0,56	1,11
Scout	205	23	4,03	4,00	4,00	0,48	-0,46	0,20

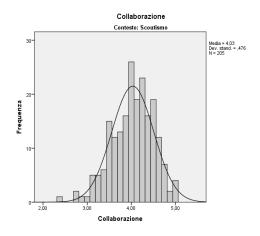
La distribuzione dei punteggi degli studenti alla scala Collaborazione è asimmetria a sinistra, l'indice di Skewness è negativo (-0,56). Le risposte degli studenti sono meno positive di quelle degli scout e più omogenee. L'indice di Curtosi è uguale a 1,11.

Fig. 18- Istogramma con curva normale della scala Collaborazione per gli studenti



La distribuzione dei punteggi degli scout è leggermente più simmetrica di quella degli studenti. Tuttavia, è asimmetrica a sinistra. L'indice di Skewness è negativo (-0,46). La forma della distribuzione è leggermente leptocurtica e l'indice di Curtosi di poco superiore allo zero (0,20).

Fig. 19- Istogramma con curva normale della scala Collaborazione per gli scout



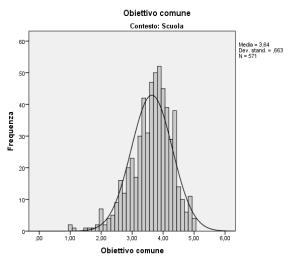
3. Analisi descrittiva della scala Obiettivo comune

Tab. 34- Analisi descrittiva della scala Obiettivo comune

				- G. G. G				
Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	571	29	3,64	3,75	3,88	0,66	-0,71	0,93
Scout	196	32	4,11	4,13	4,00	0,47	-0,31	-0,27

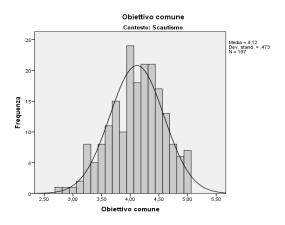
La media degli studenti (3,64) alla scala Obiettivo comune è più bassa della mediana (3,75) e della moda (3,88). L'indice di asimmetria è uguale a -0,71, la distribuzione è quindi asimmetrica negativa. La sua forma è leptocurtica e l'indice di Curtosi è uguale a 0,93.

Fig. 20- Istogramma con curva normale della scala Obiettivo comune per gli studenti



La media dei punteggi degli scout (4,11) alla scala Obiettivo comune è più alta di quella degli studenti e la distribuzione dei punteggi è leggermente più simmetrica. La distribuzione è comunque asimmetrica a sinistra e l'indice di Skewness è uguale a -0,31. Rispetto agli studenti, i punteggi degli scout sono meno concentrati intorno alla media. L'indice di Curtosi (-0,27) segnala una curva leggermente platicurtica.

Fig. 21- Istogramma con curva normale della scala Obiettivo comune per gli scout



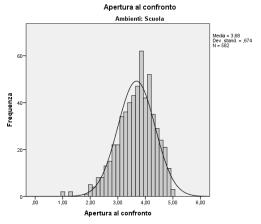
4. Analisi descrittiva della scala Apertura al confronto

Tab. 35- Analisi descrittiva della scala Apertura al confronto

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	582	18	3,68	3,71	3,86	0,67	-0,61	0,60
Scout	214	15	4,02	4,14	4,14	0,51	-0,58	0,03

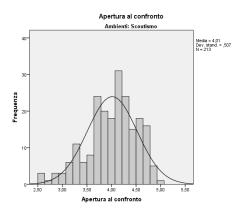
La media degli studenti alla scala Apertura al confronto (3,68) è più bassa della mediana (3,71) e della moda (3,86) e di fatto la distribuzione è asimmetrica a sinistra e l'indice di asimmetria uguale a -0,61. Il coefficiente di Curtosi è positivo (0,60), la curva è quindi di forma leptocurtica.

Fig. 22- Istogramma con curva normale della scala Apertura al confronto per gli studenti



Anche i punteggi degli scout sono spostati verso valori alti. La distribuzione è asimmetrica negativa e l'indice di Skewness è negativo (-0,58). La sua forma è quasi normocurtica, l'indice di Curtosi è molto vicino allo zero (0,03).

Fig. 23- Istogramma con curva normale della scala Apertura al confronto per gli scout



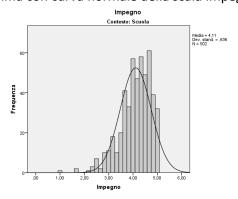
5. Analisi descrittiva della scala Impegno

Tab. 36- Analisi descrittiva della scala Impegno

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	502	98	4,11	4,17	4,67	0,64	-1,03	1,52
Scout	199	29	4,29	4,33	4,33	0,53	-1,17	2,39

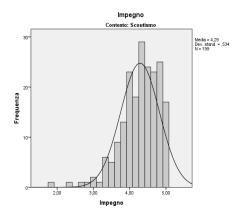
Le risposte degli studenti alla scala Impegno sono positive e i loro punteggi sono alti. La distribuzione è di fatto asimmetrica a sinistra e l'indice di asimmetria è uguale a -1,03. Il coefficiente di Curtosi è positivo (1,52), la forma della distribuzione è quindi leptocurtica, ossia molto concentrata intorno alla media.

Fig. 24- Istogramma con curva normale della scala Impegno per gli studenti



L'asimmetria negativa della distribuzione è ancora più accentata per i punteggi degli scout e l'indice di Skewness raggiunge il -1,17. La forma della curva di distribuzione è leptocurtica, in quanto il coefficiente di Curtosi è positivo (1,52). I punteggi degli scout sono molto concentrati intorno alla media. L'indice di Curtosi è elevato (2,39) e indica una curva di distribuzione di tipo leptocurtica.

Fig. 25- Istogramma con curva normale della scala Impegno per gli scout



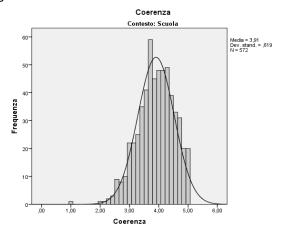
6. Analisi descrittiva della scala Coerenza

Tab. 37- Analisi descrittiva della scala Coerenza

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	572	28	3,91	4,00	3,71	0,62	-0,46	0,33
Scout	206	22	3,93	4,00	3,86	0,51	-0,29	-0,20

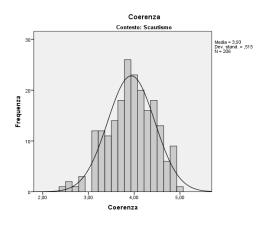
La distribuzione dei punteggi degli studenti alla scala Coerenza è asimmetrica a sinistra e l'indice di Skewness è negativo (-0,46). L'indice di Curtosi è uguale a 0,33 e la forma della distribuzione è quindi leptocurtica.

Fig. 26- Istogramma con curva normale della scala Coerenza per gli studenti



La distribuzione dei punteggi degli scout alla stessa scala è più simmetrica di quella degli studenti. L'indice di Skewness è uguale a -0,29 e la distribuzione è solo leggermente asimmetrica a sinistra. La forma della curva di distribuzione è leggermente platicurtica in quanto l'indice di Curtosi è di poco inferiore allo zero (-0,20).

Fig. 27- Istogramma con curva normale della scala Coerenza per gli scout



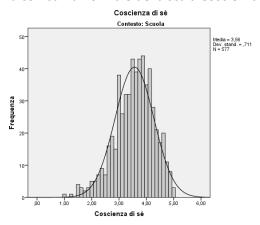
7. Analisi descrittiva della scala Coscienza di sé

Tab.38- Analisi descrittiva della scala Coscienza di sé

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	577	23	3,56	3,63	3,88	0,71	-0,54	0,28
Scout	206	22	3,70	3,75	3,75	0,63	-0,31	0,08

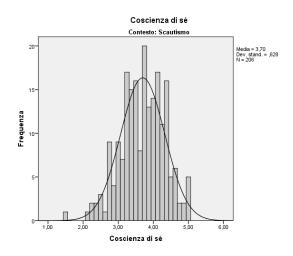
La distribuzione dei punteggi degli studenti alla scala Coscienza di sé è lievemente asimmetrica a sinistra. L'indice di asimmetria è uguale a -0,54. La distribuzione è leggermente concentrata intorno alla media, come segnalato dal coefficiente di Curtosi (0,28).

Fig. 28- Istogramma con curva normale della scala Coscienza di sé per gli studenti



La distribuzione dei punteggi degli scout alla stessa scala è più simmetrica rispetto a quella degli studenti. L'indice di Skewness è uguale a -0,31. I punteggi sono quasi normalmente concentrati intorno alla media. L'indice di Curtosi è molto vicino allo zero (0,08).

Fig. 29- Istogramma con curva normale della scala Coscienza di sé per gli scout



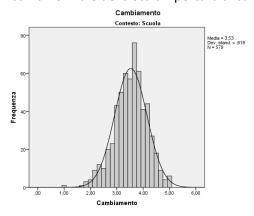
8. Analisi descrittiva della scala Apertura al cambiamento

Tab. 39- Analisi descrittiva della scala Apertura al cambiamento

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	579	21	3,53	3,50	3,67	0,62	-0,34	0,38
Scout	213	15	3,81	3,83	3,67	0,56	-0,30	0,21

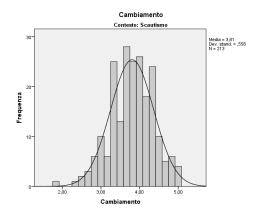
La distribuzione dei punteggi degli studenti alla scala Apertura al cambiamento è quasi simmetrica, è solo leggermente asimmetrica a sinistra e l'indice di Skewness è uguale -0,34. La forma della curva di distribuzione è leptocurtica e l'indice di Curtosi uguale a 0,38.

Fig. 30- Istogramma con curva normale della scala Apertura al cambiamento per gli studenti



Allo stesso modo, la distribuzione dei punteggi degli scout è anche essa lievemente asimmetrica a sinistra e l'indice di asimmetria è simile a quello degli studenti (-0,30). L'indice di Curtosi (0,21) è segno di una concentrazione dei punteggi intorno alla media leggermente superiore alla norma.

Fig. 31- Istogramma con curva normale della scala Apertura al cambiamento per gli scout



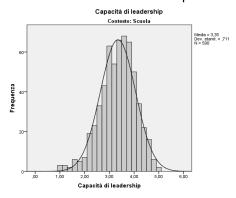
9. Analisi descrittiva della scala Capacità di leadership

Tab. 40- Analisi descrittiva della scala Capacità di leadership

Campioni	Validi	Mancanti	Media	Mediana	Moda	Dev. std.	Asim.	Curtosi
Studenti	590	10	3,35	3,40	3,60	0,71	-0,46	0,31
Scout	219	9	3,90	4,00	3,80a	0,61	-0,35	-0,07

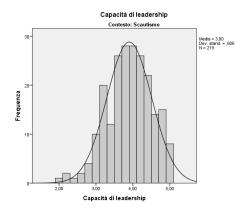
La distribuzione dei punteggi degli studenti per la scala Capacità di leadership è spostata verso i valori alti. L'indice di Skewness è uguale a -0,46 e la distribuzione è dunque asimmetrica negativa. La forma della curva di distribuzione è leptocurtica in quanto l'indice di Curtosi è positivo (0,31).

Fig. 32- Istogramma con curva normale della scala Capacità di leadership per gli studenti



L'asimmetria negativa della distribuzione dei punteggi degli scout alla stessa scala è di poco minore rispetto a quella degli studenti. L'indice di Skewness è uguale a -0,35. La forma della curva indica una distribuzione concentrata in modo pressoché normale intorno alla media. L'indice di Curtosi è molto vicino allo zero (-0,07).

Fig. 33- Istogramma con curva normale della scala Capacità di leadership per gli scout



4.3.5- Correlazioni tra scale di leadership e di Percezione del contesto

La tabella 41 riporta le correlazioni tra le variabili in esame. Le scale del ECPQ sono positivamente intercorrelate, così come lo sono le scale di leadership tra loro. Inoltre, le scale di ciascun strumento sono positivamente correlate con quelle dell'altro strumento. Tuttavia, le scale del ECPQ sono debolmente correlate con le scale Apertura al cambiamento (Change) e Valori individuali.

Tab. 41- Correlazioni tra le scale

Coolo		Scale ECPQ								e di leadeı	rship	
Scale	Apert.	Orizzont.	Ricono.	Appart.	Piace.	Imparzi.	Orient. P.	V. ind.	V. gruppo	V. sociali	Change	Cap.lead.
Apert.	1											
Orizzont.	,693**	1										
Ricono.	,658**	,690**	1									
Appart.	,585**	,549**	,620**	1								
Piace.	,486**	,482**	,593**	,720**	1							
Imparzi.	,438**	,438**	,588**	,504**	,614**	1						
Orient. P.	,623**	,624**	,686**	,581**	,575**	,597**	1					
V. ind.	,226**	,161**	,189**	,204**	,231**	,213**	,148**	1				
V. gruppo	,480**	,408**	,481**	,506**	,513**	,450**	,453**	,568**	1			
V. sociali	,388**	,344**	,396**	,382**	,385**	,312**	,349**	,486**	,742**	1		
Change	,293**	,250**	,242**	,273**	,230**	,170**	,234**	,399**	,627**	,557**	1	
Cap.lead.	,429**	,385**	,425**	,388**	,354**	,299**	,355**	,439**	,682**	,560**	,473**	1

^{**} La correlazione è significativa a livello 0,01 (2-code).

4.4- Descrizione del campione

L'indagine si è svolta su un campione di giudizio costituito da adolescenti scout e non scout, iscritti al primo e secondo anno della scuola secondaria di secondo grado a Roma.

La scelta dell'età dei soggetti della ricerca si è basata sulle teorie che indicano l'adolescenza come fase di costruzione dell'identità (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Palmonari, 1991), dello sviluppo del proprio modello di valori tramite lo sviluppo di una coscienza sociale più acuta (Havighurst, 1972; Kohlberg & Hersh, 1977), e che considerano l'adolescenza come il momento più favorevole all'apprendimento di atteggiamenti di leadership (Gardner, 1987; Van Linden & Fertman, 1998). Il periodo dell'adolescenza è considerato da Damon e Hart (1992) il periodo in cui la ridefinizione del proprio concetto di sé e dei propri valori diventa una necessità, «rappresenta perciò un momento di svolta fondamentale nello sviluppo morale degli individui, i cui effetti tendono a rimanere stabili nel tempo» (Graziani, 1993, p. 139). La crescita sul piano morale, che ha luogo durante l'adolescenza, tende a rimanere stabile nel tempo. Nello

studio longitudinale di Damon & Hart (1988), è stato osservato come i valori morali considerati fondamentali per gli adolescenti intervistati continuavano a esserlo quattro anni dopo.

Importanti cambiamenti avvengono tra i 15 e i 16 anni, età che coincide in molti paesi con la fine dell'obbligo scolastico e al tempo stesso con il termine dell'esperienza scout nella branca esploratori guide. In Italia, l'inizio della scuola secondaria di secondo grado implica un cambiamento nei rapporti con la scuola e gli insegnanti e nuove modalità di rapporto con i compagni di classe. Gli studenti si trovano, nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, in un nuovo ambiente che implica l'adattamento a regole diverse e a nuovi compagni. Anche nello scoutismo, a questa fase di età, corrisponde la richiesta ai ragazzi di maggiori assunzioni di responsabilità che per molti scout comprende il compito di guidare un piccolo gruppo di ragazzi più giovani. Lo scoutismo, invece, non prevede, come la scuola, una discontinuità nella composizione del gruppo ed è quindi più simile ai modelli di scuola comprensiva presenti in altri paesi, che prevedono un ciclo unico fino ai 15-16 anni di età³⁹.

4.4.1- La scelta delle unità di analisi

Le modalità adottate per la scelta delle unità di analisi sono state indirizzate a tenere sotto controllo, per il possibile, le variabili che avrebbero potuto disturbare il confronto. Si è deciso di formare un campione di studenti della scuola secondaria di secondo grado che corrispondesse alle caratteristiche scolastiche dei ragazzi con esperienza di scoutismo, al fine di evitare di confrontare due gruppi diversi per caratteristiche di sfondo. Il tipo di scuola frequentata dai ragazzi scout del Lazio è stato rilevato sulla base di una precedente ricerca (Lucisano & Rubat du Merac, 2014). La percentuale di studenti provenienti da ciascun indirizzo scolastico è stata definita sulla base degli indirizzi scolastici degli scout di Roma. Questo ha portato a sovradimensionare, nel campione degli studenti, lo strato relativo agli indirizzi di studio liceali. La ripartizione in funzione dell'indirizzo scolastico per la nostra ricerca viene riportata nella tabella 44.

Sulla base dell'elenco delle scuole della città di Roma, si è proceduto alla identificazione di 11 Istituti di Istruzione secondaria di secondo grado, a ciascuno dei quali è stato chiesto di rendere disponibile una classe I e una classe II della stessa sezione. Sono stati scelti 5 Istituti ad indirizzo Liceale classico o scientifico, 3 Istituti di altri indirizzi liceali, 2 Istituti Tecnici e 1 Istituto Professionale (al quale è stato chiesto un numero doppio di classi). Per quanto riguarda il campione degli scout si è proceduto alla scelta di gruppi presenti in diverse aree territoriali della città di Roma.

Il campione raggiunto comprende 600 studenti e 229 scout delle associazioni AGESCI e CNGEI. La minore ampiezza del campione degli scout deriva dal fatto che, in ogni unità educativa, l'età è distribuita tra i 12 e i 16 anni, dunque in un reparto scout i ragazzi tra i 15 e i 16 anni sono presenti in numero ridotto.

I questionari di Percezione del Contesto Educativo sono stati somministrati anche a 34 insegnanti e a 64 educatori scout delle classi e gruppi scout considerati. Tali somministrazioni sono state svolte allo scopo di verificare se la loro percezione della scuola, e rispettivamente della comunità capi, corrispondesse o meno a quella dei ragazzi della loro classe o del loro gruppo scout.

4.4.2- Caratteristiche dei campioni raggiunti.

La quantità di studenti in ciascun indirizzo scolastico è proporzionale a quella degli scout, come si può osservare nella tabella 42. Più della metà del campione è composto di adolescenti iscritti al Liceo classico o scientifico, coerentemente con la ripartizione per indirizzo scolastico osservata presso gli scout.

Tab. 42- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per indirizzo scolastico

Indirizzo scolastico	Stud	lenti	Scout	
mumzzo scolastico	N	%	N	%

-

³⁹ In Italia il problema della costruzione di un modello scolastico che prevedesse un ciclo unico dopo la scuola primaria esteso fino al termine dell'obbligo scolastico a 16 anni è stato lungamente dibattuto dalla riforma della scuola media unica del 1963 fino ai giorni nostri, con provvedimenti legislativi che si sono contraddetti a distanza di pochi anni in relazione al termine formale dell'istruzione obbligatoria, portata a 15 anni dalla riforma Berlinguer, poi di nuovo a 14 anni dalla riforma Moratti e infine a 16 anni dal Ministro Fioroni.

Liceo classico o scientifico	353	58,8	125	54,6
Altro liceo	106	17,7	51	22,3
Istituto tecnico	101	16,8	32	14
Istituto professionale	40	6,7	9	3,9
Mancanti	0	0	12	5,2
Totale	600	100	229	100

La tabella 43 presenta la composizione per genere degli studenti e scout. Nel campione degli scout, maschi e femmine sono rappresentati in modo più equilibrato, mentre la maggiore rappresentazione delle studentesse è dovuta alla maggiore presenza delle ragazze negli indirizzi liceali.

Tab. 43- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per sesso

Sesso	Stud	enti	Scout		
36330	N	%	N	%	
Maschi	227	37,8	98	42,8	
Femmine	369	61,5	126	55	
Mancanti	4	0,7	5	2,2	
Totale	600	100	229	100	

Il campione degli scout è composto di un numero maggiore di ragazzi del secondo anno del biennio, mentre quello degli studenti è più equilibrato rispetto a tale variabile (tab. 44).

Tab. 44- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per anno del biennio

Anno del biennio	Stud	denti	Scout		
Anno dei biennio	N	%	N	%	
1° anno	310	51,7	91	39,7	
2° anno	290	48,3	126	55	
Mancanti	0	0	12	5,2	
Totale	600	100	229	100	

Tra le variabili di sfondo abbiamo richiesto di indicare la quantità di bocciature, che tra gli studenti risulta rilevante (tab. 45), mentre per gli scout risulta significativamente inferiore⁴⁰.

Tab. 45- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per numero di bocciature

Bocciature	Stud	denti	Scout		
Bocciature	N	%	N	%	
Mai	518	86,3	204	89,1	
Una volta	58	9,7	6	2,6	
Due volte	13	2,2	1	0,4	
Più di due volte	3	0,5	1	0,4	
Mancanti	8	1,3	17	7,4	
Totale	600	100	229	100	
•					

_

⁴⁰ Nel quadro del lavoro di adattamento dello strumento di ricerca al contesto russo, abbiamo avuto modo di confrontarci con un'interessante reazione da parte dei colleghi russi di fronte alla domanda "Quante volte sei stato/a bocciato/a in tutto il tempo in cui sei andato/a a scuola?". Ci hanno riferito di non poter utilizzare questa domanda, perché il fatto per loro di non riuscire a fare progredire anche un solo studente insieme ai suoi coetanei è "una terribile macchia per la scuola" e di fatto non succede. Si trovano altre soluzioni in caso di difficoltà o disagio ma, in ogni caso, un allievo non si deve trovare nella situazione di ripetere la stessa classe e se deve succedere viene interpretato in Russia come un terribile fallimento della scuola (du Mérac, 2014).

Sebbene la ripartizione dei due gruppi per indirizzo scolastico sia equilibrata, osserviamo delle differenze nei titoli di studio dei genitori (tab. 46). Rispetto agli studenti, nel campione scout il numero di laureati aumenta del 13,7% per le madri e del 10,5% per i padri, dati che tendono a confermare che complessivamente lo scoutismo tende a raccogliere adesioni dagli strati della popolazione di un livello culturale più elevato.

Tab. 46- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per titolo di studio dei genitori

		Pa	Padre Madre				_	
Titoli di studio dei genitori	Stu	denti	Sc	out	Stud	denti	Sc	out
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non ha completato le scuole elementari	4	0,7	0	0	4	0,7	0	0
Licenza elementare	8	1,3	1	0,4	3	0,5	4	1,7
Licenza media	123	20,5	19	8,3	96	16	10	4,4
Qualifica pro. triennale o maturità magi. o art.	57	9,5	13	5,7	72	12	18	7,9
Maturità liceale, tecnica o professionale	207	34,5	75	32,8	214	35,7	77	33,6
Laurea o dottorato di ricerca	180	30	100	43,7	194	32,3	98	42,8
Mancanti	21	3,5	21	9,2	17	2,8	22	9,6
Totale	600	100	229	100	600	100	229	100

La classificazione delle professioni dei genitori corrisponde ai diversi livelli gerarchici della classificazione ISTAT 2012. Le 10 categorie di professioni sono state poi raggruppate in 3 gruppi corrispondenti ai livelli socioeconomici bassi, medi e alti (tab. 47).

Tab. 47- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per livello socioeconomico dei genitori

Livello professione		Scı	ıola	Scoutismo		
		N	%	Ν	%	
	Basso	166	31,0	39	19,4	
ISTAT padre	Medio	250	46,6	105	52,2	
	Alto	120	22,4	57	28,4	
	Basso	212	38,7	46	23,0	
ISTAT madre	Medio	205	37,4	74	37,0	
	Alto	131	23,9	80	40,0	

Il luogo di nascita dei soggetti della ricerca è stato analizzato e riportato nella tabella 48. Solo pochissimi scout provengono da paesi diversi dall'Italia. Tuttavia, la percentuale di studenti provenienti da paesi europei (4,8%) o extra-europei (3,7%) è anche essa bassa.

Tab. 48- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per luogo di nascita

Luogo di nascita	Stud	denti	Scout	
Luogo di nascita	N	%	N	%
In Italia	543	90,5	206	90
In un altro Paese dell'U.E.	29	4,8	5	2,2
In un Paese extraeuropeo	22	3,7	3	1,3
Mancanti	6	1	15	6,6
Totale	600	100	229	100

4.4.3- Le variabili di sfondo degli educatori scout e degli insegnanti

Sebbene il numero di capi scout e soprattutto di insegnanti che hanno partecipato alla ricerca sia molto ridotto, è comunque utile rendere note alcune informazioni su di loro, dato che presenteremo in seguito alcune analisi dei loro dati a titolo di ipotesi per eventuali future ricerche.

Nella tabella 49, è indicato il numero di insegnanti per indirizzo scolastico.

Tab. 49 Frequenze degli insegnanti per indirizzo scolastico

Indirizzo scolastico	Ν
Liceo classico/ scientifico	18
Altro liceo	6
Istituto tecnico	4
Mancanti	7
Totale	35

La presenza delle femmine rispetto ai maschi nei capi scout è equilibrata (tab. 50). Questo si spiega facilmente nell'AGESCI perché le norme dell'associazione prevedono la diarchia, ossia la presenza a capo di ogni divisione organizzativa e ad ogni livello di una figura maschile e una femminile. La presenza di insegnanti donne è superiore alla media nazionale, che secondo il rapporto del Ministero della Pubblica Istruzione, raggiungeva nel 2009 il 62,3% nella scuola secondaria di secondo grado (MIUR, 2009).

Tab. 50- Frequenze degli insegnanti e capi scout per sesso

Sesso	Insegnanti	Capi scout	
26220	N	N	
Maschi	4	29	
Femmine	29	35	
Mancante di sistema	2	0	
Totale	35	64	

Esaminando il numero di anni di insegnamento a scuola degli insegnanti (tab. 51), ci si accorge che soltanto un'insegnante ha meno di 6 anni di esperienza d'insegnamento. Tredici dei trentacinque insegnanti intervistati hanno insegnato per più di 20 anni. Abbiamo anche considerato da quanti anni i capi scout fanno parte della Comunità capi⁴¹ (Co.Ca.). Solo venti dei sessantaquattro capi esaminati hanno passato più di 5 anni in Co.Ca., mentre gli altri (26) affermano di farne parte da 2 o 3 anni.

Tab. 51- Frequenze degli insegnanti e capi scout per anni di insegnamento e di comunità capi

		Anni di comunità capi	N
Anni di insegnamento	N	Uno	9
Meno di 6 anni	1	Due	13
Da 6 a 20 anni	21	Tre	13
Da più di 20 anni	13	Quattro	9
Totale	35	Più di cinque	20
		Totale	64

5- Come vengono percepiti i due contesti educativi?

_

⁴¹ La Comunità Capi è il gruppo di soci adulti dell'Associazione scout AGESCI formata dai 5-6 ai 20-30 membri, di età superiore ai 20 anni, che ha come compiti, ad esempio, la formazione dei capi delle singole unità, la loro nomina e delega, il coordinamento dell'azione educativa delle unità e la formazione continua (tratto da: http://it.wikipedia.org/wiki/Comunit%C3%AO Capi).

I risultati delle analisi della percezione del contesto scout e scuola vengono presentati, riportando l'esame delle risposte in funzione delle variabili di sfondo. In questo modo, si dà una lettura approfondita dei diversi modi di percepire i due contesti e delle variabili che sembrano associate a tali differenze. Inoltre, si illustrano i risultati del confronto tra punteggi medi degli insegnanti e studenti all'interno della classe e degli scout e capi scout nel gruppo scout.

5.1- Cosa ci dicono gli studenti e insegnanti della scuola?

5.1.1- Insegnanti e studenti a confronto

La tabella 52 presenta i risultati degli studenti e degli insegnanti alle scale di percezione del contesto. Le differenze tra le medie dei due gruppi sono statisticamente significative per l'insieme delle scale. La percezione degli insegnanti della loro scuola è più positiva di quella degli studenti delle rispettive classi. Le scale alle quali gli studenti raggiungono punteggi più bassi riguardano le scale di Apertura al nuovo, di Senso di appartenenza al gruppo classe e di reciproca stima e fiducia tra insegnanti e studenti (Riconoscimento reciproco).

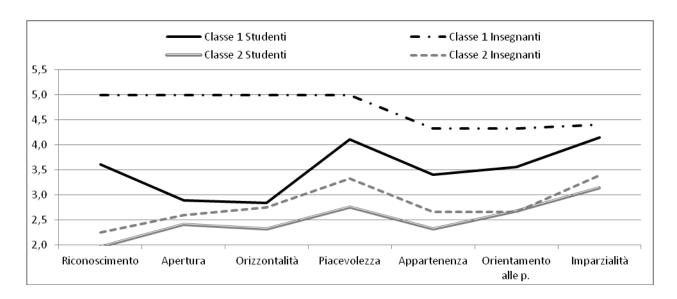
Tab. 52- Medie, deviazioni standard e significatività dell'ANOVA di studenti e insegnanti alle scale ECPQ

Scale ECPQ	Stu	ıdenti	Inse	gnanti	F	Anova
Scale ECPQ	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	Г	Sign.
Orizzontalità	2,85	0,86	3,81	0,73	40,52	0,00
Riconoscimento	2,76	0,93	3,63	0,82	28,35	0,00
Apertura	2,71	0,72	3,54	0,61	44,31	0,00
Orientamento alle p.	3,22	0,70	3,70	0,62	15,44	0,00
Piacevolezza	3,40	0,86	3,86	0,66	9,38	0,00
Imparzialità	3,64	0,81	4,02	0,69	6,98	0,01
Appartenenza	2,82	1,03	3,29	0,81	6,91	0,01

Tra le diverse classi esaminate esistono evidentemente differenze di contesto e di percezione del contesto sia da parte dei ragazzi sia da parte dei loro insegnanti. Per illustrarne la portata, abbiamo confrontato i dati della scuola in cui i punteggi degli studenti sono i più bassi con quelli della scuola in cui i punteggi sono i più alti.

Nella figura 34, possiamo osservare che le differenze di medie degli studenti delle due classi alle scale di Percezione del contesto sono statisticamente significative per l'insieme delle scale, salvo per quelle di Apertura al nuovo e Orientamento alle persone. L'andamento della curva dei punteggi medi degli studenti sembra avere un andamento simile a quella degli insegnanti della stessa classe, se si eccettua la scala di Riconoscimento reciproco. Per approfondire queste osservazioni sarebbe necessario, tuttavia, disporre di maggiori risposte da parte degli insegnanti.

Fig. 34- Medie di studenti e insegnanti alle scale del ECPQ nelle scuole con medie più alte (classe1) e più basse (classe2)



5.1.2- Percezione della classe da parte degli studenti

L'indirizzo scolastico appare associato a differenze nella percezione del contesto. Come è stato accennato, il campione è stato costruito in funzione del confronto tra studenti e scout, di conseguenza gli strati per indirizzo scolastico non rispondono alla composizione della popolazione scolastica e i risultati vanno considerati solo in termini di piste da verificare. Osserviamo, tuttavia, che le differenze tra medie degli studenti alle scale di Percezione del contesto in funzione dell'indirizzo scolastico sono statisticamente significative. Solo per la scala di Orientamento alle persone la differenza tra medie non è significativa. Le scale sono state organizzate nella figura 35 dalla scala che, nei licei, ottiene il punteggio medio più alto.

Gli studenti dei Licei classici e scientifici presentano medie più alte di quelli iscritti ad altri indirizzi rispetto alle scale di Imparzialità del giudizio (insieme ad Altro liceo), Piacevolezza del clima, Orizzontalità delle relazioni (insieme a Istituto professionale) e Riconoscimento reciproco.

Gli studenti di Istituti professionali ottengono medie più alte nelle scale di Orizzontalità delle relazioni, Senso di appartenenza al gruppo e Apertura al nuovo.

È importante precisare che le differenze rimangono molto alte anche tra scuole dello stesso indirizzo, ad esempio tra i 5 licei romani le differenze alle scale di Percezione del contesto sono statisticamente significative.

Il liceo che ottiene la media più alta alle scale di Percezione di contesto ha quasi una deviazione standard in più del liceo con la media più bassa. L'indirizzo scolastico non permette, dunque, di spiegare da solo le differenze nella percezione dell'ambiente classe (tab. 53).

I risultati dei test ANOVA Post hoc (tab. 54), eseguiti con la correzione di Bonferroni, rivelano alcune differenze significative fra i diversi indirizzi di scuola.

L'indirizzo Professionale, e soprattutto quello Tecnico, sono quelli in cui gli studenti ottengono medie più basse alle scale di percezione del contesto. Soltanto alla variabile Piacevolezza del clima, gli studenti di Altri licei raggiungono, insieme agli indirizzi tecnici e professionali, medie significativamente più basse di quelle dei Licei classici e scientifici.

Tab. 53- Differenze tra medie degli studenti alle scale di Percezione del contesto per indirizzo scolastico.

Scale ECPQ	Classico	scientifico/	Altro	o liceo	Ted	cnico	Profes	ssionale
Scale ECPQ	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std	Medie	Dev. std	Medie	Dev. std
Apertura	2,72	0,72	2,79	0,73	2,52	0,67	2,83	0,65
Orizzontalità	2,90	0,85	2,86	0,88	2,64	0,84	2,99	0,84
Riconoscimento	2,88	0,91	2,73	0,96	2,39	0,92	2,80	0,87
Appartenenza	2,95	1,02	2,73	1,02	2,39	0,92	3,02	1,07
Piacevolezza	3,56	0,85	3,29	0,89	3,09	0,81	3,00	0,69
Imparzialità	3,73	0,81	3,71	0,67	3,44	0,88	3,23	0,76

Orientamento alle p.	3,22	0,72	3,34	0,63	3,06	0,69	3,37	0,58

Tab. 54- Test post hoc (Bonferroni) per risultati degli studenti alle scale di leadership in funzione dell'indirizzo scolastico

Scale ECPQ	Indirizzo scolastico		Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
Apertura	Altro liceo	Tecnico	0,27	0,10	0,04
Orizzontalità	Classico/ scientifico	Tecnico	0,24	0,09	0,04
Disapassimanta	Classico/ scientifico	Tecnico	0,45	0,10	0,00
Riconoscimento	Altro liceo	Tecnico	0,33	0,12	0,05
Annartananza	Classico/ scientifico	Tecnico	0,57	0,11	0,00
Appartenenza	Tecnico	Professionale	-0,63	0,19	0,01
	Classico/ scientifico	Altro liceo	0,27	0,10	0,03
Piacevolezza		Tecnico	0,47	0,09	0,00
		Professionale	0,55	0,15	0,00
	Classico/ scientifico	Tecnico	0,27	0,08	0,01
1		Professionale	0,41	0,12	0,01
Imparzialità	Altro liceo	Tecnico	0,28	0,10	0,04
		Professionale	0,41	0,14	0,02

Un'altra variabile sembra intervenire nel determinare la percezione di alcuni aspetti dell'ambiente di classe e riguarda l'anno di corso seguito dagli studenti (tab. 55). Benché gli studenti di primo anno stiano scoprendo un nuovo ambiente e un'organizzazione della didattica diversa da quella del ciclo precedente, il loro Senso di appartenenza al gruppo classe risulta in media più forte rispetto agli studenti di secondo anno. Il clima di classe è percepito come più piacevole di quello descritto dagli studenti del secondo anno. Al secondo anno del biennio, invece, cambia la percezione della relazione con l'insegnante, con cui sembra più facile discutere e proporre idee o iniziative e assumere responsabilità.

Tab. 55- Differenze tra medie degli studenti alle scale di percezione del contesto per anno di corso.

Scala ECDO	Pı	rimo	Sec	condo		ANOVA
Scale ECPQ	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	Г	sign.
Orizzontalità	2,76	0,86	2,95	0,85	6,96	0,01
Appartenenza	2,95	1,04	2,69	1,01	9,80	0,00
Piacevolezza	3,51	0,82	3,28	0,89	10,86	0,00

La percezione è ovviamente dipendente dall'apprezzamento o meno di ciò che si valuta. Gli studenti a chi non piace o piace poco la scuola hanno punteggi più bassi dei loro compagni che invece l'apprezzano (P < 0,00). Gli studenti a cui piace abbastanza o molto la scuola sono naturalmente più positivi nel loro modo di descrivere l'ambiente classe.

La tabella 56 presenta i punteggi raggiunti dagli studenti alle scale di percezione del contesto, in funzione dell'apprezzare o meno la scuola. Gli soggetti hanno risposto alla domanda «Ti piace la scuola?» che aveva quattro opzioni di risposta: "per niente", "poco", "abbastanza" e "molto". Nella colonna "Non mi piace" sono riportati i punteggi medi di chi non apprezza per niente e apprezza poco la scuola. La colonna "Mi piace" raggruppa, invece, i punteggi medi di chi apprezza abbastanza e molto la scuola. Le scale sono state organizzate da quelle che ottengono la maggiore differenza tra medie a quelle che ottengono la minore, sebbene statisticamente significativa, differenza tra medie.

Tab. 56- Differenze tra medie degli studenti alle scale del ECPQ in funzione dell'apprezzamento della scuola

Scale ECPQ	Non mi piace	Mi piace	Mi piace F	
Scale LCFQ	Media Dev. std.	Media Dev. std.	'	ANOVA sign.

Apertura	2,49	0,71	2,81	0,69	28,03	0,00
Orizzontalità	2,67	0,89	2,95	0,83	13,72	0,00
Riconoscimento	2,40	0,94	2,95	0,87	48,87	0,00
Appartenenza	2,62	1,02	2,94	1,02	12,91	0,00
Piacevolezza	3,23	0,87	3,49	0,85	12,09	0,00
Imparzialità	3,35	0,85	3,79	0,74	40,68	0,00
Orientamento alle p.	3,00	0,72	3,33	0,67	30,09	0,00

Per avere un'idea più precisa di quali aspetti del contesto, tra quelli che abbiamo analizzato, siano più legati a un giudizio positivo sulla scuola da parte degli studenti, abbiamo analizzato le correlazioni tra la variabile di apprezzamento della scuola e gli item di percezione del contesto. Nella tabella 57, sono presentati gli otto item maggiormente correlati con l'apprezzamento della scuola. Gli aspetti ritenuti più rilevanti dagli studenti, per una valutazione positiva dell'esperienza scolastica, riguardano soprattutto il rapporto tra insegnanti e studenti, che diventa un elemento di apprezzamento della scuola quando è basato sulla stima, fiducia ed equità. Due altri elementi risultano significativamente associati all'apprezzamento della scuola, il fatto che si percepiscano delle regole di comportamento e si disponga di un tempo sufficiente per svolgere il lavoro richiesto.

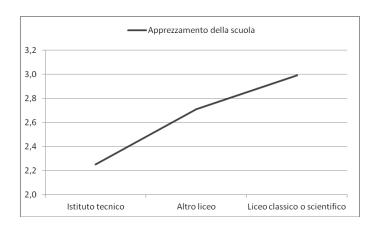
Tab. 57- Correlazioni di Pearson tra item del ECPQ e apprezzamento della scuola

Nella mia classe,	r
siamo orgogliosi dei nostri insegnanti.	,349**
ci fidiamo degli insegnanti.	,280**
gli insegnanti cercano di esserci simpatici.	,275**
gli insegnanti sono orgogliosi di noi.	,268**
tutti vengono ascoltati allo stesso modo.	,265**
gli insegnanti preferiscono le ragazze ai ragazzi.	-,253**
non ci sono regole, ognuno fa come gli pare.	-,246**
il tempo per fare le cose richieste non è sufficiente.	-,224**

Come abbiamo visto, l'apprezzamento della scuola è connesso con la percezione del contesto che in parte condiziona e viene condizionato dalla percezione dell'ambiente classe. In relazione all'indirizzo scolastico, la proposta didattica e l'ambiente possono essere gestiti diversamente, cosa che potrebbe piacere o meno agli studenti che l'hanno scelto. Tuttavia, sappiamo che alcuni indirizzi, come il Tecnico e il Professionale (non riportato nella figura perché i dati relativi sono numericamente esigui), non sono sempre frutto di scelte dell'allievo ma piuttosto orientamenti determinati dagli esiti scolastici e/o dal background socioeconomico della famiglia. Di conseguenza, è chiaro che l'insuccesso dello studente negli anni precedenti di scuola possa influenzare il suo giudizio complessivo nei confronti della scuola.

In ogni caso, se gli studenti iscritti negli indirizzi tecnici (e in minore misura in altri Licei) giungono a tale scelta con un pregiudizio negativo nei confronti della proposta scolastica, tale pregiudizio non sembra venire compensato da una percezione positiva della proposta educativa di tali indirizzi scolastici. Nella figura 35, sono indicate le differenze tra medie degli studenti alla variabile di apprezzamento della scuola in funzione dell'indirizzo scolastico. Le differenze sono statisticamente significative (P < 0,00).

Fig. 35- Confronto medie dell'apprezzamento della scuola in funzione dell'indirizzo scolastico



Inoltre, apprezzare la scuola appare più diffuso tra le femmine che tra i maschi (tab. 58). La differenza di medie tra maschi e femmine nell'apprezzamento della scuola è statisticamente significativa (*P* < 0,05). In effetti, le femmine sembrano adeguarsi generalmente con più facilità alle modalità didattiche della scuola e ai comportamenti che vi corrispondono e sono più soddisfatte della propria esperienza scolastica (Sartori, 2005; Buzzi & Sartori, 2004).

Tab. 58- Differenze tra medie per la variabile di apprezzamento della scuola in funzione del genere

Cocco	Apprezzame	ΛΝΟ\/Λ sig		
Sesso —	Media	Dev. std.	- ANOVA sig.	
Maschi	2,69	1,097	0.42	
Femmine	2,85	0,883	0,42	

Se analizziamo nel dettaglio ciò che ci dicono della loro classe gli studenti maschi e femmine, ci accorgiamo che il loro parere è molto simile. Soltanto per due scale di contesto, le differenze tra medie delle femmine e dei maschi sono statisticamente significative (p < 0.05).

Secondo le ragazze, la valutazione degli insegnanti è più equa di quanto ci dicono i maschi, tuttavia sono meno positive dei loro compagni per quanto riguarda la loro possibilità di partecipare alle decisioni e proporre idee di attività.

Tab. 59- Differenze tra medie degli studenti alle scale del ECPQ in funzione del genere

Scale ECPQ		aschi	_	nmine		ANOVA sig.	
Scale ECPQ	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	ANOVA SIg.	
Orizzontalità	2,96	0,91	2,79	0,82	5,66	0,02	
Imparzialità	3,52	0,90	3,72	0,74	8,12	0,01	

È interessante notare che l'unico item della scala Imparzialità del giudizio, per il quale i maschi ottengono un punteggio significativamente più basso delle ragazze è specificamente legato alla differenza di genere («Nella mia classe, gli insegnanti preferiscono le ragazze ai ragazzi»). Come si ricava dai dati riportati nella tabella 60, i maschi percepiscono una discriminazione di genere a favore delle femmine.

Tab. 60- Differenze tra medie all'item sulla discriminazione di genere in funzione del genere

ECPQ item	Maschi		Femmine		_	110\/1 sig
Nella mia classe,	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	ANOVA sig.
gli insegnanti preferiscono le ragazze ai ragazzi.	2,59	1,46	1,98	1,15	32,27	0,00

Il giudizio nei confronti della scuola sembra dipendere, oltre all'esperienza vissuta dentro le mura della scuola, da altri parametri come il titolo di studio della madre o chi ne fa le veci. Questo dato conferma

i risultati di Vial e Prêteur (1997), che hanno identificato questa variabile come fattore di maggiore impatto sull'insuccesso scolastico rispetto al classico indicatore utilizzato, ossia il livello di professione svolta dal padre. La figura 36, illustra il confronto tra i risultati degli studenti in termini di apprezzamento della scuola (scala da 1-Per niente a 4-Molto) in funzione del titolo di studio della madre. Non sono stati riportati i risultati degli studenti la cui madre non aveva completato la scuola elementare o era in possesso di una licenza elementare per mancanza di dati (3 nel primo caso, 4 nel secondo).

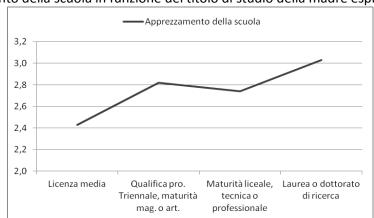


Fig. 36- Apprezzamento della scuola in funzione del titolo di studio della madre espresso in % di studenti.

Di fatto, anche nella percezione del contesto osserviamo differenze significative, in funzione del titolo di studio della madre, tra medie degli studenti per due scale (tab. 61 e 62). Più il titolo di studio della madre è alto, più gli studenti avvertono un ambiente di classe piacevole e un rapporto positivo con gli insegnanti.

Tab. 61- Differenze tra medie degli studenti alle scale del ECPQ per titolo di studio della madre

Scale ECPQ	В	asso	М	edio	Alto	
Scale ECPQ	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.
Riconoscimento	2,63	0,89	2,70	0,93	2,92	0,95
Piacevolezza	3,32	0,86	3,30	0,85	3,60	0,85

Tab. 62- Test post hoc (Bonferroni). Risultati degli studenti alle scale ECPQ per titolo di studio della madre

Scale ECPQ	Titolo di stud	dio madre	Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
Riconoscimento	Basso	Alto	-0,29*	0,11	0,03
	Medio	Alto	-0,22*	0,09	0,04
Piacevolezza	Basso	Alto	-0,28*	0,10	0,02
	Medio	Alto	-0,30*	0,08	0,00

5.2- Cosa ci dicono gli scout e i loro capi dello scoutismo?

5.2.1- scout e capi scout a confronto

Diversamente da quanto osservato tra la percezione degli insegnanti e studenti del contesto scuola, in cui le medie degli insegnanti sono significativamente più alte di quelle degli studenti per l'insieme delle scale di contesto, tra gli scout e i loro capi le differenze sono significative soltanto per due scale e sono i ragazzi a dare risposte più positive.

La fiducia e stima che gli scout percepiscono tra loro e i loro capi è maggiore di quella avvertita dai capi nella loro attività di comunità capi (tab. 63). Inoltre, rispetto al clima del gruppo, gli scout sono più positivi dei loro capi, benché questi ultimi abbiamo un punteggi già alto (3,8). Questo si spiega facilmente

dal fatto che i ragazzi si ritrovano per le attività di scoutismo, che sono pensate in funzione dei loro interessi e preferenze.

Tab. 63- Differenze tra medie degli scout e capi scout alle scale del ECPQ

Coole FCDO	So	cout	Сар	i scout	_	4 N/O \ / A ci c
Scale ECPQ	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	F	ANOVA sig.
Riconoscimento	4,26	0,60	3,96	1,06	8,15	0,01
Piacevolezza	4,31	0,54	3,99	0,97	11,45	0,00
Orientamento alle p.	4,22	0,56	4,05	0,87	3,31	0,07

5.2.2 Percezione degli scout del loro gruppo

Come nella scuola, nei gruppi scout, le ragazze tendono ad essere più positive dei ragazzi nelle loro valutazioni del contesto (tab. 64). Per loro, più che per i maschi (sebbene le loro medie siano alte), c'è un ambiente piacevole e amichevole, i capi sono giusti nelle loro valutazioni e danno più importanza all'impegno personale che ai risultati ottenuti.

Tab. 64- Differenze tra medie degli scout alle scale del ECPQ in funzione del genere

Coolo FCDO	Scout			Guide	_	ANOVA sig.
Scale ECPQ	Media	Deviazione std.	Media	Deviazione std.	Г	ANOVA Sig.
Piacevolezza	4,10	0,58	4,50	0,44	32,43	0,00
Imparzialità	4,20	0,70	4,58	0,48	21,67	0,00
Orientamento alle p.	4,04	0,55	4,37	0,53	19,03	0,00

Come si legge nella tabella 65, a differenza della scuola, i maschi che percepiscono imparzialità da parte dell'educatore non lo ascrivono a una differenza legata al genere, in favore delle ragazze. Attribuiscono il diverso modo di interagire del capo con i membri del gruppo alle simpatie del capo e al fatto di poter essere giudicato dai compagni quando confidano problemi al capo.

Tab. 65- Differenze tra medie degli scout a item del ECPQ in funzione del genere

ECPQ item		aschi	Fen	nmine	_ ^ NO\/^ cia
Nella mio reparto scout,	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	- ANOVA sig.
l'apprezzamento di una persona è legato alle simpatie dei capi.	4,09	1,16	4,62	0,71	0,00
se un ragazzo ha problemi con gli altri e ne parla con un capo viene giudicato male dai compagni.	3,84	1,32	4,47	0,92	0,00

Per i ragazzi in età esploratori-guide, il percorso formativo prevede tre tappe chiamate Scoperta, Competenza e Responsabilità. Il percorso non è legato all'età né ad obiettivi standardizzati, ma al conseguimento di obiettivi personali condivisi con il gruppo. Come si legge nel regolamento metodologico approvato nel Consiglio generale AGESCI del 2012⁴², la prima tappa chiamata Scoperta, «è il momento in cui il ragazzo e la ragazza cominciano a sentire il bisogno di compiere esperienze al di fuori dell'ambito ristretto della famiglia, da cui iniziano gradualmente a staccarsi per scoprire un mondo più vasto» (p. 34) e al tempo stesso maturano la decisione di entrare a far parte dello scoutismo aderendo ai principi della Legge. Nel corso della seconda tappa del Sentiero scout, chiamata Competenza, i ragazzi «tendono a sviluppare le loro doti di osservazione e giudizio e diventare padroni delle capacità tecnico organizzative che permettono di saper trarre conseguenze operative immediate e concrete nelle più diverse situazioni» (p. 36-37). Durante la fase finale, chiamata Responsabilità, gli scout sono chiamati a «testimoniare la propria competenza contribuendo (...) alla gestione del Reparto in modo diretto ed efficace; sperimentarsi

⁴² www.agesci.org/downloads/regolamento metodologico 2012.pdf

come capisquadriglia o in altri ruoli di responsabilità all'interno della comunità di Reparto (...); assumere nell'ambito dell'impresa (...) responsabilità nel proprio ambiente; mantenere la propria competenza a un grado da poter essere pronti in ogni circostanza a servire validamente il prossimo; proporsi come maestri di competenza» (p. 39).

Nella popolazione osservata, 31 ragazzi (13,5%) sono alla tappa della Scoperta, 110 alla tappa della Competenza (48%) e 63 (27,5%) alla tappa della Responsabilità.

Come indicato nella tabella 66, gli scout che hanno raggiunto la tappa della Responsabilità sono più positivi rispetto alla vita nel gruppo scout e per tre scale di contesto questa differenza è significativa. Questo risultato non è sorprendente se pensiamo che gli scout che non apprezzano la vita scout possono decidere di lasciare lo scoutismo se lo desiderano. La scala di Orientamento alle persone, che corrisponde a un contesto in cui lo sforzo viene considerato più importante del risultato, e la scala Riconoscimento, che descrive una relazione tra capo e ragazzo basata sulla fiducia e stima, ottengono una media più bassa soltanto da chi svolge la tappa della Competenza.

Tab. 66- Differenze tra medie degli scout alle scale del ECPQ in funzione della tappa progressiva

Scale ECPQ	Тар	opa 1	Ta	рра 2	Ta	ора 3		ANOVA
Scale ECPQ	Media	Dev.std.	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.
Riconoscimento	4,23	0,57	4,16	0,66	4,41	0,46	3,36	0,04
Piacevolezza	4,11	0,70	4,33	0,48	4,43	0,50	3,86	0,02
Orientamento alle p.	4,30	0,57	4,13	0,57	4,34	0,50	3,06	0,05

6- Rapporto degli scout con la scuola

È stato chiesto sia agli studenti che agli scout il loro parere sulla valutazione del loro andamento scolastico da parte dei loro compagni di classe. La domanda era posta nel seguente modo: «Nel complesso tra gli studenti della tua classe, rispetto allo studio, sei considerato: 1-uno di quelli che hanno problemi. 2- uno di quelli che vanno così così. 3- uno di quelli che se la cavano abbastanza bene. 4- uno dei più bravi». Se consideriamo questa domanda come una scala possiamo verificare come la media ottenuta dagli scout sia significativamente superiore a quella ottenuta dagli studenti (tab. 67) e la percentuale di scout, che hanno dichiarato avere una percezione positiva del giudizio dei compagni sul loro andamento, è superiore a quella degli studenti che rendono conto della stessa percezione (tab. 68).

Tab. 67- Percezione dell'andamento scolastico da parte dei pari

Ambienti	Media	Dev. std.	ANOVA sig.
Scuola	2,81	0,85	0.01
Scoutismo	2,98	0,92	0,01

Tab. 68- Frequenze e percentuali degli studenti e scout per percezione dei pari

Ambienti		Percezio	ne dei pa	<u>ri</u>
Ambienti		Poco bravo/a	Bravo/a	Totale
Scuola	N°	200	390	590
Scuola	%	33,9%	66,1%	100%
Scoutismo	N°	52	164	216
<u> </u>	%	24,1%	75,9%	100%
Totale	N°	252	554	806
TOTALE	%	31,3%	68,7%	100%

Sebbene gli scout abbiano l'impressione di essere giudicati più positivamente degli studenti per quanto riguarda il loro andamento scolastico, si esprimono in termini più negativi nel loro apprezzamento della scuola (tab. 69). Una spiegazione plausibile potrebbe essere che gli scout hanno la possibilità di

paragonare l'esperienza scolastica a quella dello scoutismo, mentre solo pochi studenti hanno altre esperienze di ambiente educativi al di fuori della famiglia. Il fatto di vivere attività all'aria aperta, di gruppo, a volte avventurose e che li interessano potrebbe renderli più critici nei confronti di un ambiente in cui è richiesto imparare sui libri e rimanere seduti per ore.

Tab. 69- Differenze tra medie degli scout e studenti nell'apprezzamento della scuola

Ambienti	Media	Dev. std.	ANOVA sig.
Scuola	2,78	0,97	0,00
Scoutismo	2,72	0,84	0,00

Come vedremo più avanti (cap. 10), l'attribuzione di responsabilità a scuola è estremamente rara e riguarda spesso questioni di scarso rilievo. Il solo status di responsabilità definito a livello formale è quello di rappresentante di classe.

Si osserva nella tabella 70 che la percentuale di chi ricopre l'incarico di Rappresentante di classe è maggiore tra gli scout (18%) che tra gli studenti non-scout (9,7%). È probabile che l'esperienza di assumere responsabilità, che viene particolarmente enfatizzata nello scoutismo, li aiuti a ricercare e/o accettare incarichi.

Tab.70- Frequenze e percentuali degli studenti e scout rappresentanti di classe

Ambienti	Rappresentante				
Ambienu	N°	%			
Scuola	58	9,7%			
Scoutismo	34	18%			

7- I due contesti a confronto

Nei capitoli precedenti, si è esaminato ciò che studenti e insegnanti dicono della loro classe o scuola e ciò che gli scout e capi scout raccontano del loro gruppo scout o della loro comunità capi. Si è, successivamente approfondito il particolare aspetto del rapporto degli scout con la scuola. In questo capitolo, sono indicati i risultati del confronto tra i pareri degli insegnanti sulla scuola e dei capi scout sulla comunità capi. Viene, in seguito, esposta l'analisi delle differenze tra scout e studenti nel giudizio che hanno del loro contesto educativo di riferimento. Sulla base di questi dati, si approndisce l'esame delle caratteristiche dei due contesti che differenziano di più la percezione che studenti e scout hanno dei loro ambienti educativi.

7.1- Insegnanti e capi scout a confronto

Nonostante il numero di insegnanti a cui è stato somministrato il Questionario di Percezione del Contesto non sia rappresentativo, sono state confrontate, a titolo esplorativo, le loro medie alle scale ECPQ con quelle dei capi scout. I questionari ECPQ per insegnanti e capi scout contengono le stesse domande, adattate all'età adulta, di quelle destinate agli adolescenti. Nel caso degli insegnanti, gli item sono rivolti al contesto scuola, hanno dunque risposto a domande sulla loro percezione del rapporto con il dirigente e gli altri insegnanti e del clima di lavoro. I capi scout hanno risposto a domande indirizzate a valutare la loro percezione della comunità dei capi.

Tra le risposte degli insegnanti e quelle dei capi scout, le differenze risultano significative solo per le scale di Senso di appartenenza e di Orientamento alle persone (tab. 71). I capi scout rendono conto di un senso di appartenenza alla comunità capi di molto superiore al senso di appartenenza degli insegnanti al gruppo insegnanti della scuola. Inoltre, i capi scout percepiscono, più degli insegnanti, che l'attenzione dei loro superiori (responsabili di comunità capi) è focalizzata più sulle persone che sui risultati che ottengono.

Tab. 71- Medie, deviazioni standard e significatività dell'ANOVA di insegnanti e capi scout alle scale ECPQ

Scale ECPQ	Inse	gnanti	Сар	i scout	Г	ANOVA
Scale ECPQ	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.
Appartenenza	3,29	0,81	4,10	1,01	16,41	0,00
Orientamento alle p.	3,70	0,62	4,05	0,87	4,43	0,04

La descrizione del contesto da parte degli educatori dei due gruppi esaminati va letta con cautela, tenendo conto di alcune delle differenze che distinguono le loro condizioni. Nello scoutismo, l'impostazione del lavoro della Comunità Capi richiede ai capi scout una vera collegialità, basata sulla copresenza e sulla organizzazione comune di attività, supportata dalla delega di responsabilità educative e gestionali a ciascun capo scout e agli stessi ragazzi.

Nella scuola, non si percepisce collegialità, anche se è un errore considerarne la mancanza come responsabilità degli insegnanti. Sembra, infatti, piuttosto effetto di un modello organizzativo che non consente copresenza, attività comuni e collaborazione. Agli insegnanti è richiesto inoltre un carico di adempimenti burocratici, conditi da richieste di personalizzazione dell'insegnamento che, nelle condizioni date, è di fatto impossibile da gestire e che, in qualche misura, allontana dalla percezione di una responsabilità educativa condivisa.

7.2- Differenze tra studenti e scout nella loro percezione del contesto

L'analisi della percezione del contesto classe da parte degli studenti, rispetto a quella del reparto scout da parte degli scout, conferma l'ipotesi di una differenza sostanziale tra i due contesti educativi. In tutte le scale considerate dal ECPQ, gli scout ottengono punteggi medi significativamente più alti di quelli degli studenti (tab. 72 e Fig. 37). Considerate le differenze tra scuola e scoutismo nella modalità di adesione, ci si attendeva una descrizione più positiva da parte degli scout del loro contesto educativo. Tuttavia, è interessante sapere quali caratteristiche del contesto educativo differenzino di più l'esperienza di uno scout da quella di uno studente.

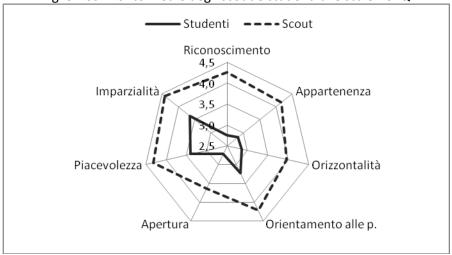
Più degli studenti, gli scout avvertono un rapporto di fiducia e stima reciproca con gli educatori, sentono di far parte di un gruppo dove le proposte sono accolte e in cui vengono presentate cose stimolanti e affidate responsabilità. Gli studenti hanno una percezione del contesto diversa, il lavoro è soprattutto individuale, le occasioni di attività che creano coesione e collaborazione sono limitate. La dinamica interattiva tra insegnanti e studenti è molto meno positiva di quella che unisce scout e capi scout. Secondo le ricerche di Pianta (1999), l'allievo si adatta meglio al contesto e si sente più competente quando è sostenuto dalle relazioni che si stabiliscono in tale contesto. Di conseguenza, il comportamento dell'allievo non può essere inteso al di fuori dell'analisi del tipo di relazione che intrattiene con l'insegnante (Biasi, 2011). La qualità di questa relazione è, secondo Molinari e Speltini (1993), di particolare importanza in quanto "influisce positivamente non solo sugli esiti in termini di apprendimento, ma anche su una serie di altri aspetti, come la motivazione allo studio, la partecipazione attiva alle lezioni, lo sviluppo di una comunicazione aperta e costruttiva con i docenti stessi" (p. 262). La classe è percepita come un contesto meno "giusto" di quello scout. Questo risultato è confermato dai dati di una ricerca del 2010, in cui il 70% dei 400 adolescenti intervistati dice non essere trattato con uguaglianza dagli insegnanti (Berti, Molinari & Speltini, 2010). Un recente rassegna di Wubbels e Brekelman (2005) evidenzia il rilevante impatto che ha il sentirsi trattato in modo giusto in classe. La percezione di un'insufficiente giustizia nelle interazioni tende a generare negli studenti comportamenti di ostilità e rifiuto nei confronti dell'insegnante, una resistenza alle proposte fatte in classe (Paulsel, Chory-Assad, 2005) e si associa a una valutazione negativa dell'insegnante (Tata, 1999). Nel caso opposto, quando gli insegnanti sono considerati giusti, vengono anche valutati competenti e degni di fiducia (Chory, 2007).

Tab. 72- Confronto medie degli studenti e scout alle scale ECPQ

Scale ECPQ	Stud	denti	S	cout		ANOVA
Scale ECPQ	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.
Apertura	2,71	0,72	3,63	0,56	295,77	0,00

Orizzontalità	2,85	0,86	3,96	0,59	316,58	0,00
Riconoscimento	2,76	0,93	4,26	0,60	493,43	0,00
Appartenenza	2,82	1,03	4,16	0,69	323,97	0,00
Piacevolezza	3,40	0,86	4,31	0,54	215,86	0,00
Imparzialità	3,64	0,81	4,40	0,62	152,34	0,00
Orientamento alle p.	3,22	0,70	4,22	0,56	354,79	0,00

Fig. 37 Confronto medie degli scout e studenti alle scale ECPQ



Nella tabella 73, sono state elencate le affermazioni, relative al contesto educativo, che distinguono in modo più evidente le risposte degli studenti e da quelle degli scout. Le differenze più rilevanti riguardano la percezione di coesione del gruppo, di stima e fiducia tra educatori e ragazzi, la possibilità di fare e ricevere proposte nuove e stimolanti e assumersi responsabilità.

Tab. 73- Item con maggiori differenze tra scout e studenti nella percezione del contesto

Item ECPQ	Studenti Scout		· F	ANOVA		
Nella mia classe,	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.
gli insegnanti ci incoraggiano a lavorare in gruppo	2,67	1,25	4,53	0,65	451,99	0,00
gli insegnanti sono orgogliosi di noi.	2,54	1,19	4,13	0,80	344,83	0,00
gli insegnanti si fidano di noi.	2,67	1,14	4,26	0,86	367,27	0,00
ci fidiamo degli insegnanti.	2,94	1,22	4,47	0,81	302,50	0,00
le nostre proposte di attività vengono accolte.	2,61	1,11	4,14	0,82	352,05	0,00
ci vengono spesso proposte cose nuove e inaspettate.	2,31	1,05	3,77	0,94	337,07	0,00
sentiamo di far parte di un gruppo.	3,13	1,42	4,59	0,68	222,33	0,00
ci vengono affidate responsabilità.	3,08	1,21	4,53	0,66	290,20	0,00
tutti vengono ascoltati allo stesso modo.	3,00	1,38	4,33	0,96	179,15	0,00
viviamo le attività come un impegno comune.	2,66	1,14	3,94	0,98	222,13	0,00
siamo orgogliosi dei nostri insegnanti.	2,90	1,20	4,17	0,87	211,92	0,00
le regole sono condivise da tutti.	2,67	1,27	3,94	0,99	185,87	0,00

Abbiamo visto che le differenze nell'organizzazione dei due ambienti educativi non sono effetti collaterali ma rispondono, nel caso dello scoutismo, a un progetto educativo ben definito e nel caso della

scuola ad un progetto implicito, spesso in dissonanza con le molteplici indicazioni ministeriali e con le indicazioni pedagogiche, ma dotato di una sua logica e di persistenza. La percezione dei ragazzi conferma questa differenza di impianto tra i due contesti. A questo proposito, è importante precisare che i modelli organizzativi e le relazioni che si instaurano in seno alla classe e a un gruppo scout sono sensibilmente diversi. Ad esempio, nello scoutismo la valutazione del lavoro è generalmente collettiva e l'attività può durare più giorni di seguito, mentre a scuola la valutazione è individuale e le eventuali ore di lavoro di gruppo sono disseminate nel tempo. Abbiamo potuto verificare che, persino quando gli studenti e gli scout affermano entrambi di svolgere attività di gruppo, queste non hanno le stesse caratteristiche. Sarà in seguito analizzato in che misura queste differenze contribuiscono allo sviluppo morale e alla formazione di atteggiamenti e capacità di leadership e quali specifici aspetti del contesto educativo hanno un maggiore impatto su di essi.

8- Risultati di studenti e scout in termini di atteggiamenti e capacità di leadership

In conclusione delle indagini svoltasi nel 1986 e 2003 presso gli scout dell'AGESCI, Montuschi (2004) commentava i risultati dicendo che «siamo di fronte a ragazzi affettivamente e socialmente sani, pieni di entusiasmo e di speranza, proiettati verso obiettivi umani fondati su valori autentici» (p. 148). Non possiamo che confermare la valutazione positiva da lui emessa, di fronte alla forte identificazione degli scout con valori postivi e costruttivi. I risultati ottenuti non permettono, tuttavia, di sostenere che il comportamento di chi si identifica con gli atteggiamenti di leadership responsabile descritti, agirà di conseguenza e tradurrà le sue opinioni in atti responsabili. Kohlberg et al. (1975) sostengono che una persona possa emettere giudizi morali e non agire necessariamente in tal senso. Questi giudizi e valori devono diventare parte dell'identità. Se l'identità di una persona è strutturata sulla base di credenze morali allora è in grado di tradurre i suoi giudizi in atti concreti lungo tutto l'arco della vita (Colby & Damon, 1992). Di nuovo dobbiamo, dunque, insistere sulla differenza d'impatto che può avere l'ambiente scout, in cui questi giudizi e valori vengono vissuti attraverso un impegno concreto nel gruppo e in attività di volontariato, rispetto alla classe in cui generalmente il riferimento a questi stessi valori è più che altro intellettuale.

Gli scout ottengono punteggi medi significativamente più alti rispetto ai loro coetanei nella scala Capacità di leadership e in sette delle otto scale previste dal questionario Socially Responsible Leadership Scale (tab. 74 e Fig. 38). Soltanto la scala Coerenza che, come abbiamo visto in precedenza, ha un Alfa di Cronbach basso, non ottiene una differenza significativa tra medie degli studenti e degli scout. Le scale che differenziano di più il gruppo degli scout rispetto a quello degli studenti sono Cittadinanza e i Valori di gruppo Obiettivo comune, Collaborazione e Apertura al confronto, che implicano valori morali come il rispetto degli altri e il senso di responsabilità. Le scale in cui, invece, i due gruppi hanno risultati più simili sono più legate a dimensioni di sviluppo personale e meno fortemente connotate in termini di valori.

La Cittadinanza è una dimensione che implica l'ampliamento del senso di responsabilità, che non riguarda più soltanto il proprio ambiente circostante ma anche gli ambienti nei quali il soggetto non è direttamente implicato. Per Brofenbrenner (1979) è proprio questo dilatarsi della coscienza, che supera i confini del microsistema, a determinare lo sviluppo. Tale crescita viene descritta dallo psicologo in questi termini: «Il bambino molto piccolo, in un primo momento, diventa consapevole solo degli eventi che avvengono nel suo ambito immediato, in ciò che ho chiamato microsistema». È in seguito che «egli diviene consapevole di relazioni tra eventi e persone in situazioni ambientali che apparentemente non implicano una sua partecipazione attiva» (p. 40). L'"avere coscienza di" e "prendere parte a" eventi che riguardano la comunità allargata può dunque considerato un'indicazione del livello di maturità dei soggetti.

Tab. 74- Medie degli studenti e scout alle scale di Capacità di leadership e del SRLS

Scale ECPQ	Studenti		So	cout	Е	ΛΝΟ\/Λ ciα	
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	ANOVA sig.	
Cittadinanza	3,52	0,72	4,01	0,55	79,72	0,00	
Collaborazione	3,61	0,61	4,03	0,48	80,14	0,00	

Obiettivo com.	3,64	0,66	4,11	0,47	86,25	0,00
Apertura al conf.	3,68	0,67	4,01	0,51	44,65	0,00
Impegno	4,11	0,64	4,29	0,53	11,83	0,00
Coscienza di sé	3,56	0,71	3,70	0,63	5,64	0,02
Cambiamento	3,53	0,62	3,81	0,56	33,33	0,00
Capacità di lead.	3,35	0,71	3,90	0,61	104,40	0,00

Fig. 38- Confronto medie degli scout e studenti alle scale di leadership.



Nella tabella 75, sono indicati gli item che presentano le maggiori differenze tra le risposte degli studenti e quelle degli scout. Queste affermazioni denotano una partecipazione ad attività socialmente utili, la capacità di assumere un ruolo di leader per altri e un senso di responsabilità associato ad atteggiamenti collaborativi. Si tratta di aspetti tutti rilevanti rispetto alle tematiche educative in esame e che richiedono esperienze concrete per poter essere sviluppati.

Tab. 75- Item delle scale di leadership con maggiori differenze tra scout e studenti

Item ECPQ	Stı	udenti	S	cout	- F	ANOVA
Nella mia classe,	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.
Partecipo in attività che contribuiscono al bene comune.	3,20	1,07	3,99	0,88	93,54	0,00
Ci sono attività in cui gli altri mi chiedono di guidarli.	2,96	1,26	3,74	1,08	68,89	0,00
Gli altri mi affidano spesso responsabilità.	3,31	2,24	3,99	0,84	18,86	0,00
Tendo a valorizzare le capacità dei miei compagni.	3,18	1,09	3,86	0,98	67,14	0,00
Lavoro insieme ad altri per fare della mia comunità un posto migliore.	3,39	1,08	4,04	0,85	64,45	0,00
So organizzare il lavoro degli altri.	3,03	1,19	3,67	0,95	53,13	0,00
So di avere delle responsabilità nei confronti della mia comunità.	3,53	1,02	4,14	0,86	61,89	0,00
Sono considerato/a una persona che lavora bene con gli altri.	3,41	0,98	4,01	0,81	66,51	0,00
Contribuisco agli obiettivi del mio gruppo.	3,69	0,99	4,28	0,74	65,40	0,00
Prendo parte agli obiettivi comuni dei gruppi di cui faccio parte.	3,50	1,04	4,07	0,89	52,78	0,00
Appoggio ciò che il gruppo cerca di compiere.	3,60	0,94	4,13	0,77	55,49	0,00

Questi risultati confermano che i ragazzi scout raggiungono risultati, in termini di acquisizione di atteggiamenti e capacità di leadership, superiori a quelli che i loro coetanei raggiungono attraverso la sola educazione scolastica. Si tratta ora di cercare una conferma dell'ipotesi che siano proprio alcuni elementi di contesto a contribuire al migliore risultato nella leadership.

9- Relazione tra percezione del contesto, atteggiamenti di leadership, capacità di leadership e apertura al cambiamento

Le maggiori differenze tra scout e studenti, relativi alle attitudini di leadership e alla percezione del contesto, confermano l'ipotesi secondo la quale un modello di pedagogia attiva contribuisce alla formazione della responsabilità e della leadership.

Come è stato precedentemente osservato (cap. 7.2), il modello organizzativo e le relazioni che si instaurano in una classe e in un gruppo scout sono diversi. Presenteremo prima l'impatto della percezione dei due contesti educativi considerati insieme, per verificare l'effetto di una più ampia gamma di aspetti dell'ambiente educativo. Nel capitolo 15, presenteremo invece l'impatto specifico di ciascuno dei due contesti sull'andamento alle scale di leadership.

La percezione del contesto educativo ha un impatto significativo sui Valori di cittadinanza e di gruppo e sulle Capacità di leadership. Il contesto ha, invece, un impatto ridotto sui Valori individuali e di Apertura al cambiamento. La tabella 76 illustra quanta varianza dei punteggi ottenuti alle scale di leadership viene spiegata dalle scale di percezione del contesto. Per ciascuna delle tre scale di leadership è stato indicato il Beta standardizzato (β), la sua significatività (ρ) e il coefficiente di regressione corretto (R^2 corr.) individuato con il calcolo della regressione lineare multipla, effettuata secondo il metodo standard (o per blocchi). La scala Orientamento alle persone non è stata inclusa nel calcolo della regressione, in quanto il suo Alfa di Cronbach è troppo basso.

Tab. 76- Variabili ECPQ utilizzate nell'analisi del Beta standardizzato, R² corretto e P-value

Scale ECPQ	Capacità lead.		V. g	ruppo	V. sociali		
Scale ECPQ	Beta R ² corr. Bet		Beta	R ² corr.	Beta	R ² corr.	
Apertura	0,17*		0,15*		0,16*		
Orizzontalità	0,03	0,22	-0,02	0,34	-0,01	0,20	
Riconoscimento	0,10*		0,03		0,08*		
Appartenenza	0,08*		0,07*		0,07*		
Piacevolezza	0,05		0,12*		0,10*		
Imparzialità	0,00		0,10*		0,01		

^{*} *P* < 0.05

Le scale ECPQ spiegano intorno ai 30% della varianza del punteggio alle tre scale di leadership, il 24% per Capacità di leadership, il 34% per i Valori di gruppo e il 22% per la Cittadinanza. Considerando che le nostre scale di contesto non esauriscono l'insieme delle caratteristiche di un contesto educativo, possiamo ricavarne che agire sullo sviluppo degli atteggiamenti di leadership tramite l'organizzazione e la qualità della proposta educativa è un approccio valido e utile.

9.1- Associazione tra variabili di contesto e di leadership per gli scout

Per esaminare quali particolari aspetti del contesto scout hanno un maggior impatto su queste scale di leadership, abbiamo raggruppato in una scala le tre scale dei Valori di gruppo (Collaborazione, Obiettivo comune e Apertura al confronto) con quella dei Valori sociali (Cittadinanza), che variano più dei Valori individuali in funzione dell'ambiente.

Calcolare la regressione lineare, scegliendo come variabili indipendenti gli item delle scale, ha il limite di portare a un risultato che potrebbe essere specifico al campione analizzato e meno generalizzabile. Tuttavia, permette di capire meglio il dettaglio di ciò che ci dicono gli soggetti, in questo caso gli scout. I risultati sono dunque da considerare insieme ai risultati della Path analysis presentata nel capitolo 12.1.

La scelta di calcolare la regressione lineare multipla sui dati degli scout è legata al fatto che alcune delle scale ECPQ hanno un maggiore impatto sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership quando fanno riferimento alla percezione degli scout (cap. 11.1). Pertanto, è interessante esaminare quali siano gli aspetti dell'esperienza scout che contribuiscono di più allo sviluppo di atteggiamenti di leadership nei ragazzi e quale sia l'entità del contributo di ciascun aspetto.

Attraverso il calcolo della regressione lineare multipla ottenuta con la modalità Stepwise, abbiamo osservato come aspetti della percezione del contesto scout spieghino il 55% della varianza del punteggio ottenuto a questa scala (R^2 corretto= 0,545 e p < .000).

Il punteggio alla scale di leadership, che raggruppa Valori sociali e di gruppo, può essere predetto sulla base della risposta degli scout alle affermazioni elencate nella tabella 77.

Tab. 77- Item ECPQ utilizzati nell'analisi del peso Beta , R² corr. e *P* per predire il punteggio di Valori sociali e di gruppo degli scout

di gruppo degli scout							
Nel mio gruppo scout,	В^	Ρ	R ² corr.				
viviamo le attività come un impegno comune.	0,27	0,00					
i capi sono orgogliosi di noi.	0,13	0,05					
quando abbiamo problemi ne parliamo con i capi.	0,25	0,00					
l'impegno è apprezzato più dei risultati.	0,20	0,00	0,55				
le cose che studiamo sono superate.	-0,16	0,01					
i capi cercano di esserci simpatici.	0,21	0,00					
è meglio ubbidire senza discutere.	-0,13	0,03					
parliamo spesso di ciò che potremo fare da grandi.	0,17	0,01					

Sui Valori sociali e di gruppo, ha un impatto significativo la percezione, nel proprio gruppo scout, di coesione tra i membri del gruppo, di riconoscimento per la persona a prescindere dai suoi risultati e di una relazione di stima, fiducia e simpatia tra educatori e adolescenti, che comporta la possibilità di parlare con i capi di argomenti stimolanti e dei propri problemi, progetti e interessi. Si tratta di un gruppo scout che si caratterizza, inoltre, da una conduzione non autoritaria delle attività.

Questo risulta del tutto logico se consideriamo che, soltanto tramite una vita di gruppo, che offre la possibilità di partecipare e impegnarsi in attività comuni, si impara a collaborare, definire obiettivi comuni, rispettare le differenze, ascoltare e assumere responsabilità. Inoltre, è importante per lo sviluppo di questi atteggiamenti che l'ambiente educativo sia governato da regole aperte, che diano ai ragazzi la possibilità di partecipare alle attività e di discutere argomenti di loro interesse e che il rapporto con il capo educatore sia di fiducia. È ovvio che lo sviluppo di atteggiamenti che richiedono l'espressione di un protagonismo, attraverso la collaborazione o l'assunzione di responsabilità, richiede come minimo che ci sia un certo rispetto e una qualche benevolenza degli uni con gli altri all'interno del gruppo.

Dal risultato dello stesso calcolo per il gruppo degli studenti⁴³ risulta importante il percepire che ci siano delle regole che vengono vissute come quadro di riferimento per la scelta del proprio comportamento e che queste regole permettano una relazione pacifica tra i membri del gruppo classe. È da notare, inoltre, la percezione degli studenti di una certa mancanza di continuità tra la loro esperienza fuori e dentro la scuola, tra i loro interessi e gli argomenti trattati durante le lezioni. Oltre a prendere in considerazione gli interessi degli studenti e ascoltare le loro proposte, risulta per loro importante parlare di ciò che vorrebbero fare dopo la formazione scolastico. All'affermazione «Parliamo spesso di ciò che

 $^{^{43}}$ Il risultato della regressione lineare multipla con modalità Stepwise per gli studenti non è stato riportato nel testo in quanto è più utile l'analisi dell'esperienza scout, che contiene caratteristiche più rilevanti per lo sviluppo degli atteggiamenti di leadership. Comunque, indichiamo il risultato di tale calcolo per gli studenti: R^2 corretto= 0,373 e p < .000.

potremo fare da grandi», gli studenti ottengono una media significativamente più bassa (2,21) di quella degli scout (2,66) (p < .05). La discussione con l'insegnante di queste tematiche è importante, dato che permette di predire il punteggio degli studenti alle scale Valori sociali e di gruppo. Dewey (1961) parlando del ruolo del pensiero e, in particolare della proiezione in un futuro desiderato, afferma che «ci mette in grado di agire in maniera deliberata e intenzionale per raggiungere oggetti futuri o per riuscire a disporre di ciò che in atto è distante o assente. Col porre innanzi alla mente le conseguenze di differenti modi e linee d'azione, ci permette di conoscere ciò che facciamo quando operiamo. Esso trasforma l'azione meramente appetitiva, cieca ed impulsiva in azione intelligente» (p. 78-79).

Alcune variabili di contesto permettono di predire il risultato alla scala di Capacità di leadership. Nella tabella 78, sono state riportati gli item inclusi nel modello di regressione lineare multipla che spiega il 35% della varianza del punteggio di Capacità di leadership.

Tab. 78- Item ECPQ utilizzati nell'analisi del peso Beta , R^2 corr. e P per predire il punteggio di Capacità di leadership

Nel mio gruppo scout,	В^	Р	R ² corr.
i capi sono orgogliosi di noi.	0,25	0,00	
viviamo le attività come un impegno comune.	0,25	0,00	
le nostre proposte di attività vengono accolte.	0,23	0,00	
non ci sono regole, ognuno fa come gli pare.	-0,20	0,01	0.41
le persone tendono a imporsi sugli altri.	0,23	0,00	0,41
i comportamenti innovativi per arrivare al risultato sono apprezzati.	0,13	0,04	
le persone sono aggressive tra loro.	-0,15	0,03	
è più apprezzato dagli insegnanti chi segue le regole che chi cerca di essere innovativo.	0,13	0,04	

Per lo sviluppo delle capacità di leadership, le affermazioni che hanno un impatto sull'aumento del punteggio alla scala Capacità di leadership sono, per gli scout, relativi alla coesione, la stima dei capi e la possibilità di esprimere idee e creatività, ma anche all'esistenza di regole di comportamento e all'espressione di dominanza senza che essa dia luogo ad aggressività tra i membri del gruppo.

9.2- Associazione tra atteggiamenti di leadership e capacità di leadership per gli scout

Con la regressione lineare multipla, con modalità Stepwise, si è potuto individuare quali aspetti specifici degli atteggiamenti di leadership risultino significativi per un aumento delle Capacità di leadership. Questa analisi è stata realizzata sul solo gruppo degli scout in quanto, avendo numerose e varie opportunità di assumere responsabilità e lavorare in squadra, possono dirci di più sull'impatto di queste esperienze sulle capacità a svolgere un ruolo di leader.

Nella tabella 79, sono state organizzate per significato le variabili di leadership del modello di regressione lineare multipla che spiega il 45% della varianza del punteggio di Capacità di leadership.

Tab. 79- Item di leadership utilizzati nell'analisi del peso Beta , R² corr. e *P* per predire il punteggio di Capacità di leadership

Nel mio gruppo scout,	В^	Р	R ² corr.
So di avere delle responsabilità nei confronti della mia comunità.	0,21	0,00	
Contribuisco agli obiettivi del mio gruppo.	0,25	0,00	
Si può contare sul fatto che faccio la mia parte.	0,21	0,00	0.445
Il mio contributo è riconosciuto dagli altri membri del gruppo di cui faccio parte.	0,17	0,01	0,443
Penso che sia importante conoscere le priorità degli altri.	0,19	0,01	
Il conflitto può produrre creatività.	0,17	0,01	

In generale ho fiducia in me stesso.	0,25 0,00
Posso descrivere in cosa sono simile agli altri.	-0,17 0,01

I tre aspetti della nostra scala di Capacità di leadership - il saper organizzare il lavoro degli altri e motivarli e il fatto di assumersi responsabilità - implica di poter rapportarsi agli altri in modo efficace. La presenza, nel modello di regressione, delle affermazioni «Penso che sia importante conoscere le priorità degli altri», «Contribuisco agli obiettivi del mio gruppo» e «Il mio contributo è riconosciuto dagli altri membri del gruppo di cui faccio parte», conferma le riflessioni di Halpin (1954) e Pollo (1988), che indicano come componente delle capacità di leadership il saper collaborare e ascoltare gli altri. Come si è detto nel capitolo 5.3.2, gli item attinenti a questi due atteggiamenti non sono state inclusi nella scala di Capacità di leadership, giacché erano già parte di quella di Collaborazione e Obiettivo comune della SRLS.

Gli altri item inclusi nel modello di regressione descrivono una persona che sente di conoscersi, di avere fiducia in sé, di essere disponibile al confronto, responsabile e affidabile.

Di fatto, le persone dotate di tali caratteristiche tendono a ispirare fiducia ed essere legittimate in una squadra. Per quanto riguarda la conoscenza di sé e fiducia in sé, dobbiamo sottolineare che si tratta di due variabili strettamente connesse (Schacter, Gilbert & Wegner, 2009). L'autostima viene spesso associata ad aspetti della leadership ed è correlata in modo positivo all'espressione di maggiori iniziativa e di migliori prestazioni sul lavoro (Baumeister et al., 2003; Gardner e Pierce, 1998). La consapevolezza di sé è considerata pure un aspetto essenziale dello sviluppo di un modello di leadership che si basa sull'intelligenza emotiva (Emotional Intelligence Leadership) (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Dai dati della nostra ricerca, il punteggio che si ottiene alla scala di Capacità di leadership cambia dunque in funzione sia della percezione di diversi aspetti del contesto sia dello sviluppo di atteggiamenti di leadership. Dal punto di vista della proposta educativa, appare importante un ambiente in cui gli educatori sono stimati e pongono regole che lasciano spazio alle proposte nuove e creative e che consenta agli adolescenti di partecipare alle decisioni, di far parte di un gruppo coeso e di collaborare. Lo sviluppo delle capacità di leadership dipende, inoltre, dall'esperienza di collaborazione e di impegno sociale dei ragazzi, dalla loro apertura mentale, consapevolezza e stima di loro stessi.

9.3- Associazione tra atteggiamenti di leadership e apertura al cambiamento per gli scout

La scala di Apertura al cambiamento varia poco in funzione delle nostre scale ECPQ. Tuttavia, il punteggio dei soggetti a questa scala può essere predetto sulla base di quello che hanno ottenuto alla scala Valori di gruppo. Al fine di individuare quali sono le variabili che incidono sull'apertura al cambiamento, abbiamo calcolato la regressione lineare multipla con la procedura Stepwise, inserendo come variabili indipendenti l'insieme degli item di leadership. Il 38% della varianza del punteggio raggiunto alla scala di Apertura al cambiamento viene spiegato da altre variabili di leadership (tab. 80).

La resilienza nelle situazioni di transizione, insieme alla propensione a generare cambiamenti quando si ritengono utili risultano, per gli scout, associate ad atteggiamenti di apertura e ascolto nei confronti degli altri e di cooperazione. Le persone che ottengono un punteggio alto alla scala Apertura al cambiamento tendono anche ad amare il confronto con persone dalle idee diverse, ad essere al proprio agio nei momenti di conflitto e a descriversi come persone coerenti.

Le variabili che hanno un impatto sull'Apertura al cambiamento, ossia sul saper guardare le cose da diverse prospettive, aprirsi a nuovi punti di vista e provare a cambiare le cose sono la cooperazione, l'apertura al confronto, l'ascolto e la congruenza.

Tab. 80- Item di leadership utilizzati nell'analisi del peso Beta , R^2 corr. e P per predire il punteggio alla scala Apertura al cambiamento

Nel mio gruppo scout,	В^	Р	R ² corr.
Sono aperto/a alle idee degli altri.	0,33	0,00	
Penso che sia importante conoscere le priorità degli altri.	0,19	0,01	0,381
Vivo con serenità le situazioni conflittuali.	0,14	0,04	

Nel gruppo, mi scontro con le persone che hanno idee diverse dalle mie.	0,14	0,05	
Mi piace lavorare insieme ad altri per uno scopo comune.	0,24	0,00	
Le mie azioni sono coerenti con i miei valori.	0,18	0,01	

10- Ruolo della responsabilizzazione sullo sviluppo della leadership

Dal questionario di sfondo, ricaviamo che il punteggio ottenuto dagli studenti nelle scale di Valori e Capacità di leadership cresce in relazione all'avere avuto o meno l'attribuzione di un qualche tipo di responsabilità nel contesto educativo. Agli studenti era stato chiesto di indicare se avessero avuto qualche incarico o responsabilità particolare nella loro esperienza scolastica e, in caso positivo, di descriverla. L'88% degli studenti ha risposto in modo negativo e la maggior parte dei 18% restanti ha detto avere avuto una sola volta una responsabilità come «raccogliere soldi per una gita", fare il "capoclasse alle elementari" o essere "responsabile delle luci per uno spettacolo».

Il confronto con le risposte degli scout alla stessa domanda rivela una situazione del tutto diversa. L'89% degli scout afferma invece avere avuto diverse responsabilità, l'83,3% di questi afferma di avere il ruolo di caposquadriglia o vice caposquadriglia e quindi di guidare e gestire un gruppo di 6 a 8 ragazzi più giovani.

Nello scoutismo, a differenza di quanto avviene nella scuola, i ragazzi man mano che procedono nel percorso formativo assumono incarichi di responsabilità. Nella ricerca svolta nel 2012, presso 1000 scout dai 11 ai 16 anni, si era osservato come essi fossero generalmente orgogliosi delle loro responsabilità. Alla domanda sui loro incarichi rispondevano con molta precisione, fino a sottolineare di svolgere ruoli minori quali aiuto cuciniere o aiuto fuochista (Lucisano & Rubat du Mérac, 2014).

La tabella 81 riporta i dati relativi al confronto tra le medie degli studenti in funzione dell'avere avuto o meno una responsabilità nel corso della scolarità. Dai risultati, si osserva come l'attribuzione di responsabilità, anche minime e in modo sporadico, abbia un impatto significativo sullo sviluppo della leadership. Questo risultato è coerente con I risultati ottenuti da Dugan et al. (2013), i quali evidenziano come gli studenti che hanno delle responsabilità o partecipano ad attività nei "campus clubs" o "organization/community service" ottengano punteggi significativamente più alti degli altri all'insieme delle scale SRLS.

Inoltre, la scala Valori individuali, che come abbiamo visto varia meno delle altre scale di leadership in funzione della percezione del contesto, varia invece con l'attribuzione di responsabilità. I punteggi degli studenti a Valori individuali, e in particolare alle scale di Coscienza di sé e Impegno, migliorano quando a scuola gli studenti dicono di avere assunto un qualche incarico.

È interessante osservare come anche il punteggio alla scala Apertura al cambiamento aumenti con l'esperienza stessa della responsabilità. In altre parole, sembra che fare l'esperienza di dare il proprio contributo possa aiutare a vedere i fatti sotto nuovi punti di vista e a intervenire per proporre cambiamenti. La persona a cui non viene data nessuna responsabilità e che non prende parte a nessuna attività di gruppo, non può verificare l'effetto del proprio contributo, e questo rischia di portarla a temere di intervenire o a ritenere inutile la propria partecipazione.

I dati consentono, dunque, di verificare l'impatto che potrebbe avere un cambiamento nell'impostazione dell'attività scolastica che porti all'organizzazione di attività ed esperienze che consentano l'attribuzione di responsabilità anche piccole agli studenti.

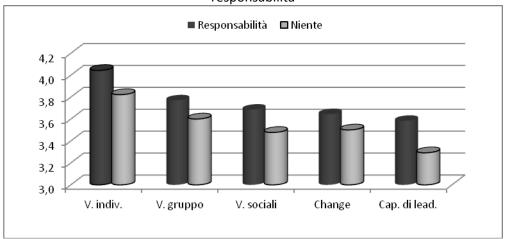
Tab. 81- Confronto medie degli studenti alle scale di leadership in funzione dell'attribuzione o meno di responsabilità

responsabilita									
Scale leadership	Con res.		Sen	za res.		ANOVA			
Scale leadership	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.			
Cittadinanza	3,69	0,69	3,48	0,72	7,50	0,01			
Collaborazione	3,76	0,50	3,58	0,63	7,92	0,01			
Obiettivo com.	3,79	0,59	3,60	0,68	6,85	0,01			
Impegno	4,31	0,52	4,06	0,65	11,83	0,00			

Coerenza	4,06	0,59	3,87	0,62	8,17	0,00
Coscienza di sé	3,79	0,69	3,51	0,71	14,18	0,00
Cambiamento	3,65	0,56	3,50	0,63	4,98	0,03
Capacità di lead.	3,58	0,66	3,29	0,71	15,61	0,00

Nella figura 39, vengono riportati le differenze tra medie degli scout e degli studenti alle scale di leadership, in funzione dell'assunzione o meno di responsabilità a scuola. Le differenze tra medie delle quattro scale di leadership sono statisticamente significative (p < 0,001).

Fig. 39- Differenze tra medie degli studenti alle scale di leadership in funzione dell'attribuzione di responsabilità



Colpisce nella lettura delle risposte, il rilievo che gli studenti attribuiscono alle responsabilità ricevute, pur trattandosi in larga parte di incarichi di poco conto. Gli studenti descrivono dettagliatamente i loro incarichi, anche quando sono lontani nel tempo e apparentemente irrilevanti, come nel caso del capoclasse o del cosiddetto "chiudi-fila" della scuola primaria (che tra l'altro restituisce l'idea che, sia pure per piccole responsabilità, la scuola primaria offra maggiori spazi di partecipazione).

Gli studenti che hanno svolto il ruolo di rappresentante di classe non hanno raggiunto un punteggio più elevato nelle scale di atteggiamento, rispetto a chi ha svolto altri tipi di responsabilità. Questo sembra dovuto al fatto che di rado al rappresentante viene chiesto qualcosa in più della mera partecipazione ad alcune riunioni di consiglio di classe. L'importante non sembra essere il tipo di responsabilità, ma il fatto di avere l'occasione di sentirsi del tutto responsabile di qualche cosa.

Questo potrebbe spiegare perché il semplice fatto di essere stato responsabile di qualcosa abbia un impatto statisticamente significativo su sei delle otto scale di leadership. Queste scale riguardano: le Capacità di leadership, la Collaborazione, la Coscienza delle proprie responsabilità e partecipazione sociale (Cittadinanza), la capacità di orientare la propria attività in funzione di un obiettivo condiviso (Obiettivo comune), la corrispondenza tra valori, credenze e comportamento (Coerenza) e la capacità di dedicarsi agli impegni presi e a mantenerli (Impegno).

La responsabilità implica il rapporto all'altro, nessuno si assume responsabilità se non nell'ambito della relazione all'altro. Zamperini (2001) definisce la responsabilità «una categoria sociale di relazione in grado di articolare i rapporti fra individui e società, connettendo il mondo privato di ciascuno con il mondo pubblico, collettivo ed esposto al giudizio degli altri» (Molinari & Speltini, 1993, p. 269). Anche nell'ambito della psicologia giuridica, la responsabilità viene definita in funzione della sua natura relazionale e interattiva ed è intesa come "risultato di rapporti" (De Leo, 1996, p. 56). Se non c'è vita di gruppo in classe, non c'è neanche occasione di responsabilizzazione. Makarenko (1925-1937), convinto dell'importanza dello sviluppo del senso di responsabilità nei ragazzi, aveva pensato l'organizzazione della sua colonia in modo che ciascuno potesse partecipare non solo allo svolgimento del lavoro ma anche alla sua organizzazione (p. 175-176). In base al suo pensiero, «l'iniziativa si manifesta solo in presenza di un compito da svolgere, di una responsabilità inerente al suo svolgimento, di una responsabilità per il tempo perso, in presenza cioè di

esigenze da parte del collettivo». Di questo tema discute con il professor Čajkin, al quale dice: «Voi vi ostinate a non capire e di nuovo parlate di una iniziativa astratta inconsistente, avulsa dal lavoro. Secondo voi per dimostrare iniziativa è sufficiente contemplare il proprio ombelico...» (p. 560).

La mancanza di partecipazione degli studenti alle decisioni e, in generale, alla vita della scuola, sembra spingere gli studenti alla passività e rappresenta, nei fatti, un freno all'apprendimento graduale della democrazia. Per Bertolini, «la crisi della società è crisi della responsabilità, [...] in quanto considera l'educazione alla responsabilità non tanto come un aspetto dell'intero processo educativo, ma come il suo fondamento ineliminabile e la sua meta più importante. [...] Infatti, l'educazione alla responsabilità trova nello scoutismo la sua massima espressione nel motto Estote Parati: con esso ogni Esploratore impara ad intendere la vita come qualcosa che non può esaurirsi nella semplice esistenza quotidiana, nel vivere alla giornata, ma che richiede una profonda serietà di impegno ed una notevole volontà» (Pranzini, 2011, p. 84).

Tuttavia, i risultati della ricerca indicano che, sebbene includere gli studenti nel processo di definizione e organizzazione delle attività scolastiche richiederebbe un ripensamento dell'impianto stesso della scuola, è possibile aiutare i ragazzi a sviluppare atteggiamenti di responsabilità e leadership anche solo attraverso l'attribuzione di piccole responsabilità. Il fatto che gli studenti attribuiscano una grande rilevanza al fatto di «aver raccolto soldi per una gita», essere stati incaricati di «presentare un lavoro alla classe» o ad altre puntuali responsabilità è la prova del loro bisogno di sentirsi parte della vita dell'istituzione, in cui trascorrono grande parte delle loro giornate e il cui rilievo sul loro quotidiano è notevole.

Lasciare un più ampio spazio di responsabilità agli studenti implica fiducia. Alison Cook-Sather, (2013) sostiene che «nonostante sia raramente rappresentato come tale, il principio sul quale si fondano i differenti approcci alle politiche e alle pratiche educative è la fiducia - quanto gli adulti confidino o meno nella bontà dei giovani, nella loro padronanza e abilità di gestire conoscenze rilevanti (o meno), nella loro capacità di essere responsabili (o meno)». Mentre «l'azione di "tenere sotto controllo" e al "loro posto" i giovani» è ispirato dalla paura, quella di responsabilizzare poggia sulla fiducia. È quindi essenziale vedere come la condivisione delle responsabilità e del potere possa essere incoraggiato dalla scuola, perché, da una parte, senza fiducia non c'è relazione educativa possibile e, dall'altra, «senza vera spartizione del potere non c'è democrazia nella scuola» (Trafford, 2003).

11- Path analysis

In questo capitolo, vengono presentati i risultati relativi all'impatto della percezione del contesto classe e gruppo scout sugli atteggiamenti e capacità di leadership. Inoltre, viene approfondito il rapporto che lega tra loro le scale di leadership, ossia come i Valori individuali (Coscienza di sé, Coerenza e Impegno), i Valori di gruppo (Cooperazione, Obiettivo comune e Apertura al confronto), i Valori sociali (Cittadinanza) e le scale di Apertura al cambiamento e Capacità di leadership sono associati tra loro. Mentre, precedentemente, questo rapporto tra variabili è stato analizzato per il solo gruppo degli scout e attraverso l'analisi della regressione lineare passo per passo, in questo capitolo si riportano i risultati della Path analysis per i due gruppi. Per l'analisi dell'effetto della percezione del contesto educativo, i dati degli scout e studenti sono stati analizzati separatamente, ciò che consente di confrontare l'effetto della percezione della classe con quello della percezione del gruppo scout sulle variabili di leadership. Nell'analisi della relazione tra variabili di leadership, i dati dei due gruppi sono stati considerati insieme.

11.1- Impatto dei contesti scuola e scout sulla leadership degli adolescenti

La qualità dell'organizzazione e delle interazioni in seno alla classe non è la stessa di quella di un gruppo scout. Quando uno studente percepisce l'appartenenza al gruppo nella classe per esempio, non possiamo assimilare il suo vissuto a quello di uno scout che dice di percepire la stessa cosa con i membri del suo gruppo scout. Le scale di contesto risultano, di fatto, avere un impatto più forte sulla leadership quando servono a descrivere l'ambiente scout, mentre il loro effetto diminuisce quando rendono conto del contesto della classe. Data questa differenza tra classe e gruppo scout, soprattutto nella qualità delle

interazioni all'interno del gruppo, non tutte le scale del contesto hanno lo stesso impatto sullo sviluppo della leadership. Le differenze tra i coefficienti di regressione dei due gruppi, calcolate applicando la formula indicata da Cohen e Cohen (1983) e Barbaranelli (2003), risultano significative in due casi. L'impatto della percezione di valore attribuita alla persona (Orientamento alle persone) e di condivisione del potere (Orizzontalità delle relazioni) sui Valori sociali e di gruppo è significativamente più alto nello scoutismo che nella scuola.

L'analisi (Path analysis), presentata nella tabelle 82, ha esaminato i percorsi (pathways) attraverso i quali le scale del ECPQ potrebbero essere legate alla variabile mediatrice (soggetto: studenti e scout) e alle variabili di leadership (Capacità di leadership, Valori individuali, i Valori di gruppo e Valori sociali).

I risultati sono i seguenti:

- una maggiore Apertura è associata con le Capacità di leadership e i Valori sociali e di gruppo per gli studenti e con i Valori individuali per gli scout;
- una maggiore Orizzontalità delle relazioni non è associata con nessuna variabile di leadership per gli studenti. Tuttavia, questa scala è associata con le Capacità di leadership e i Valori sociali e di gruppo per gli scout:
- un maggiore Riconoscimento reciproco è associato per gli studenti con le Capacità di leadership e per gli scout con le Capacità di leadership e i Valori sociali e di gruppo;
- una migliore Affiliazione non è collegata a nessuna scala di leadership per gli studenti, ma è associata ai Valori di gruppo per gli scout;
- a una maggiore Piacevolezza dell'ambiente è legata un aumento delle Capacità di leadership e dei Valori di gruppo per gli studenti e dei Valori sociali per gli scout; e infine
- una maggiore Imparzialità del giudizio è associata a un aumento dei Valori di gruppo per gli studenti. Tuttavia, non sono state osservate relazioni tra questa variabile di contesto e le scale di leadership per gli scout.

Tab. 82- Variabili ECPQ utilizzate nell'analisi del Beta, e P-value

Predittori		Studenti				Scout				
	Cap. lead.	V. indiv.	V. gruppo	V. sociali	Cap. lead.	V. indiv.	V. gruppo	V. sociali		
Apertura al C.	.18 (<.01)	.11 (.07)	.21 (<.01)	.20 (<.01)	.01 (.32)	.21 (<.01)	.10 (.12)	.01 (.89)		
Orizzontalità	.02 (.74)	05 (.37)	06 (.21)	05 (.33)	.16 (.02)	.02 (.75)	.27 (<.01)	.24 (<.01)		
Riconoscimento	.11 (.03)	.00 (.99)	.03 (.44)	.09 (.08)	.23 (<.01)	.09 (.31)	.19 (<.01)	.11 (.18)		
Coesione	.00 (.94)	.04 (.47)	.01 (.10)	.07 (.24)	.13 (.08)	.15 (.08)	.23 (<.01)	.06 (.48)		
Piacevolezza	.14 (.01)	.11 (.06)	.22 (<.01)	.10 (.08)	.06 (.45)	.01 (.98)	.10 (.20)	.23 (<.01)		
Imparzialità	.04 (.35)	.08 (.15)	.14 (<.01)	.04 (.40)	.09 (.29)	.05 (.58)	.05 (.49)	06 (.45)		

Il modello (Fig. 40) presenta un eccellente adattamento all'insieme dei dati (χ 2(60)= 1563.72, p<0.001, CFI= 1, TLI= 1, SRMR= 0.00, RMSEA= 0.00).

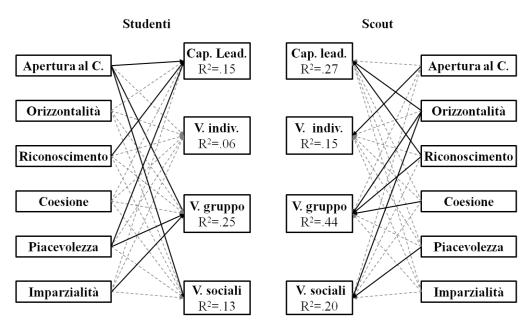


Figura 40. Struttura causale che lega la percezione del contesto educativo agli atteggiamenti e capacità di leadership, per gli studenti (a sinistra) e gli scout (lato destro). I path significativi sono rappresentati da linee continue, mentre quelli non significativi sono rappresentati da linee tratteggiate.

A scuola, le scale ECPQ, che hanno più impatto sugli atteggiamenti di leadership sono Apertura al nuovo, Piacevolezza dell'ambiente e, in minore misura, Riconoscimento reciproco e Imparzialità del giudizio.

La nostra scala di Imparzialità ha un impatto significativo soltanto sugli atteggiamenti di leadership degli studenti. Gli studenti chiedono che i criteri che determinano una valutazione siano resi espliciti e gli stessi per tutti. Dalle ricerche fate su questo tema in Italia (Pastori & Salamida, 2013), emerge che soffrono di una mancanza di partecipazione al processo di valutazione. Vorrebbero capirne il motivo e che sia legato al loro impegno. Il sentimento di ingiustizia o parzialità nella valutazione ha effetti negativi sullo sviluppo di atteggiamenti di responsabilità, cooperazione e leadership. Il problema dell'oggettività della valutazione ne solleva un altro più ampio, quello della modalità stessa di valutazione a scuola, basata sul voto medio che dovrebbe rendere conto dell'andamento dell'allievo rispetto all'insieme delle attività scolastiche, condotta compresa. Dalla stessa ricerca citata precedentemente, viene rilevato una riduzione della motivazione degli studenti allo studio, che finisce per essere vincolata al solo raggiungimento di una valutazione positiva da parte degli insegnanti. Su questo aspetto metteva in guardia Vygostkij (1926) secondo cui «il voto è una forma di valutazione talmente estranea a tutto l'andamento del lavoro che molto presto inizia a dominare sugli interessi propri dello studio e l'alunno comincia a studiare per evitare un voto cattivo o per ottenere uno buono» (p. 279). Don Milani citazione

Per gli Scout, invece, le scale ECPQ più rilevanti per lo sviluppo della leadership sono Orizzontalità delle relazioni, Riconoscimento reciproco e Senso di appartenenza, che sono gli aspetti del contesto relativi alle relazioni tra i membri del gruppo. La scala Apertura, che non fa riferimento alle interazioni di gruppo, sembra avere un impatto significativo sui Valori individuali degli scout. Tuttavia, a scuola, nessuna scala ECPQ influisce sui Valori individuali degli studenti. Pertanto, si osserva come la mancanza di interazione e vita di gruppo all'interno della classe precluda l'effetto delle scale ECPQ, che misurano questi aspetti del contesto, sulle scale di leadership. È logico che i punteggi delle scale di Valori sociali e di gruppo crescano in base alla qualità delle interazioni all'interno del gruppo ed è ciò che di fatto si osserva nei dati degli scout.

11.2- Direzioni delle relazioni tra le variabili di leadership

La Path-analysis è stata inoltre utilizzata per verificare le nostre ipotesi di relazioni tra le variabili di leadership. Dato che le variabili considerate riguardano gli atteggiamenti degli adolescenti, e non più la loro percezione dei loro due diversi contesti, gli studenti e scout sono stati considerati insieme.

Sono stati analizzati i percorsi (path) attraverso i quali i Valori individuali (Impegno, Coerenza e Coscienza di sé) potrebbero essere associati ai Valori di Gruppo (Collaborazione, Obiettivo comune e Apertura al confronto) e i Valori di gruppo potrebbero, al loro volta, essere associati ai Valori sociali, in conformità con il modello teorico proposto da Dugan et al. (2013).

È stato, inoltre, scelto di analizzare l'impatto dei Valori di Gruppo sulle scale di Apertura al cambiamento e Capacità di leadership, in coerenza con il quadro teorico adottato secondo il quale l'esperienza di vita di gruppo gioca un ruolo centrale ed è considerato essenziale allo sviluppo di una leadership responsabile (HERI, 1996; Komives et al, 2006).

Come indicato nella figura 41, l'aumento del punteggio alle scale Impegno e Coerenza è associato all'aumento di quello della scala Valori di gruppo, mentre su quest'ultima non risulta avere un impatto la Coscienza di sé.

L'idea che, per lavorare insieme ad altri in modo efficace e costruttivo, una persona debba essere in grado di dimostrare affidabilità sul lavoro e persistenza dello sforzo è attestata dal risultato della Path analysis, che identifica l'Impegno come variabile in grado di predire il punteggio del soggetto alla scala Valori di gruppo.

La Coerenza, ossia l'accordo tra i valori e comportamenti di una persona, è considerata indispensabile all'espressione di una modalità di leadership, indicata dalla recente letteratura come Authentic leadership (Walumbwa et al., 2008). Di fatto, la congruenza e l'espressione sincera di sé aiutano il leader all'instaurazione di un migliore rapporto con i membri del gruppo e riducono i rischi di risposta inadeguata allo stato emotivo delle persone (Kernis, 2003).

I seguenti valori indicano un buon adattamento del modello: χ 2(3)= 54.338, p<0.001, CFI= 1, TLI= 1, SRMR= 0.00, RMSEA= 0.00.

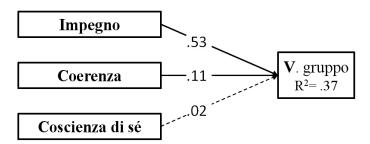


Figura 41. Contributo di Impegno, Coerenza e Coscienza di sé sulla misura dei Valori di gruppo. I path significativi sono rappresentati da linee continue, mentre quelli non significativi sono rappresentati da linee tratteggiate.

Nella figura 42, i risultati mettono in evidenza che una maggiore Collaborazione, attitudine a lavorare assieme ad altri per uno scopo comune (Obiettivo comune) e Apertura al confronto è associata al crescere del risultato degli adolescenti alle scale Cittadinanza, Apertura al cambiamento e Capacità di leadership.

Sono stati considerati indici di un buon adattamento del modello i seguenti valori: $\chi 2(12) = 212.629$, p < 0.001, CFI= 1, TLI= 1, SRMR= 0.00, RMSEA= 0.00.

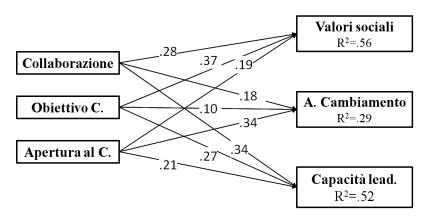


Figura 42. Impatto di Collaborazione, Obiettivo Comunee e Apertura al confronto sulla misura di Valori sociali, Apertura al cambiento e Capacità di leadership. Tutti i path sono significativi p < 0.05.

Il modello proposto da Dugan et al. non deve portare alla conclusione che non ci siano impatti significativi inversi tra le variabili di leadership, ma solo rapporti unilaterali. Abbiamo usato la path analysis per verificare il modello, che secondo la nostra ipotesi si adattava meglio ai dati, ma non significa che non vi siano altre relazioni significative tra le variabili di leadership. È chiaro, ad esempio, che l'alterità e l'interazione sono essenziali per imparare a conoscersi. Tuttavia, è anche vero che l'impegno con gli altri per raggiungere un obiettivo richiede, come minimo, di conoscere se stessi e avere fiducia nelle proprie capacità e potenzialità.

12- Impatto di variabili di sfondo sugli atteggiamenti di leadership

In questo capitolo, si analizza il ruolo che possono giocare alcune variabili socioeconomiche e di sfondo sullo sviluppo di alcuni atteggiamenti e capacità di leadership. Viene reso conto delle differenze tra medie degli studenti alle scale di leaderhsip e della loro significatività in funzione di alcune caratteristiche misurate dal questionario di sfondo.

12.1- Variabili di sfondo e risultati degli studenti alle scale di leadership

12.1.1- Appartenenza a un gruppo e atteggiamenti di leadership degli studenti

È stato chiesto agli studenti se al di fuori della scuola facessero parte di qualche gruppo. Le opzioni di risposta era cinque: «No, vedo un po' di amici, ma non possiamo considerarlo un gruppo», «Sì, un gruppo spontaneo di amici che si vedono regolarmente», «Sì un gruppo organizzato solo di ragazzi che fanno una attività insieme», «Sì, un gruppo organizzato guidato da adulti per imparare qualcosa» e «Sì una associazione (scout, parrocchia, associazioni politiche giovanili, associazioni ambientaliste, ecc.)». Una sola scelta era possibile e, in caso di adesione a più tipologie di gruppo, hanno indicato quella più importante per loro.

Il gruppo organizzato da adulti e l'associazione sono gruppi formali, mentre il gruppo di amici è un gruppo informale. Il gruppo organizzato da ragazzi contiene elementi del gruppo formale ma non prevede la partecipazione di figure adulte. Il gruppo formale è un'organizzazione nella quale i membri del gruppo condividono valori di riferimento e si impegnano a svolgere un'attività in comune. Tale gruppo ha a sua disposizione uno spazio fisico di incontro e prevede la presenza di figure adulte, che garantiscono la continuità dell'impegno (Palmonari, 1993, p. 212).

Quasi la metà degli studenti (46,7%) si dice membro di un gruppo informale di amici. Il fatto che l'opzione di risposta più scelta sia stata il gruppo dei pari è coerente con i dati italiani del 1992, secondo cui il 90% degli adolescenti indica la partecipazione a un gruppo di coetanei come l'elemento più significativo per la propria crescita (Palmonari, Pombeni & Kichler). Più sorprendente è la percentuale di adolescenti (23,7%) che non fa parte di nessun gruppo. Secondo Sherif e Sherif (1964), il gruppo dei pari rappresenta un

elemento fondamentale della costruzione dell'identità, permette una forma di partecipazione alla vita collettiva e offre un confronto con persone che hanno problemi simili e possono condividere strategie per affrontali. I pari diventano riferimenti normativi e il gruppo uno spazio dove sperimentare nuovi comportamenti e valutare in modo autonomo le proprie scelte (Youniss & Smollar, 1985), esso fornisce anche l'aiuto emotivo necessario alla costruzione di una propria reputazione (Emler & Reicher, 1995). Amerio et al. (1990) raccontano come, nella loro ricerca, gli adolescenti associno il gruppo dei pari a «qualcosa di diverso, di significativo, di "irrinunciabile"». Per Sherif e Sherif (1965) esso permette di fare scelte fondamentali per la definizione della propria identità sociale. La relativamente alta percentuale di ragazzi che non partecipa ad alcun gruppo è dunque preoccupante e traduce un isolamento sociale da prendere in considerazione.

Il 16,2% degli studenti partecipa a un gruppo guidato da adulti e ritiene questa esperienza più rilevante delle eventuali altre esperienze di gruppo. Solo il 7,3% dice di fare parte di un'associazione e il 4% di svolgere un'attività in un gruppo organizzato da ragazzi. Il 2,1%, invece, non ha risposto. La bassa partecipazione degli adolescenti italiani alle associazioni viene rilevata anche da Albano, dai risultati di una ricerca svolta nel 2006.

Le differenze tra medie raggiunte dagli studenti alle scale di leadership, per tipo di gruppo di appartenenza, sono statisticamente significative per le scale di Cittadinanza, Collaborazione, Apertura al cambiamento e Capacità di leadership. La tabella 83, che riporta i risultati dei test Post hoc eseguiti con la correzione di Bonferroni, mette in luce l'importante impatto del gruppo dei pari sullo sviluppo di atteggiamenti di responsabilità, collaborazione, di adattabilità, apertura e capacità di guidare altri.

Tab. 83- Test post hoc (Bonferroni). Risultati degli studenti alle scale di leadership per appartenenza a un

		gruppo			
Scale di leadership	Appartenenza gruppo		Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
Cittadinanza	Nessun gruppo	Gruppo di amici	-0,26	0,08	0,01
Collaborazione	Nessun gruppo	Gruppo di amici	-0,19	0,07	0,05
		Associazione	-0,36	0,11	0,02
	Associazione	Gruppo organizzato ragazzi	0,48	0,17	0,05
Obiettivo c.	Nessun gruppo	Gruppo di amici	-0,31	0,07	0,00
Cambiamento	Nessun gruppo	Gruppo di amici	-0,25	0,07	0,00
		Gruppo organizzato con adulti	-0,28	0,09	0,02
Capacità lead.	Nessun gruppo	Gruppo di amici	-0,23	0,08	0,03
		Gruppo organizzato con adulti	-0,28	0,10	0,06
	Gruppo organizzato ragazzi	Gruppo organizzato con adulti	-0,38	0,17	0,30

12.1.2- Indirizzi scolastici, anno del biennio e atteggiamenti di leadership degli studenti

Le differenze tra medie raggiunte dagli studenti alle scale di leadership per indirizzo scolastico sono statisticamente significative per l'insieme delle scale, tranne che per la scala Coscienza di sé. La scala Coerenza non è stata presa in considerazione, dato il valore basso del suo Alfa di Cronbach. La figura 43 illustra il punteggio medio degli studenti in termini di leadership in funzione del loro indirizzo di scuola, mentre la tabella 84 riporta i risultati dei test Post hoc eseguiti con la correzione di Bonferroni. Per facilitare la lettura dei risultati, sono state presentate nella tabella soltanto le differenze significative. L'indirizzo Tecnico è quello in cui gli studenti ottengono le medie più basse alle scale di leadership.

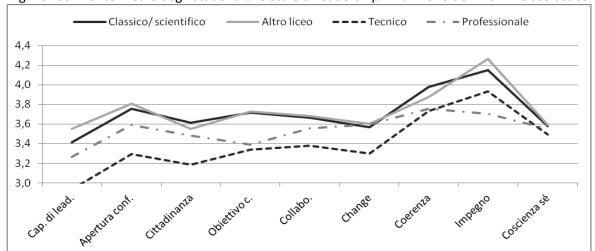


Fig. 43- Confronto medie degli studenti alle scale di leadership in funzione dell'indirizzo scolastico

Tab. 84- Test post hoc (Bonferroni) per risultati degli studenti alle scale di leadership in funzione dell'indirizzo scolastico

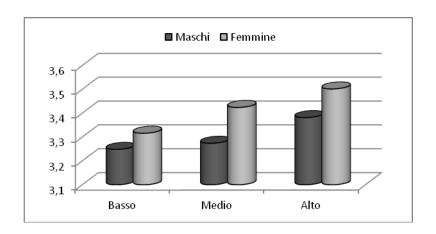
Scale di leadership	Indirizzo scolastico		Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
Cittadinanza	Classico/ Scientifico	Tecnico	0,42	0,08	0,00
Cittauinanza	Altro liceo	Tecnico	0,36	0,10	0,00
Collaborazione	Classico/ Scientifico	Tecnico	0,28	0,07	0,00
Collabol azione	Altro liceo	Tecnico	0,30	0,09	0,00
Obiettivo com.	Classico/ Scientifico	Tecnico	0,38	0,07	0,00
Objettivo com.	Altro liceo	Tecnico	0,39	0,09	0,00
Aportura conf	Classico/ Scientifico	Tecnico	0,46	0,07	0,00
Apertura conf.	Altro liceo	Tecnico	0,51	0,09	0,00
	Classico/ Scientifico	Professionale	0,44	0,11	0,00
Impegno	Altro liceo	Tecnico	0,33	0,1	0,01
		Professionale	0,56	0,12	0,00
Coerenza	Classico/ Scientifico	Tecnico	0,24	0,07	0,00
Cambiamento	Classico/ Scientifico	Tecnico	0,27	0,07	0,00
Cambiamento	Altro liceo	Tecnico	0,30	0,09	0,00
Canacità load	Classico/ Scientifico	Tecnico	0,48	0,08	0,00
Capacità lead.	Altro liceo	Tecnico	0,62	0,10	0,00

Le differenze tra punteggi degli studenti alle scale di leadership in funzione dell'anno del biennio non sono statisticamente significative.

12.1.3- Titolo di studio, professioni dei genitori e variabili di leadership degli studenti

Le medie degli studenti maschi aumentano all'aumentare del livello di studio della madre, tuttavia queste differenze non sono statisticamente significative (Fig. 44). L'impatto di un più alto titolo di studio della madre risulta invece significativo per le femmine (tab. 85). Le studentesse, le cui madri sono in possesso di un diploma universitario, ottengono punteggio più alti alla scala di Capacità di leadership.

Fig. 44 Differenze tra medie degli studenti alle scale di leadership per genere e titolo di studio della madre



Tab. 85- Test post hoc (Bonferroni) per risultati delle studentesse alle scale di leadership per titolo di studio della madre

Scale leadership	Tit. studio	madre	Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
Capacità di lead.	Basso	Alto	-0,26	0,10	0,04

Ricordiamo che la scala Capacità di leadership contiene item raggruppabili in tre sottogruppi: Capacità di motivazione, Capacità di organizzazione e Assunzione di responsabilità. Le differenze nel risultato ottenuto dalle femmine alla scala Capacità di leadership, in funzione del titolo di studio della madre, sono dovute all'aumento del loro punteggio agli item di Assunzione della responsabilità (tab. 86 e 87). In altre parola, più il titolo di studio della madre è elevato più accettano responsabilità e emergono come leader per altri.

Tab. 86- Confronto medie degli studentesse a Assunzione di responsabilità per titolo di studio della madre

Tit. studio madre	Media	Dev. std.
Basso	3,81	0,97
Medio	4,01	0,78
Alto	4,15	0,67

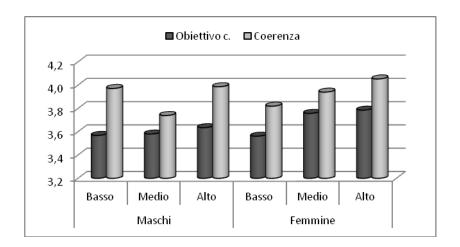
Tab. 87- Test post hoc (Bonferroni) per risultati delle studentesse a Assunzione di responsabilità per titolo di studio della madre

Cap. leadership	Tit. studio	madre	Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
Assunzione respo.	Basso	Alto	-0,34	0,13	0,02

Non ci sono differenze significative nei risultati degli studenti maschi alle scale di leadership in funzione del livello professionale della madre.

Le femmine la cui madre ha raggiunto un livello professionale più alto hanno, invece, un punteggio più alto a due scale di leadership, Obiettivo comune e Coerenza (Fig. 45 e tab. 88).

Fig. 45- Differenze tra medie degli studenti a due scale di leadership per genere e livello pro. della madre

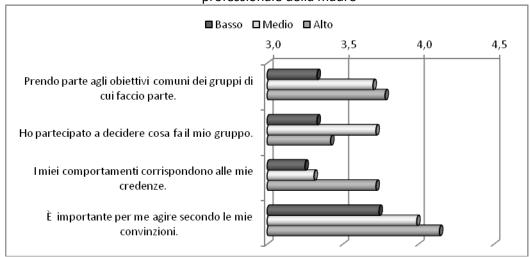


Tab. 88- Test post hoc (Bonferroni) per risultati delle studentesse alle scale di leadership per livello pro. della madre

		aciia iii	uarc		
Scale leadership	Livello	pro. madre	Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
Obiettivo com.	Basso	Medio	-0,20	0,08	0,04
Coerenza	Basso	Alto	-0,23	0,09	0,03

La tendenza delle adolescenti a prendere parte attivamente a lavori di gruppo e a sentirsi coerenti con sé stesse aumenta al crescere del livello professionale della madre. Nella figura 46 e la tabella 89 sono indicate le differenze significative tra medie delle studentesse agli item delle scale Obiettivo Comune e Coerenza, in funzione del livello professionale delle loro madri.

Fig. 46- Differenze tra medie delle studentesse a item di Obiettivo comune e Coerenza per livello professionale della madre



Tab. 89- Test post hoc (Bonferroni) per risultati delle studentesse a item di Obiettivo comune e Coerenza per livello professionale della madre

Scale lead.	Item di leadership	Livello p	oro. madre	Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
	Prendo parte agli obiettivi comuni	Basso	Medio	-0,37	0,12	0,01
Obiettivo c.	dei gruppi di cui faccio parte.		Alto	-0,45	0,15	0,01
	Ho partecipato a decidere cosa fa il mio gruppo.	Basso	Medio	-0,39	0,14	0,01
Coerenza	I miei comportamenti	Basso	Alto	-0,47	0,18	0,03

corrispondono alle mie credenze.	-				
corrispondono ane inie credenze.					
È importante per me agire	Basso	Alto	-0.40	0.15	0.02
secondo le mie convinzioni.	Dasso	AILU	-0,40	0,13	0,02

Non ci sono differenze significative a livello statistico, tra medie degli studenti, in funzione del titolo di studio o della professione del padre.

12.1.4- Volontà di proseguire gli studi e variabili di leadership

È stato chiesto agli studenti se pensassero di iscriversi all'università. Le opzioni di risposta erano tre: "Sì", "Non so" e "No". Più della metà di loro (61%) ha risposto positivamente alla domanda, mentre il 24 % non ne è sicuro e il 15% dichiara di non voler iscriversi all'università. La figura 47 mostra la percentuale di studenti per ciascuna delle tre opzioni di risposta in funzione dell'indirizzo scolastico.

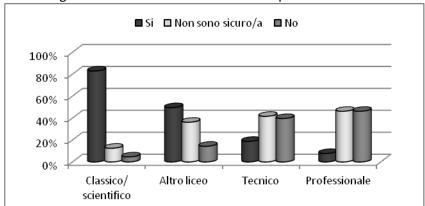


Fig. 47- Intenzione degli studenti di iscriversi all'università per indirizzo di scuola in percentuale

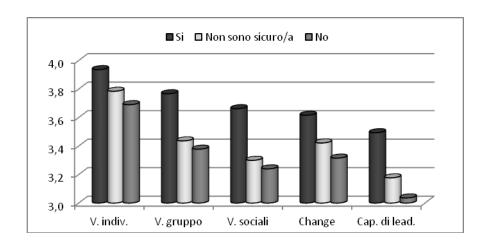
Come previsto, gli indirizzi Tecnici e Professionali sono quelli in cui gli studenti sono meno motivati a proseguire con gli studi universitari. Ricordiamo come negli Istituti tecnici, gli studenti sono in media più negativi degli studenti di altri indirizzi nella valutazione del contesto scolastico (cap. 5.1.2).

La differenza tra le medie alle scale di leadership in funzione dell'indirizzo scolastico sembra, a monte, in parte condizionata dall'interesse degli studenti a proseguire con gli studi, quindi dal loro interesse per ciò che gli viene proposto a scuola e ciò che pensano di trovare all'università. Di fatto, rimosso l'effetto della variabile indirizzo scolastico, la correlazione parziale dell'intenzione di iscriversi all'università con le variabili di leadership è significativa (p < 0.001)⁴⁴. Mentre non è significativa la correlazione parziale dell'indirizzo scolastico con le variabili di leadership, tenendo sotto controllo l'effetto della variabile Intenzione di iscrizione all'università.

Nella figura 48 e la tabella 90, sono state riportati i risultati del confronto tra medie degli studenti alle scale di leadership, in funzione della loro intenzione o meno di proseguire con gli studi.

Fig. 48- Confronto medie degli studenti alle scale di leadership per intenzione di iscriversi all'università

⁴⁴ Tali correlazioni, tuttavia sono basse e variano da .17 a .27.



Tab. 90- Test post hoc (Bonferroni) per risultati degli studenti alle scale di leadership per intenzione di iscriversi all'università

Variabili di leadership	lsc	crizione all'università	Diff. fra medie	Errore std.	Sig.
V. individuali	Si	Non sono sicuro/a	0,20	0,05	0,00
		No	0,24	0,06	0,00
V. di gruppo	Si	Non sono sicuro/a	0,33	0,06	0,00
		No	0,39	0,07	0,00
V. sociali	Si	Non sono sicuro/a	0,36	0,07	0,00
		No	0,42	0,08	0,00
Cap. di leadership	Si	Non sono sicuro/a	0,31	0,06	0,00
		No	0,46	0,08	0,00

Gli studenti che dichiarano l'intenzione di iscriversi all'università ottengono medie significativamente più alte alle scale di Valori individuali, sociali e di gruppo e a quelle di Apertura al cambiamento e Capacità di leadership. La differenza non è, invece, significativa tra i risultati di chi non sa se proseguire con gli studi o meno e chi ha deciso di no.

12.1.5- Leadership degli studenti e differenze di genere

Altro risultato interessante riguarda l'impatto del genere maschile o femminile sui risultati delle misurazioni di leadership (tab. 91 e Fig. 49). A scuola, le ragazze raggiungono medie significativamente più alte rispetto ai maschi per l'insieme delle scale di leadership, con l'eccezione di Coscienza di sé, in cui i ragazzi ottengono un punteggio più alto delle ragazze.

Tab. 91- Confronto medie degli studenti alle scale di leadership in funzione del genere

Scale leadership	M	aschi	Fen	nmine	- F	ANOVA
Scale leadership	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	ı	sig.
Cittadinanza	3,44	0,81	3,57	0,66	4,54	0,03
Collaborazione	3,54	0,68	3,65	0,56	4,64	0,03
Obiettivo c.	3,57	0,72	3,68	0,62	3,91	0,05
Apertura conf.	3,54	0,74	3,76	0,62	15,08	0,00
Impegno	3,93	0,68	4,21	0,59	23,32	0,00
Coscienza sé	3,75	0,69	3,45	0,70	25,06	0,00
Cambiamento	3,46	0,68	3,58	0,57	5,04	0,03
Capacità lead.	3,27	0,79	3,40	0,65	4,06	0,04

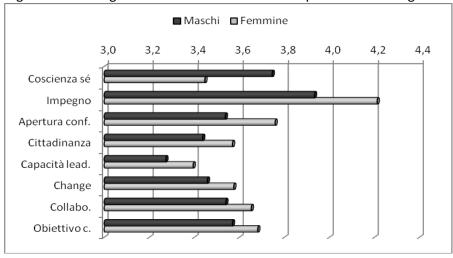


Fig. 49- Medie degli studenti alle scale di leadership in funzione del genere

Gli item della scala Coscienza di sé, all'origine di questa differenza di medie tra ragazzi e ragazze, riguardano l'autostima e la fiducia in sé, di cui le adolescenti sembrano essere più carenti come evidenziato dalla figura 50. Per tre item le differenze sono statisticamente significative (p < 0,001).

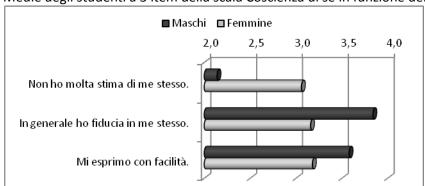


Fig. 50- Medie degli studenti a 3 item della scala Coscienza di sé in funzione del genere

12.2- Variabili di sfondo e risultati degli scout alle scale di leadership

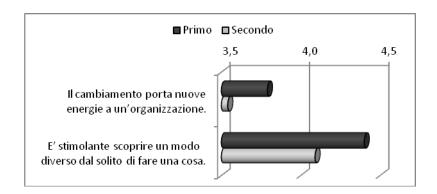
12.2.1- Indirizzi scolastici, anno del biennio e atteggiamenti di leadership degli studenti

Diversamente da quanto osservato nel gruppo degli studenti, tra gli scout dei diversi indirizzi scolastici, non si osservano differenze significative nei punteggi alle scale di leadership. L'esperienza scout compensa, dunque, l'effetto di disparità nei risultati di leadership dovuti al diverso indirizzo di scuola. Tra il passaggio dal primo al secondo anno del biennio, gli scout aumentano il loro punteggio alla scala Apertura al cambiamento (tab. 92). Gli scout iscritti al secondo anno del biennio rispondono in modo più positivo a due item di tale scala (Fig. 51).

Tab. 92- Confronto medie degli scout alle scale di leadership per anno del biennio

Scale	Primo anno		Secon	do anno	_	ANOVA
leadership	Media	Dev. std.	Media Dev. std.		Г	sig.
Cambiamento	3,91	0,55	3,73	0,56	5,26	0,02

Fig. 51- Medie degli scout a item della scala Apertura al cambiamento per anno del biennio



12.2.2- Titolo di studio e professioni dei genitori e variabili di leadership degli studenti

A differenza di quanto riscontrato nel gruppo degli studenti, non si osservano differenze significative tra i risultati degli scout alle scale di leadership in funzione del titolo di studio dei genitori o della loro professione. Di nuovo, l'esperienza scout sembrerebbe rimediare all'incidenza di questi fattori.

12.2.3- Volontà di proseguire gli studi e variabili di leadership

Le medie degli scout alle scale di leadership non cambiano significativamente a seconda della loro intenzione di iscriversi più tardi all'università. È importante sottolineare il fatto che la volontà di proseguire gli studi è più forte negli scout che negli studenti. La percentuale degli scout, iscritti in Altro Liceo o in Istituto tecnico, che vogliono iscriversi all'università aumenta addirittura del 21% nel primo caso e del 31% nel secondo caso rispetto a quella degli studenti (Fig. 52).

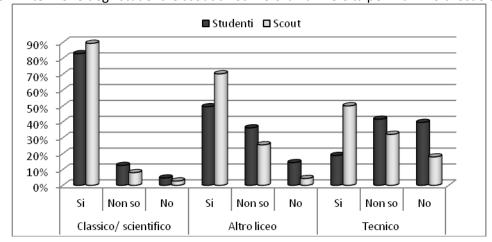


Fig. 52- Intenzione degli studenti e scout di iscriversi all'università per indirizzo di scuola in %

Se dunque la volontà di proseguire nello studio rappresenta un indicatore di fiducia in se stessi e di progettualità lo scoutismo sembra restituire queste caratteristiche proprio ai ragazzi che provengono dagli indirizzi di studio più deboli.

12.2.4- Leadership degli scout e differenze di genere

È interessante notare che lo scoutismo sembra offrire, nella stessa misura, ai ragazzi e alle ragazze una serie di esperienze che permettono loro di sviluppare la loro motivazione, volontà e capacità di collaborare, contribuire a imprese comuni. Le differenze tra i risultati dei maschi e delle femmine scout, alle scale di Collaborazione, Obiettivo comune e Impegno, non sono statisticamente significative.

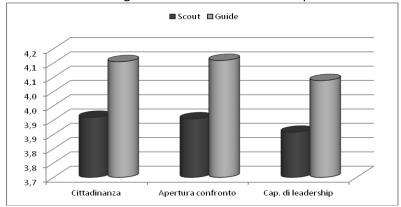
Tuttavia, nonostante gli scout ottengano risultati molto più elevati degli studenti in termini di leadership, ritroviamo alcune delle differenze di genere osservate a scuola. Le guide (ragazze scout), come

le studentesse, raggiungono medie significativamente superiori a quelle dei ragazzi scout alle scale Cittadinanza, Capacità di leadership e Apertura al confronto (apertura al confronto) (tab. 93 e Fig. 53). Le differenze di medie per le tre scale di leadership sono significative a livello statistico (p < 0.05).

Tab. 93- Confronto medie degli scout alle scale di leadership per in funzione del genere

Scale leadership	Scout		G	uide		ANOVA
	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.
Cittadinanza	3,91	0,63	4,10	0,47	5,97	0,02
Apertura conf.	3,90	0,55	4,11	0,45	8,88	0,00
Coscienza sé	3,80	0,57	3,62	0,66	3,95	0,05

Fig. 53- Confronto medie degli scout alle scale di leadership in funzione del genere

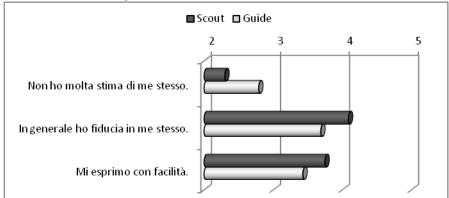


Inoltre, allo stesso modo degli studenti, i risultati delle guide sono inferiori a quelli degli scout per i tre item della scala Coscienza di sé che riguardano la fiducia in sé e autostima (tab. 94 e Fig. 54).

Tab. 94- Confronto medie degli scout a 3 item della scala Coscienza di sé per in funzione del genere

Item fiducia	S	Scout		Guide		ANOVA
item nuucia	Media	Dev. std.	Media	Dev. std.	Г	sig.
Non ho molta stima di me stesso.	3,70	1,25	3,21	1,31	7,65	0,01
In generale ho fiducia in me stesso.	4,09	0,94	3,69	1,05	8,86	0,00
Mi esprimo con facilità.	3,75	0,93	3,43	1,18	4,65	0,03

Fig. 54- Differenze tra medie degli scout a 3 item della scala Coscienza di sé in funzione del genere



Quest'ultimo punto è stato studiato da vari ricercatori, alcuni dei quali hanno proposto interessanti spiegazioni a questo fenomeno. Gilligan (1989) parla del conflitto interno affrontato dalle adolescenti, prese tra il loro desiderio di esprimere le proprie opinioni e l'esortazione implicita della società a rispettare

l'immagine sociale del "femminile", ossia ad essere riservata, discreta e modesta. Questo conflitto sarebbe una delle ragioni di un aumento della vulnerabilità delle ragazze durante l'adolescenza. Inoltre, van Linden & Fertman (1998) sostengono, e questa idea è complementare di quella precedente, che le adolescenti sono più preoccupate dei maschi per il loro aspetto e l'immagine che gli altri si fanno di loro. Essi concludono che il tentativo di conformarsi a un modello di perfezione mina la loro fiducia, ciò che rende anche più difficile il fatto che si autorizzino ad assumere un ruolo di leader. È possibile che questa tendenza possa essere amplificata dalle immagini trasmesse dai media, che possono incidere negativamente sull'autostima dei soggetti. Secondo alcuni studi, il confronto dell'adolescente con gli stereotipi presentati dai media ha effetti negativi sulla crescita e sulla formazione del giovane adolescente (Dittmar & Howard, 2004; Masten, 2004; Costa, 2003; Schooler et al., 2004; Ward, 2004; Villano, 2003).

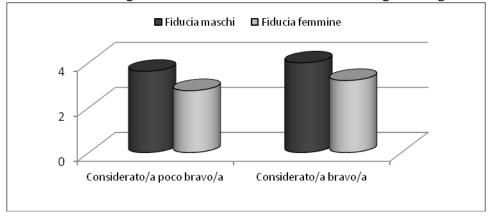
13- Percezione del giudizio dei compagni, apprezzamento della scuola e atteggiamenti di leadership

Il parere dei compagni su come lo studente va a scuola sembra legato, ed è logico che lo sia, all'immagine che tale studente si fa di sé stesso. Dato che si tratta della lettura dello studente di come viene percepito dagli altri, è quindi legato al modo in cui percepisce sé stesso. Nella tabella 95 e figura 55, le affermazioni «In generale ho fiducia in me stesso» e «Non ho molta stima di me stesso» (ricodificata) sono state raggruppate per formare una scala Fiducia alla quale gli studenti maschi e femmine ottengono punteggi più alti quando dicono di essere considerati bravi dai compagni ("Tra i più bravi" o "Tra quelli che se la cavano abbastanza bene") e più bassi se, al contrario, dicono di essere percepiti come meno bravi ("Tra quelli che hanno difficoltà" o "vanno così così").

Tab. 95- Confronto medie degli studenti alla scala Fiducia in funzione di genere e giudizio dei pari

Fiducia	Maschi			ANOVA	Fen	Femmine		ANOVA
Fiducia	Media	Dev. std.	Г	sig.	Media	Dev. std.	Г	sig.
Poco bravo/a	3,61	1,11	6 50	0,01	2,75	1,21	10.76	0.00
Bravo/a	3,99	1,05	6,58	0,01	3,20	1,19	10,76	0,00

Fig. 55- Confronto medie degli studenti alla scala Fiducia in funzione di genere e giudizio dei pari



La percezione di come i compagni valutano il proprio andamento scolastico non è solo associata alla fiducia in sé e l'autostima ma sembra anche esserlo con i risultati ottenuti alle scale di leadership. Nella tabella 96, per facilitare la lettura dei risultati, le quattro opzioni di risposte della domanda «Tra gli studenti della tua classe rispetto allo studio sei considerato:» sono state ridotte a due, ossia essere considerato bravo o meno bravo. Gli studenti che percepiscono un giudizio positivo dai loro compagni raggiungono medie significativamente più alte alle scale di leadership.

Tab. 96- Confronto medie degli studenti alle scale di leadership in funzione del giudizio dei compagni

Scale di	Bravo		Mend	o bravo	. F	sig.
leadership	Media	Std. dev	. Media	Std. dev.	Г	ANOVA
Cap. di leadership	3,57	0,62	3,23	0,7	37,85	0,00
Impegno	4,21	0,57	3,88	0,73	34,6	0,00
Cittadinanza	3,62	0,68	3,32	0,76	22,19	0,00
Apertura conf.	3,77	0,62	3,48	0,75	24,77	0,00
Collaborazione	3,71	0,56	3,42	0,66	29,37	0,00
Ob. comune	3,72	0,61	3,47	0,75	17,98	0,00
Coscienza di sé	3,64	0,67	3,4	0,76	14,27	0,00

Anche l'apprezzamento della scuola sembra avere ripercussioni sull'andamento alle scale di leadership. Gli studenti a cui piace la scuola sono generalmente anche quelli che formulano un giudizio positivo sul contesto classe (cap. 5.1.2) ed è quindi logico, dato l'impatto della percezione del contesto sui risultati in termini di leadership (cap. 11.1), che l'apprezzamento della scuola sia associato a risultati migliori alle scale di leadership (tab. 97). Anche in questo caso, le quattro opzioni di risposta alla domanda "La scuola ti piace?" sono state riunite in due, "Mi piace" ("Molto" o "Abbastanza") o al contrario "Non mi piace" ("Poco" o "Per niente").

Tab. 97- Confronto medie degli studenti alle scale di leadership in funzione dell'apprezzamento o meno della scuola

		uella sc	uula			
Scale di leadership	Mi piace		Non mi piace		- F	ANOVA
Scale unleadership	Media	Std. dev		sig.		
Ob. comune	3,77	0,59	3,37	0,73	50,56	0,00
Apertura conf.	3,81	0,60	3,41	0,75	47,74	0,00
Cittadinanza	3,64	0,65	3,26	0,78	37,16	0,00
Cap. di leadership	3,57	0,62	3,23	0,70	34,83	0,00
Collaborazione	3,71	0,57	3,41	0,64	32,49	0,00
Motivazione	4,19	0,58	3,91	0,74	25,15	0,00
Coscienza di sé	3,61	0,70	3,48	0,74	4,44	0,04

La percezione degli studenti del modo in cui vengono giudicati dai compagni rispetto al loro andamento scolastico è dunque associata all'autostima e agli atteggiamenti e capacità di leadership. L'andamento alle scale di leadership cambia anche in funzione della percezione del contesto classe.

Rispetto a questi risultati, è interessante presentare l'effetto delle stesse variabili sull'andamento degli scout alle scale di leadership (Fig. 56 e 57). Contrariamente a ciò che è stato osservato per gli studenti, la media degli scout che si sentono percepiti come avendo delle difficoltà a scuola, alle scale di leadership, non è significativamente diversa da quella degli altri scout (p > 0.05). Allo stesso modo, gli scout a cui non piace la scuola non ottengono punteggi significativamente più bassi degli altri (p > 0.05). L'esperienza scout sembra permettere agli adolescenti, che si sentono giudicati come meno bravi a scuola, di compensare l'effetto negativo di tale giudizio sugli atteggiamenti di leadership.

Fig. 56- Medie degli studenti e scout alle scale di leadership in funzione della percezione dei pari

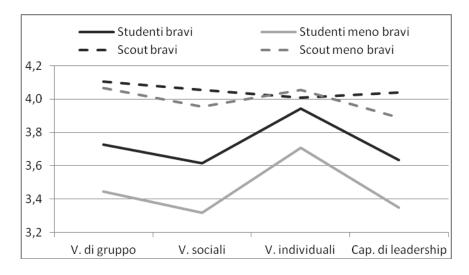
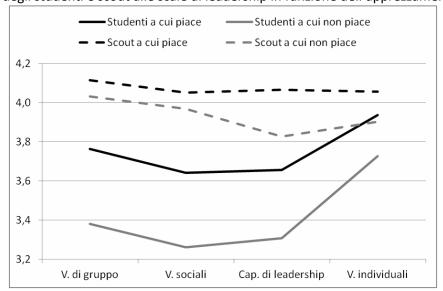
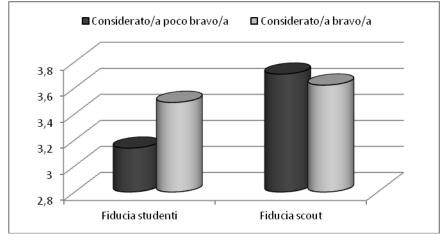


Fig. 57- Medie degli studenti e scout alle scale di leadership in funzione dell'apprezzamento della scuola



Di fatto, se osserviamo la differenza di punteggio alla scala Fiducia tra studenti e scout, in funzione della percezione del giudizio dei compagni, vediamo che, mentre a scuola la fiducia in sé stesso è significativamente diversa tra chi si sente percepito come bravo e chi percepisce il contrario, nello scoutismo questa differenza non è significativa. Dai risultati presentati nella figura 58, sembra che gli scout che si sentono considerati non bravi a scuola non soffrano per questo motivo di una minore fiducia in sé.

Fig. 58- Confronto medie degli studenti e scout alla scala Fiducia in funzione del giudizio dei compagni



Non solo per gli scout un giudizio negativo dei compagni sul loro andamento scolastico ha meno relazione con la loro autostima di quanto ne ha per gli studenti, ma sono anche percentualmente meno numerosi a dire di essere percepiti come non bravi. La differenza diventa notevole tra scout e studenti iscritti in Istituto tecnico (Fig. 59). Negli scout del Tecnico, il 22,2% in più degli studenti afferma di sentirsi percepito come bravo a scuola.

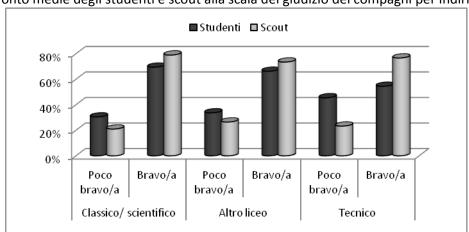


Fig. 59- Confronto medie degli studenti e scout alla scala del giudizio dei compagni per indirizzo scolastico

14- Quali proposte alla scuola sulla base dei risultati della ricerca?

Lo studio, presentato in questa tesi, è stato finalizzato a valutare l'impatto dei due contesti educativi della scuola e dello scoutismo sugli atteggiamenti e capacità di leadership (Value-based Leadership) degli adolescenti. A questo scopo, due strumenti di misura sono stati utilizzati per valutare, attraverso scale di tipo Likert, la percezione del contesto educativo e gli attitudini e capacità di leadership degli studenti e scout di 15-16 anni. La ricerca mostra che l'organizzazione della proposta educativa e le relazioni che si instaurano tra i membri del gruppo a cui è rivolta hanno un importante impatto sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership. In particolare, un ambiente piacevole in un gruppo coeso, in cui relazioni di tipo paritarie basate sulla stima e fiducia reciproca portano alla condivisione delle responsabilità sono condizioni che favoriscono lo sviluppo di capacità di leadership e atteggiamenti di collaborazione, apertura al confronto, rispetto e responsabilità. La conoscenza di sé e autostima, benché meno dipendente dagli aspetti del contesto indagati, crescono con l'aumento dell'attribuzione di responsabilità e dell'interesse generato dalle attività e dei contenuti proposti.

L'esperienza generata dai due diversi contesti è diversa per molti aspetti e lo scoutismo è quello che più offre ai ragazzi la possibilità di imparare a diventare dei leader responsabili. Queste differenze rischiano di portare a pensare che il confronto sia inutile, tuttavia molti degli elementi costitutivi dello scoutismo sono alla base di molteplici esperienze di sperimentazioni scolastiche sin dalla metà dell'ottocento. Inoltre, la attuale crisi del modello scolastico tradizionale e le contemporanee richieste alla scuola di una maggiore incisività nella formazione di abilità trasversali fa sì che meriti considerare con più attenzione aspetti del metodo scout. La crisi attuale del sistema scolastico tradizionale porta con sé l'opportunità del cambiamento e può rappresentare un'occasione per ripensare la scuola in termini di potenzialità e risorse. La prima e più fondamentale risorsa della scuola risiede nel potenziale delle persone che partecipano al processo d'apprendimento-insegnamento e in ciò che può nascere dalle loro interazioni. Zucchermaglio e Pontecorvo (1995) affermano che il gruppo classe viene spesso considerato dal punto di vista della sua difficile gestione, mentre viene sottostimato il suo grande potenziale per l'apprendimento. Quando l'interazione riesce a diventare integrazione permette di negoziare il significato e di costruire, insieme agli altri, una conoscenza nuova. Soltanto la partecipazione attiva all'interno del gruppo può portare alle trasformazioni individuali e al cambiamento sociale (Moscovici e Doise, 1991).

A parere di Piero Bertolini, di fronte al fallimento della scuola per quanto riguarda «i compiti di integrazione sociale, di trasmissione culturale, di sensibilizzazione ai valori», ma anche di «educazione intellettuale e professionale», alcuni principi del metodo scout potrebbero essere presi in considerazione dalla scuola, come «la vita all'aperto e l'osservazione della natura, il senso dell'onore e l'impegno spontaneo di osservare una "legge" e una "promessa", l'educazione al senso di responsabilità, la vita di squadriglia per l'educazione sociale, la tecnica dell'osservazione come educazione sensoriale in funzione dell'educazione intellettuale» (Pranzini, 2011, p. 109-110).

È probabilmente vero che tutti gli aspetti che consideriamo come punti di forza dell'ambiente educativo scout sono realizzabili e sono stati sperimentati e realizzati in esperienze scolastiche di eccellenza e non rappresentano dunque, per i pedagogisti e gli insegnanti più preparati, novità assolute. Tuttavia, è altrettanto vero che queste esperienze sono state regolarmente riassorbite o rigettate dal modello dominante della "scuola del Ministero", riassumibile in banchi in fila, divisioni disciplinari, campanelle e lavagne. Il fallimento delle forme di partecipazione proposte finora appare legato ad un modello organizzativo che rimane centrato sui contenuti da trasmettere e che lascia margini molto esigui ad una didattica attiva. Del resto, le stesse modalità di formazione degli insegnanti lascia spazi insufficienti alla formazione alla gestione della classe e al rapporto con i giovani. Come sottolinea Domenici (2009), «gli insegnanti si trovano, come categoria professionale, a dover assumere un carico di responsabilità formative enorme, ma senza possedere pienamente – a causa della loro formazione universitaria e in lavoro – quell'armamentario professionale che è condizione necessaria, anche se ovviamente non sufficiente, per poter uscire dalle difficoltà della situazione attuale e dai cangianti contesti operativi, altrimenti insuperabili» (p. 10).Da una ricerca portata avanti nel 2007 da Molinari e Speltini (2013), risulta che gli insegnanti tendono a svincolare gli studenti dall'assumere responsabilità e, di fronte a tale osservazione, i due ricercatori parlano di «grave paradosso dell'educazione», in quanto «sono proprio gli adulti educatori, che in funzione del loro ruolo dovrebbero stimolare i ragazzi all'impegno e alla responsabilità, a rinunciare a questo compito, che i giovani stessi richiedono e su cui, evidentemente, non ricevono risposte e conferme» (p. 270). Includere gli studenti nella definizione di responsabilità e attività a loro destinate è indispensabile. Infatti, di fronte all'incertezza degli educatori nella scelta delle attività da proporre, Baden-Powell rispondeva: "ask the boy". Nella scuola, le attività sono invece definite a monte e programmate di norma prima ancora che gli insegnanti incontrino e conoscano i propri ragazzi (secondo il Decreto Interministeriale del 1 febbraio 2001 n. 44, il Consiglio d'Istituto deve approvare il Programma Annuale entro il termine ordinatorio del 15 dicembre). Nello scoutismo, la scelta deve essere il frutto della dialettica tra chi conosce i propri interessi e desideri e chi ha l'esperienza di proposte educative positive. «Ben raramente infatti - ci dicono Bertoli e Pranzini (2001) – un Capo scout imporrà un'attività o una decisione senza prima fare appello al giudizio dello stesso ragazzo, mentre gli verrà spontaneo, al termine di essa, chiedergli la sua valutazione e il suo giudizio» (p. 79). Tale approccio risulta in un'effettiva formazione all'indipendenza del giudizio.

Per suscitare un impegno autoeducativo, il contesto andrebbe organizzato insieme ai ragazzi e costruito strada facendo. L'educatore dovrebbe essere in grado di capire il mondo dei ragazzi, che è qualitativamente diverso dal proprio e accettare di essere preso a modello, quindi di essere un esempio della conoscenza o dei principi che propone di trasmettere. Capire il mondo dei ragazzi richiede di sapere ascoltare. Ferrière (DATA) ritiene che troppo spesso gli insegnanti «tengono un corso (che spesso sarebbe molto più adatto per la comprensione di adulti), assegnano compiti, ne criticano i risultati». Però, chiede l'autore, «l'individualità dell'alunno, i suoi interessi, le sue aspirazioni? "Non ne so nulla"» risponderebbero secondo lui gli insegnanti (p. 160). Il ruolo dell'educatore è tanto più importante per i ragazzi che, come nota il sociologo Cavalli (2007), sono venuti meno gli adulti, genitori o educatori, che assumono la responsabilità di poter essere presi a modello, «i giovani si trovano, quindi, a convivere con generazioni di adulti che guardano con incertezza al futuro, hanno accorciato i loro orizzonti temporali, hanno abbandonato speranze e illusioni, ridotto il livello delle loro aspirazioni e, soprattutto, hanno spesso rinunciato a porsi come modelli coi quali i giovani possono confrontarsi, per imitarli o rifiutarli. Hanno cioè rinunciato, come genitori e/o insegnanti alla funzione educativa, limitandosi i primi a provvedere ai servizi per il benessere materiale dei figli e i secondi a trasmettere saperi asettici depurati da riferimenti ai valori».

Dalla ricerca, emerge che dove gli insegnanti riescono ad affidare maggiori responsabilità e a costruire un gruppo classe più coeso, i ragazzi sviluppano maggiori atteggiamenti di leadership democratica. Ma per avere risultati più efficaci sarebbe necessario ripensare la scuola, il suo impianto, la sua organizzazione, perché le attività scolastiche diventino per gli studenti fonte di interesse, impegno, sviluppino partecipazione attiva e responsabilità. Il contesto generato dall'impianto tradizionale della scuola non si può superare con un consiglio e le proposte di soluzioni devono essere frutto di una collaborazione tra insegnanti, dirigenti scolastici, ricercatori e politici. Ferrière (1947), ragionando sulla possibilità di individuare un colpevole al malfunzionamento del sistema scuola, conclude dicendo che «i genitori, gli ispettori, lo Stato, i maestri, ecco dunque tutti i colpevoli degli insuccessi della scuola attuale. Tutti... o nessuno! Poiché ognuno ha ragione – in parte almeno – quanto getta la colpa su un altro anello della catena. [...] Ma con tutto ciò, i nostri ragazzi continueranno per un pezzo a esser istruiti e educati contro il buon senso. Cerchiamo a nostra volta di "determinarci" in senso opposto. Cerchiamo di spogliarci, per quanto possibile, della materia che ci sospinge indietro e procediamo secondo le direttive dello spirito e, se è possibile, con spirito» (p. 12).

A sostegno di quanto osservato nei dati della ricerca, potremmo ricordare quanto affermato da Vygotskij (1926): «basta cambiare l'ambiente sociale perché cambi istantaneamente anche il comportamento dell'uomo. [...] L'ambiente sociale è la vera leva del processo educativo» (p. 95). Il fatto che l'organizzazione e la qualità delle attività abbia un impatto così rilevante sullo sviluppo di atteggiamenti di responsabilità, cooperazione, consapevolezza di sé e leadership rovescia il tradizionale ruolo attribuito all'educatore. Da protagonista della trasmissione di saperi assume il ruolo di ideatore-organizzatore dell'ambiente. L'opinione secondo la quale il perno dell'educazione risiede nell'impianto organizzativo dell'ambiente educativo è sostenuta, oltre che da Vygotskij, da Piaget, Dewey, Montessori, Visalberghi e dall'insieme dei sostenitori di un modello attivo di educazione. «Quando diciamo che le condizioni oggettive sono quelle che l'educatore ha il potere di regolare - spiega Dewey (1916) -, intendiamo, naturalmente, che la sua abilità di influenzare direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione, gli impone il dovere di determinare quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore» (p. 30). Le condizioni in cui ha luogo l'atto educativo possono portare allo sviluppo graduale di una personale autonomia o al contrario a una "dipendenza prolungata" (Bertolini & Pranzini, 2001, p. 183).

Si auspicano degli studenti autonomi e responsabili mentre si tende ad agire con loro in modo che non lo possano essere. Freinet (1966), a questo proposito, si rivolge agli educatori in questi termini: «Siete convinti che gli individui debbano sapersi autocomandare; in campo politico, siete favorevoli all'autodeterminazione. Spesso scendete in sciopero per difendere quelli che sono i vostri sacrosanti diritti. Fate benissimo. Ma poi non riconoscete neanche uno di questi diritti ai vostri alunni. Voi siete i padroni e loro sono i gli schiavi. Affermate, forse per giustificarvi: sono troppo piccoli per sapersi comandare da soli e per agire liberamente. Badate che si dicevano le stesse identiche cose con gli schiavi e oggi ancora qualcuno lo ripete. Possiamo darvi la certezza sperimentale che i ragazzi sono capaci almeno alla pari degli adulti di vivere in comunità» (p. 259).

La scuola può essere diversa da ciò che risulta dai nostri dati e ci sono certamente esperienze scolastiche che mostrano come possa esserci un modo più efficace per impostare il contesto educativo. Un paragone ha sempre molti limiti, le cose che si confrontano appaiono così diverse da pensare che fin dall'inizio si tratti di un'operazione artificiosa. Al tempo stesso confrontare esperienze è uno dei modi per fare crescere la conoscenza.

La scelta di usare lo scoutismo come termine di paragone per le scuole ci ha permesso di verificare che le attitudini ad esercitare una leadership responsabile possono crescere nei quindici e sedicenni molto più di quanto avremo verificato considerando il problema solo all'interno della scuola. Senza confronto con giovani che hanno sperimentato un contesto diverso dalla scuola tradizionale, non avremo potuto misurare quanto diverso può esserne l'impatto educativo sui loro atteggiamenti. Riteniamo, al pari di Riccardo Massa (1987), che lo scoutismo offra strumenti pedagogici molto rilevanti e che potrebbe addirittura «costituire qualcosa di paradigmatico per l'intero settore educativo» (p. 16). C'è una forte corrispondenza tra le idee di Baden-Powell sull'educazione e le pratiche che contraddistinguono il paradigma educativo emergente. «Ciò vale – spiega Bardulla (2008) – per il rilievo attribuito: all'esperienza di prima mano; all'ambiente inteso

come fattore e non solo come sfondo di educazione; ai rapporti tra pari; alla figura del mentore; alla dimensione affettiva e motoria; al ruolo del gioco e della simulazione; al comportamento esplorativo; ai linguaggi narrativo, iconico e corporeo; agli apprendimenti informali; alle attività del tempo libero; alla acquisizione di competenze ed abilità di carattere generale; alla flessibilità ed alla disponibilità al cambiamento; all'autoeducazione» (p. 136).

Non si tratta di fare della scuola una riproduzione del movimento scout ma di riprendere l'idea di una scuola attiva, proposta da molti pedagogisti da John Dewey a Aldo Visalberghi, capace di stimolare attraverso esperienze concrete, responsabilità, cooperazione, atteggiamenti di cittadinanza attiva e capacità di leadership. Adolphe Ferrière nel 1950 sosteneva che il ruolo della scuola fosse quello di «scoprire i capi naturali, i guidatori, i precursori [...] allo scopo di farne uomini competenti». Anche noi pensiamo che il ruolo della scuola sia di formare persone responsabili e competenti ma, a differenza di lui, sosteniamo che tutti abbiano la possibilità di emergere come leader, seppure in specifici momenti e situazioni, purché sia data a ciascuno l'opportunità di conoscersi, sviluppare le proprie abilità, assumersi responsabilità, imparare a interagire con gli altri e acquisire fiducia in sé.

Oggi, in molte scuole italiane, la qualità delle interazioni e l'organizzazione delle attività rischiano di contraddire i principi stabiliti sulla cittadinanza democratica e il protagonismo dei giovani, considerati necessari dalla maggior parte dei documenti ufficiali che trattano di politiche educative. Sarebbe dunque necessario, se vogliamo evitare di favorire una schizofrenia sociale, dovuta alle contraddizione tra "metacontesto" delle politiche educative e "contesto" della scuola e tra "metacontesto" democratico, sebbene imperfetto, e "contesto" scuola di cui gli allievi non sono i protagonisti. Questa schizofrenia è tanto più evidente che la richiesta di partecipazione politica dei cittadini aumenta, «gli individui vogliono riappropriarsi il potere politico. La società civile fa ormai fronte allo stato. Certo la postmodernità non esige la sua scomparsa, vuole che ne siano ridefiniti i termini. [...] Gli individui postmoderni vogliono giocare un ruolo di cittadino attivo per condividere e difendere le loro idee, i loro valori e interessi⁴⁵» (p. 49). È ormai diventato vitale ritrovare una coerenza e far coincidere l'esperienza degli studenti con le aspettative delle nostre società (Harber, 1998, p. 1). La sociologa francese Bulle (2009), sebbene auspichi un ritorno all'insegnamento formale, denuncia anch'essa la natura schizofrenica del processo educativo, secondo cui «da una parte si incoraggiano gli individui a maturare propri interessi e bisogni cognitivi e da una altra si impone una pressione arbitraria, legata alla quantificazione e standardizzazione delle prestazioni che vengono loro richieste. Il controllo delle conoscenze e le note vengono sanzionare la realizzazione d'obiettivi definiti per tutti e poco stimolanti per ciascuno⁴⁶» (p. 93).

È possibile pensare la scuola in modo diverso, immaginare una scuola comprensiva che prenda i ragazzi all'inizio della scuola primaria e li porti al completamento dell'obbligo scolastico a 16 anni. Una scuola capace di lavorare per progetti e per problemi e non per discipline⁴⁷, una scuola capace di contrattare con ogni singolo ragazzo i suoi obiettivi di sviluppo personale e capace di valorizzare diversità e eccellenze, ma anche di dare ruolo e fiducia a ciascun ragazzo. Una scuola che promuove e non boccia. Una scuola in cui gli elementi di base si apprendano facendo e si rinforzino attraverso l'applicazione nel presente e in cui il fare consenta a tutti di sperimentare ruoli diversi e di trovare quelli più adatti alle proprie caratteristiche.

Immaginiamo ancora che in questa scuola siano attive modalità di riconoscimento e di accreditamento di conoscenze extracurriculari e che questa stessa possibilità diventi un potente strumento di orientamento educativo. Le attività sarebbero organizzate in modo che i ragazzi possano sperimentare sia il lavoro nel gruppo ristretto sia quello nel gruppo allargato (classe) e che ci siano alcune attività che coinvolgono l'intera scuola o le scuole della rete. E ancora immaginiamo un ambiente che i ragazzi percepiscano come loro e per questo lo rispettino e lo curino e, ovviamente, possano utilizzarlo per tutto il tempo che ritengono necessario e non solo per attività "scolastiche". In questo contesto dovrebbero

4

⁴⁵ Traduzione dell'autore

⁴⁶ Traduzione dell'autore

⁴⁷ In Finlandia, in questo momento, si sta avviando una riforma che propone un apprendimento interdisciplinare per argomenti *Phenomenon teaching o Teaching by topic* come alternativa all'insegnamento delle discipline. Un argomento come l'Unione Europea include aspetti di georgrafia, soria, economia e così via che non vengono insegnati attraverso lezioni frontali ma tramite un lavoro in piccoli gruppi (Garner, 2015).

operare insegnanti preparati come educatori, competenti nelle loro discipline e fortemente motivati. Il modello organizzativo dovrebbe favorire il lavoro di gruppo e la condivisione del progetto educativo tra i docenti e consentire di vivere in pienezza l'esperienza di insegnare, libera da riunioni burocratiche e compilazione di moduli, in un clima di fiducia. Le tematiche specifiche potrebbero essere insegnate in moduli quadrimestrali, e gli argomenti affrontati sia in modo diacronico, dal presente al passato, sia in un'ottica globalizzata e interculturale.

Ovviamente, dovrebbe essere prevista una larga opzionalità per consentire, senza aumenti di spesa, a chi vuole conoscere la musica di impararla bene, a chi vuole imparare disegno e storia dell'arte di impararli bene e a chi vuole approfondire le tecnologie di farlo bene. Perché l'idea di insegnare male un po' di tutto non funziona e non aiuta a sviluppare capacità di apprendere e a costruire schemi intorno ai quali avvolgere le nuove conoscenze e arricchire di significato le esperienze.

Non si tratta di un libro dei sogni, queste cose sono state realizzate in molte sperimentazioni dopo la riforma della scuola media unica, sono le cose che ci hanno insegnato i grandi maestri (Lodi, Manzi, Don Milani, il Movimento di Cooperazione educativa,), gli studiosi di educazione (Ferriere, Montessori, Dewey, Freinet, Freire), sono le cose che gli scout si sforzano di fare con migliori o peggiori risultati in tutto il mondo, rendendo i ragazzi più capaci di essere felici e contribuendo a formare cittadini capaci di aderire consapevolmente ai valori delle società a cui appartengono e di fare la loro parte.

Moretti (2011), definisce di questione centrale per il futuro della scuola "la ricerca di modelli organizzativi efficaci capaci di condividere e creare continuamente nuova conoscenza [...] in un contesto di flessibilità e di interazione reciproca che consente sia all'organizzazione sia ai suoi membri di comunicare e apprendere" (p. 48). Rispetto a questa questione, riteniamo che l'individuazzione delle pratiche e modalità d'interazione che aiutino gli studenti a crescere come persone responsabili, collaborative e in grado di prendere decisioni possa contribuire alla costruzione di un risposta.

Risulta, purtroppo, evidente come il solo insegnamento formale dei principi di democrazia non sia sufficiente a raggiungere i risultati attesi sul piano sia individuale sia sociale. Ferrière (1947) ha insegnato che «la vita si insegna con la vita» (p. 186) e l'essere un membro responsabile e attivo della società, una persona in grado di prendere decisioni costruttive e di guidare l'attività di altri, si impara con una scuola che dia l'occasione di esserlo. Come sottolinea Floris (2012) «se la crisi attuale chiede invenzione creativa che porti a modificare stili di vita, forme di convivenza e modello di sviluppo, non si può apprendere se non facendo esperienza, dove l'accento non è sul fare ma su un processo che dai bisogni estrae domande e da queste [....] si orienta verso un progetto in cui pensare se stessi e immaginare un futuro sensato». Questi cambiamenti sono tanto più attesi che gli studenti si dimostrano, per la maggior parte, ancora motivati a frequentare la scuola e considerano l'istruzione un valore molto importante non tanto, riferisce l'indagine dell'istituto IARD, per prepararsi a una professione quanto per crescere sul piano culturale e personale (Argentin, 2007).

I dati della ricerca e le riflessioni sviluppate portano a considerare necessario il ripensamento dell'organizzazione complessiva dell'istituzione scolastica. Il confronto con il contesto educativo dello scoutismo indica che esistono approcci educativi più efficaci, da cui possiamo attingere idee per aiutare i giovani a diventare cittadini attivi e impegnati e leader responsabili.