

La misura degli atteggiamenti di leadership degli adolescenti in due contesti educativi: scuola e scoutismo

The measurement of leadership attitudes of adolescents in two educational contexts: school and scouting

ÉMILIANE RUBAT DU MÉRAC

La ricerca si interessa di sapere come le richieste emesse dall'OCSE, UNESCO e Unione Europea rispetto alla scuola, intesa come luogo di formazione alla vita sociale, vengono applicate rispetto allo sviluppo di atteggiamenti di leadership. È stato scelto di confrontare la proposta educativa della scuola con quella dello scoutismo per studiare l'impatto di questi due ambienti educativi sul modello di leadership degli adolescenti.

Per questo scopo sono stati utilizzati due strumenti, il primo volto a misurare gli atteggiamenti e i valori di leadership espressi dai ragazzi, il secondo volto a cogliere attraverso le percezioni dei ragazzi le caratteristiche dei due contesti educativi. Come strumento per la misura degli atteggiamenti di leadership è stata utilizzata la Socially Responsible Leadership Scale (SRLS) (Tyree, 1998; Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006), tradotta e utilizzata per la prima volta in Italia.

Lo strumento di Percezione del contesto Educativo (ECPQ) è stato ispirato alle dimensioni del Culture Questionnaire della Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness research (GLOBE) (House, 2004) e sono state rielaborate sulla base dell'analisi fattoriale dei dati rilevati.

I questionari sono stati somministrati a 600 studenti e 231 scout, iscritti al biennio della scuola secondaria di secondo grado a Roma.

Nel presente articolo vengono descritte le caratteristiche dei due strumenti e presentati i risultati relativi alle differenze tra scout e studenti nella loro percezione del contesto classe o gruppo scout e nel loro sviluppo di atteggiamenti di leadership.

Le analisi indicano differenze statisticamente significative a favore degli adolescenti scout per quanto riguarda sia la percezione del contesto sia lo sviluppo di atteggiamenti di leadership.

The research aims to see how the requests issued by the OECD, UNESCO and European Union with respect to the school, intended as a place of training in social life, are applied with respect to the development of leadership attitudes. The educational program of the school has been compared with that of Scouting, to study the impact of these two educational contexts on the leadership model of the adolescents.

For this purpose, we used two instruments: the first designed to measure the attitudes and values of leadership expressed by the students, the second aimed to identify through the perceptions of adolescents the characteristics of the two educational settings.

To measure the attitudes of leadership, we used the Socially Responsible Leadership Scale (SRLS) (Tyree, 1998; Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006), translated and used for the first time in Italy.

The instrument of Educational Context Perception (ECPQ) of the Environment was inspired to the Culture Questionnaire dimensions of the Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research (GLOBE) (House, 2004), which have been revised on the basis of factor analysis of the collected data.

The questionnaires have been submitted to 600 students and 231 scouts, enrolled in upper secondary schools in Rome.

In this article, are described the characteristics of both instruments and presented the results concerning the differences between scouts and students in their perception of the classroom or scout group environment and in their development of leadership attitudes.

The analyzes indicate statistically significant differences in favor of adolescents scout, relating to both the environment perception and the development of leadership attitudes.

Parole chiave: Leadership basata sui valori, Social Change Model (SCM), Scuola secondaria, Scoutismo, Adolescenti, Questionario di Percezione del Contesto Educativo (ECPQ).

Key words: Value-based leadership, Social Change Model of Leadership (SCM), SRLS, High school, Scouting, Adolescent leadership development.

La misura degli atteggiamenti di leadership degli adolescenti in due contesti educativi: scuola e scoutismo

Introduzione all'obiettivo e al contesto della ricerca

La nostra ricerca è volta a comprendere come gli studenti percepiscano aspetti caratterizzanti del contesto all'interno della loro classe, e gli scout della stessa età all'interno del loro gruppo scout, e a verificare se alcuni aspetti della loro percezione del contesto influenzino l'acquisizione di attitudini e atteggiamenti di leadership. La scelta di confrontare la proposta della scuola con quella dello scoutismo è stata motivata dalla rappresentanza del movimento scout nel mondo (dal censimento dell'OMMS del 2010 ci sono più di 38 milioni di scout e guide nel mondo) e dagli obiettivi stessi delle attività scout. Nella costituzione e il regolamento dell'Organizzazione Mondiale del Movimento Scout, Il metodo scout viene definito come un sistema di auto-educazione progressiva orientato allo sviluppo del carattere e all'acquisizione di competenze, fiducia in se stessi, senso del servizio e attitudini sia a cooperare che a dirigere.

L'OCSE non prevede indicatori che riguardino lo sviluppo di competenze di leadership, sia che si consideri questo aspetto tra i motivi per investire in educazione, sia che lo si consideri come risultato atteso della formazione scolastica. L'UNESCO, invece, definisce la qualità dell'educazione attraverso due indicatori. Il primo riguarda lo sviluppo cognitivo dell'allievo e il secondo lo sviluppo emotivo, della creatività e di valori e atteggiamenti di cittadinanza responsabile. La Commissione Europa, benché centri i suoi obiettivi sullo sviluppo economico, cerca di dar spazio anche ad aspetti educativi come lo sviluppo della cittadinanza attiva a livello individuale e della democrazia a livello sociale. In Italia, la Carta dei diritti e doveri degli studenti di scuola secondaria si propone di promuovere lo sviluppo di una partecipazione attiva, dello sviluppo del senso di responsabilità, della coscienza critica e della cittadinanza. In questo documento, la scuola è definita come «comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (D.P.R. 249/1998).

La presente ricerca muove da tre presupposti principali. Il primo riguarda l'idea che il processo educativo includa la trasmissione di valori e modelli morali. Come sostiene Kohlberg (1984) «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, 36). Il secondo è che abilità quali la leadership si apprendano facendone esperienza. Per riprendere il pensiero di John Dewey (1916) potremo dire che «non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente» e che «l'ambiente implica una partecipazione personale alle esperienze comuni» (p. 24 e 90). Infine il terzo riguarda l'idea che l'organizzazione del contesto ha conseguenze dirette sull'atteggiamento e il comportamento di chi ne fa esperienza. 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 una ricerca, attraverso modi illeciti, di compensazioni della mancanza di autonomia, creatività e sfida. Come sosteneva Piaget «la costrizione esteriore non distrugge l'egocentrismo: lo ricopre e lo dissimula, quando non lo rinforza direttamente» (Piaget, 1932, 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 dunque necessario un contesto in cui si possa riflettere sulle regole, cooperare nel deciderle e adattarle all'esperienza in corso.

La definizione di leadership cui si fa riferimento è basata su teorie che hanno come obiettivo lo sviluppo della leadership degli studenti (College students). Queste teorie sono il Relational Leadership Model (Komives et al., 1998, 2007), il Social Change Model of Leadership development (HERL, 1996), il Servant Leadership Model (Greenleaf, 1977) e la Leadership Challenge (Kouzes & Posner, 2002). Pochi modelli di ricerca hanno utilizzato queste informazioni, sulle possibilità e conseguenze dello sviluppo della leadership nei giovani, per costruire uno strumento che permetta di studiare come l'esperienza scolastica o universitaria possa influenzare il loro modello di leadership. I due strumenti adatti a questo scopo e questa fascia di età sono il Kouzes and Posner's Leadership practices Inventory (Posner, 2004) e la Tracy Tyree's Socially responsible Leadership Scale (SRLS) (Tyree, 1998). Quest'ultimo è stato ripreso e modificato dai ricercatori del programma di ricerca internazionale Multi-Institutional Study of Leadership (MSL) (Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006), che si occupa di studiare l'impatto della scuola superiore e università sulle capacità di leadership socialmente responsabile (Socially Responsible Leadership Capacities) e altri esiti come la leadership efficacy. La SRLS si rifà al quadro concettuale del Social Change Model of Leadership (HERL, 1996), e più in generale al paradigma post-industrial in cui la leadership è vista come processo interattivo che include il leader quanto i seguaci, implica valori, abilità e competenze che vengono appresi, contiene una visione ed è orientata al cambiamento (Rost, 1991). La leadership, secondo questo approccio, deve essere indirizzata al miglioramento e pertanto essere basata su valori considerati indispensabili all'espressione della democrazia. Compito del leader è «facilitare cambiamenti sociali positivi dell'istituzione o della comunità» (HERL, 1996, 19). Si tratta dunque di un ruolo che può essere esercitato potenzialmente da chiunque, dunque ciascuno può emergere come leader in una data situazione e la leadership può essere esercitata solo nell'interazione e con il consenso delle persone implicate nella situazione di specie.

1. Il disegno di ricerca

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 è legata a considerazioni generali relative allo sviluppo di modelli valoriali autonomi che inizia appunto nella fase dell'adolescenza. Importanti cambiamenti avvengono tra i 15 e i 16 anni, inoltre l'inizio della scuola secondaria di secondo grado implica un cambiamento nei rapporti con la scuola, con gli insegnanti e nuove modalità di rapporto con i compagni di classe. Gli studenti si trovano nel biennio in un nuovo ambiente che implica l'adattamento a regole diverse e a nuovi colleghi. Anche nello scou-

tismo a questa fase di età corrisponde la richiesta ai ragazzi di maggiori assunzioni di responsabilità che per molti ragazzi comprende il compito di guidare un piccolo gruppo di ragazzi più giovani.

La scelta dei due gruppi è stata effettuata a partire dal tipo di scuola frequentata dai ragazzi scout del Lazio rilevata sulla base di una precedente ricerca, questo al fine di evitare di confrontare due gruppi diversi per caratteristiche di sfondo. 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, studente proveniente da indirizzi di studio liceali. La ripartizione in funzione dell'indirizzo scolastico per la nostra ricerca viene riportata nella tabella successiva.

Il campione raggiunto comprende 600 studenti e 231 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.

Tipo scuola	Studenti	Scout
Liceo classico o scientifico	58,8	57,6
Altro liceo	17,7	23,5
Istituto tecnico	16,8	14,7
Istituto professionale	6,7	4,1
Totale %	100,0	100,0
Totale soggetti	600	231

Tab. 1: Indirizzi scolastici degli studenti e scout in %

Anno del biennio	Studenti	Scout
Primo	51,7	41,9
Secondo	48,3	58,1
Totale %	100,0	100,0
Totale soggetti	600	231

Tab. 2: Anno del biennio degli studenti e scout in %

La ricerca è stata condotta con l'uso di tre strumenti rivolti ai ragazzi e due strumenti rivolti ai loro educatori. Agli studenti e scout sono stati somministrati:

- un breve questionario di sfondo (19 item) per l'analisi delle variabili socioeconomiche;
- un questionario di percezione del contesto classe e reparto scout (47 item);
- un questionario su valori e capacità di leadership (77 item).

Agli studenti scout sono stati somministrati due strumenti:

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

I questionari di percezione del contesto e sui valori e capacità di leadership sono entrambi costruiti con la tecnica di Likert con cinque alternative di risposta.

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 trenta 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.

2. I questionari e le dimensioni di percezione del contesto e dei valori di leadership

Per analizzare come i ragazzi che vivono nella scuola e nello scoutismo percepiscono il loro contesto, abbiamo scelto di ispirarci alla GLOBE Theory (House, 2004) e alle dimensioni della Organizational Culture Scale. Per Hofstede & Hofstede (1980, 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» (p. 26).

Le dimensioni del 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, che abbiamo chiamato di percezione del contesto, sulla base dello studio dei contesti in esame. Le scale che vengono proposte sono frutto dell'elaborazione dei dati del tryout della ricerca.

Le dimensioni di Percezione del Contesto Educativo (ECPQ) sono le seguenti:

1. Apertura al nuovo, intesa come disponibilità ad accogliere e stimolare gli interessi degli adolescenti.

La scala contiene 5 item, il suo Alfa di Cronbach è di .70 e comprende un solo fattore.

Item	Fattore
cont24 Nella mia classe le nostre proposte di attività vengono accolte.	0,762
cont2 Nella mia classe ci vengono spesso proposte cose nuove e inaspettate.	0,713
cont28 Nella mia classe i comportamenti innovativi per arrivare al risultato sono apprezzati.	0,677
cont41 Nella mia classe parliamo spesso di ciò che potremo fare da grandi.	0,609
cont36 Nella mia classe affrontiamo problemi di attualità.	0,579
% di varianza	45,094

Tab. 3: Scala Apertura al nuovo – Analisi fattoriale (componenti principali)

2. Orizzontalità delle relazioni, che indica che le decisioni non vengono prese solo dagli insegnanti, ma che questi condividono le loro responsabilità con gli studenti.

La scala è composta di 5 item, il suo Alfa di Cronbach è uguale a .72 e forma un fattore.

Item	Fattore
cont11 Nella mia classe studenti e insegnanti discutono insieme sulle cose da fare.	0,753
cont19 Nella mia classe possiamo discutere le indicazioni dell'insegnante.	0,654
cont39 Nella mia classe quando abbiamo problemi ne parliamo con gli insegnanti.	0,738
cont7 Nella mia classe ci vengono affidate responsabilità.	0,706
cont32rec Nella mia classe gli insegnanti tendono a mantenere le distanze dagli studenti.	0,584
% di varianza	47,545

Tab. 4: Orizzontalità delle relazioni – Analisi fattoriale (Componenti principali)

3. Senso di appartenenza, che riguarda la coesione del gruppo complessivo e il sentimento di farne parte di ciascun membro.

La scala, il cui Alfa di Cronbach è .80, contiene 3 item e un unico fattore.

Item	Fattore
cont33 Nella mia classe sentiamo di far parte di un gruppo.	0,815
cont34 Nella mia classe le regole sono condivise da tutti.	0,857
cont35 Nella mia classe viviamo le attività come un impegno comune.	0,866
% di varianza	71,613

Tab. 5: Senso di appartenenza – Analisi fattoriale (Componenti principali)

4. Riconoscimento reciproco, ovvero la relazione di fiducia e riconoscimento reciproco tra educatore e ragazzi.

La scala è formata da un fattore e comprende 5 item, il suo Alfa di Cronbach è .86.

Item	Fattore
cont14 Nella mia classe gli insegnanti cercano di esserci simpatici.	0,686
cont15 Nella mia classe ci fidiamo degli insegnanti.	0,833
cont16 Nella mia classe siamo orgogliosi dei nostri insegnanti.	0,845
cont31 Nella mia classe gli insegnanti sono orgogliosi di noi.	0,818
cont43 Nella mia classe gli insegnanti si fidano di noi.	0,818
% di varianza	64,347

Tab. 6: Riconoscimento reciproco – Analisi fattoriale (Componenti principali)

5. Imparzialità del giudizio, intesa come modalità di interazione e di valutazione imparziale, che non dipende né dal genere né da simpatie dell'insegnante.

La scala contiene un fattore ed è composta da 6 item. Il suo Alfa di Cronbach è uguale a .68.

Item	Fattore
cont44 Nella mia classe tutti vengono ascoltati allo stesso modo.	0,723
cont8rec Nella mia classe l'apprezzamento di una persona è legato alle simpatie dell'insegnante.	0,675
cont38rec Nella mia classe gli insegnanti preferiscono le ragazze ai ragazzi.	0,67
cont42rec Nella mia classe se un ragazzo ha problemi con gli altri e ne parla con un insegnante viene giudicato male dai compagni.	0,584
cont47rec Nella mia classe l'apprezzamento di una persona è legato al prestigio della famiglia.	0,576
cont46 Nella mia classe i giudizi sono imparziali.	0,467
% di varianza	38,638

Tab. 7: Imparzialità del giudizio – Analisi fattoriale (Componenti principali)

6. Piacevolezza del clima, ossia l'assenza di prepotenze e aggressività, la percezione di un rapporto piacevole tra i membri del gruppo.

La scala contiene 6 item ed forma un solo fattore. Il suo Alfa di Cronbach è .78.

Item	Fattore
cont40 Nella mia classe c'è un clima amichevole.	0,761
cont3rec Nella mia classe le persone sono aggressive tra loro.	0,699
cont5rec Nella mia classe non ci sono regole, ognuno fa come gli pare.	0,691
cont18rec Nella mia classe le persone tendono a imporsi sugli altri.	0,684
cont9 Nella mia classe la lealtà tra studenti è considerata importante.	0,671
cont29 Nella mia classe se qualcuno è in difficoltà viene aiutato.	0,647
% di varianza	48,012

Tab. 8: Piacevolezza del clima – Analisi fattoriale (Componenti principali)

7. Orientamento alle persone. Il contesto da valore alle persone e ai rapporti interpersonali a prescindere dai loro risultati.

La scala contiene 10 item che si raggruppano in due fattori. L'Alfa di Cronbach della scala è .71.

Item	Fattore 1	Fattore 2
cont21rec Nella mia classe chi è più veloce è considerato più bravo.	0,637	-0,118
cont45rec Nella mia classe vengono ascoltati soprattutto i più bravi.	0,595	0,305
cont13rec Nella mia classe è meglio ubbidire senza discutere.	0,576	0,064
cont12rec Nella mia classe il tempo per fare le cose richieste non è sufficiente.	0,542	0,178
cont37rec Nella mia classe si apprezza chi lavora per conto proprio.	0,473	0,161
cont26rec Nella mia classe viene data più importanza ai risultati ottenuti che alle persone.	0,46	0,351
cont4rec Il miglior modo per avere successo nella mia classe è adeguarsi alla situazione.	0,455	0,057
cont6 Nella mia classe gli insegnanti ci incoraggiano a lavorare in gruppo	0,265	0,733
cont23 Nella mia classe l'impegno è apprezzato più dei risultati.	0,061	0,749
cont22 Nella mia classe sono apprezzate persone che collaborano con tutti.	0,044	0,7
% di varianza	21,045	18,842

Tab. 9: Orientamento alla persona – Analisi fattoriale (Componenti principali con rotazione Varimax)

Per misurare l'identificazione da parte degli adolescenti nei valori di leadership abbiamo utilizzato la Socially Responsible Leadership Scale (SRLS) (Tyree, 1998; Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006). Questo strumento è stato costruito per studenti di scuola secondaria in risposta alla domanda: "Cosa gli studenti hanno bisogno di imparare per poter lavorare insieme e creare cambiamenti". Le dimensioni analizzate sono raggruppabili in tre macro-categorie: valori di gruppo, valori personali e valori sociali. E' stata poi creata un'ultima dimensione, chiamata Cambiamento (o coraggio nel cambiamento), considerata punto d'arrivo o conseguenza alla quale gli altri valori dovrebbero portare.

Nei valori di gruppo le scale individuate sono:

1. Collaborazione, capacità ad agire insieme ad altri e partecipare attivamente ad attività comuni. La scala contiene 8 item, è formata da due fattori e ha un Alfa di Cronbach uguale a .75.

Collaborazione	Fattori	
	1	2
Items		
lead67 Il mio contributo è riconosciuto dagli altri membri del gruppo di cui faccio parte.	0,781	
lead55 Gli altri mi trovano una persona che collabora attivamente nel gruppo.	0,762	
lead12 Sono considerato/a una persona che lavora bene con gli altri.	0,641	
lead34 Quando lavoro in gruppo il mio contributo si vede.	0,623	
lead35 Ascolto con attenzione ciò che gli altri hanno da dire.		0,57
lead49 Mi piace lavorare insieme ad altri per uno scopo comune.		0,73
lead64 La collaborazione porta a risultati decisamente migliori.		0,715
lead72 Tendo a fidarmi della gente con cui lavoro.		0,695
% di varianza	26.4	25.2

Tab. 10: Collaborazione – Analisi fattoriale (Componenti principali con rotazione Varimax)

2. Obiettivo comune, inteso come capacità a orientare la propria attività in funzione di un obiettivo condiviso e a partecipare alla sua definizione.

La scala contiene 9 item¹ che si raggruppano in due fattori e ha un Alfa di Cronbach di .81.

Items	Fattore
lead23 Contribuisco agli obiettivi del mio gruppo.	0.776
lead16 Prendo parte agli obiettivi comuni dei gruppi di cui faccio parte.	0.723
lead74 Appoggio ciò che il gruppo cerca di compiere.	0.709
lead65 Conosco gli scopi del gruppo al quale appartengo.	0.68
lead68 Lavoro bene quando conosco i valori che sono importanti per il gruppo.	0.671
lead42 Ho partecipato a decidere cosa fa il mio gruppo.	0.61
lead36 Penso che sia importante conoscere le priorità degli altri.	0.57
lead18 In un gruppo è importante seguire una linea comune per ottenere un risultato.	0.517
% di varianza	43.8

Tab. 11: Obiettivo comune – Analisi fattoriale (Componenti principali)

3. Disaccordo con civismo, riguarda l'attitudine ad essere in disaccordo con qualcuno e rispettare allo stesso tempo le sue opinioni, e a vedere nel conflitto un'opportunità di dialogo. La scala è composta da 7 item², forma un unico fattore e ha un Alfa di Cronbach uguale a .070

Items	Fattore
lead1 Sono aperto/a alle idee degli altri.	0.73
lead19 Rispetto le opinioni degli altri quanto le mie.	0.687
lead6 Sentire opinioni diverse mi arricchisce.	0.683
lead4 Apprezzo la differenza negli altri.	0.638
lead30rec Quando c'è un conflitto tra due persone, uno vince e l'altro perde.	0.516
lead69 Condivido le mie idee con gli altri.	0.496
lead13 Dal conflitto può nascere una migliore intesa.	0.427
% di varianza	36.7

Tab. 12: Disaccordo con civismo – Analisi fattoriale (Componenti principali)

1 La scala Obiettivo comune viene utilizzata senza l'item 44 – 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.

Fanno parte dei valori personali le dimensioni seguenti:

1. Coscienza di sé, relativa alla conoscenza degli aspetti della propria personalità e alla capacità d'introspezione.

La scala contiene 8 item² che si raggruppano in due fattori e ha un Alfa di .73.

Coscienza di sé Items	Fattori	
	1	2
lead7rec Non ho molta stima di me stesso.	0.877	
lead11 In generale ho fiducia in me stesso.	0.834	
lead66 Mi esprimo con facilità.	0.462	
lead26 Mi conosco abbastanza bene.	0.341	
lead63rec Riflettere su me stesso mi risulta difficile.	0.341	0.380
lead5 Sono in grado di definire le mie priorità.		0.405
lead41 Posso descrivere la mia personalità.		0.763
lead48 Posso descrivere in cosa sono simile agli altri.		0.737
% di varianza	25.1	24.4

Tab. 13: Coscienza di sé – Analisi fattoriale (Componenti principali con rotazione Varimax)

2. Coerenza, che riguarda l'autenticità e la corrispondenza tra valori, credenze e comportamento.

La scala è composta di 6 item³, contiene due fattori e il suo Alfa di Cronbach è molto basso (.59). Secondo il prof. Mario Pollo, che insegna psicologia dell'adolescenza alla LUMSA, la coerenza (congruenza) 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 con gli adolescenti di oggi.

I risultati di questa scala vengono riportati solo perché fa parte del modello del SRLS che utilizziamo.

Coerenza Items	Fattori	
	1	2
lead75 È facile per me essere sincero/a.	0.721	
lead71 Sono autentico/a.	0.702	
lead59 E' importante per me essere visto/a come una persona corretta.	0.628	
lead38 Le mie azioni sono coerenti con i miei valori.	0.395	0.579
lead32 È importante per me agire secondo le mie convinzioni.		0.694
lead15 I miei comportamenti corrispondono alle mie credenze.		0.771
% di varianza	26.2	24.7

Tab. 14: Coerenza – Analisi fattoriale (Componenti principali con rotazione Varimax)

- 2 L'item 2 - Do priorità alle cose che mi appassionano - è stato levato dalla scala Coscienza di sé, in quanto abbassava l'Alfa di Cronbach della scala.
- 3 L'item 70 - I miei comportamenti riflettono ciò che credo - abbassava leggermente l'Alfa di Cronbach della scala Coerenza, il quale, anche senza questo item, rimane troppo basso per dare informazioni attendibili.

3. Impegno, che indica l'affidabilità e la capacità a dedicarsi agli impegni presi e ad essere responsabile.

La scala contiene 6 item, ha un Alfa di Cronbach di .76 ed è formata da un unico fattore.

Items	Fattore
lead60 Quando do la mia parola la mantengo.	0.771
lead61 Quando accetto una responsabilità sono affidabile.	0.736
lead33 Cerco di assumermi le mie responsabilità.	0.682
lead58 Si può contare sul fatto che faccio la mia parte.	0.667
lead27 Sono motivato/a a dedicare tempo e energia alle cose che ritengo importanti.	0.598
lead29 Rimango vicino/a alle persone quando attraversano periodi difficili.	0.577
% di varianza	45.6

Tab. 15: Impegno – Analisi fattoriale (Componenti principali)

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

1. Cittadinanza, come coscienza delle proprie responsabilità civiche, e impegno sociale. La scala è composta da 7 item⁴ e un solo fattore. Il suo Alfa di Cronbach è uguale a .81.

Items	Fattore
lead47 Lavoro insieme ad altri per fare della mia comunità un posto migliore.	0.768
lead73 Mi piace avere la possibilità di contribuire al bene della comunità.	0.736
lead54 Partecipo in attività che contribuiscono al bene comune.	0.683
lead40 So di avere delle responsabilità nei confronti della mia comunità.	0.676
lead53 Sono motivato/a a agire per far rispettare i diritti degli altri.	0.663
lead62 So di avere delle responsabilità civiche nei confronti della società.	0.649
lead45 Do del mio tempo per aiutare altre persone.	0.608
% di varianza	46.9

Tab. 16: Cittadinanza – Analisi fattoriale (Componenti principali)

L'item 51 "Ho il potere di far cambiare le cose nella mia comunità" benché eliminato dalla scala, ci dà comunque un'informazione sulla quale è interessante fermarsi. Questo item 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. Osserviamo di fatto una differenza statisticamente significativa tra gli studenti/ scout che hanno una responsabilità e quelli che non ne hanno, nel punteggio che ottengono per questo item.

4 L'item 51 della scala Cittadinanza - Ho il potere di far cambiare le cose nella mia comunità - abbassa l'Alfa e non viene utilizzato.

Responsabilità a scuola e agli scout	Media lead51	
	Studenti	Scout
Si	3.17	3.29
No	2.67	2.68
F	17.028	5.776
Sig.	0.000	0.017

Tab.17: Item lead51 – Medie degli studenti e scout in funzione dell'avere o meno una responsabilità

L'ultima dimensione del costrutto, chiamata Cambiamento (Change) o Coraggio nel cambiamento.

La scala contiene 9 item⁵, è formata da due fattori e il suo Alfa è .70.

Coraggio nel cambiamento Items	Fattori	
	1	2
lead52 Cerco nuovi modi di fare le cose.	0.709	
lead50 Sono aperto/a alle nuove idee.	0.662	
lead46 Lavoro bene negli ambienti che sono sempre in evoluzione.	0.635	
lead20 Il cambiamento porta nuove energie a un'organizzazione.	0.575	
lead24 E' stimolante scoprire un modo diverso dal solito di fare una cosa.	0.575	
lead14 Vedo facilmente le cose sotto nuovi punti di vista.	0.537	
lead10rec Mi infastidiscono i cambiamenti.		0.782
lead43rec Mi mette a disagio fare le cose in modo diverso dal solito.		0.717
lead31rec I cambiamenti mi mettono a disagio.		0.81
% di varianza	25.9	20.8

Tab. 18: Coraggio nel cambiamento – Analisi fattoriale (Componenti principali con rotazione Varimax)

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 riguarda non più il percepirsi leader ma la capacità di svolgere la funzione di leader⁶. Questa scala considera tre aspetti considerati indispensabili all'assunzione di un ruolo di comando o guida:

1. Fiducia e comprensione.
2. Capacità di organizzazione che riguarda la capacità a organizzare il lavoro di altri;

5 È stato escluso dalla scala Coraggio nel cambiamento l'item 57 - 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.

6 I quattro fattori identificati dalla ricerca di Andrew W. Halpin (1954), ripresi da Mario Pollo (1988), sono:
 - Fiducia e comprensione, che corrisponde alla nostra sottoscala Atteggiamento collaborativo,
 - Organizzazione del gruppo che abbiamo chiamato Capacità di organizzazione,
 - Stimolare la produzione nominata da noi Capacità di motivazione e
 - Assunzione della responsabilità.

Per l'aspetto di Fiducia e Comprensione sono stati utilizzati item già presenti nella scala Collaborazione della SRLS.

3. Capacità di motivazione, ossia la capacità di valorizzare, incoraggiare, motivare e ascoltare gli altri;
4. Assunzione di responsabilità, che indica la capacità ad assumersi responsabilità.
La scala contiene 10 item che si raggruppano in due fattori e il suo Alfa è uguale a .75.

Capacità di leadership Items	Fattori	
	1	2
lead49 Mi piace lavorare insieme ad altri per uno scopo comune.	0,676	
lead64 La collaborazione porta a risultati decisamente migliori.	0,656	
lead35 Ascolto con attenzione ciò che gli altri hanno da dire.	0,638	
lead28 Mi piace motivare gli altri a fare delle cose insieme.	0,629	
lead22rec Quando le cose vanno male la responsabilità è degli altri.	0,625	
lead72 Tendo a fidarmi della gente con cui lavoro.	0,575	
lead37 Mi sento responsabile di ciò che succede quando svolgo un'attività insieme ad altri.	0,519	0,342
lead17 Tendo a valorizzare le capacità dei miei compagni.	0,504	0,402
lead9 Ci sono attività in cui gli altri mi chiedono di guidarli.		0,790
lead3 so organizzare il lavoro degli altri.		0,803
% di varianza	29,4	16,9

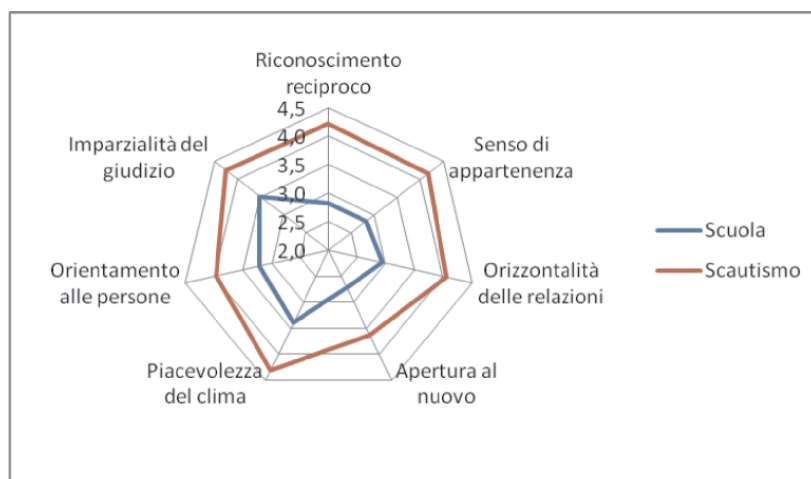
**Tab. 19: Capacità di leadership – Analisi fattoriale
(Componenti principali con rotazione Varimax)**

3. Primi risultati

Le prime analisi dei dati tendono a confermare l'ipotesi di una differenza sostanziale tra i due contesti educativi esaminati. In tutte le dimensioni considerate dal Questionario di Percezione del Contesto Educativo, gli scout ottengono punteggi medi significativamente più alti di quelli degli studenti (tabella 21 e Graf.1).

Scale di Percezione del contesto	Studenti		Scout		ANOVA sign.
	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	
Apertura al nuovo	2,71	0,72	3,63	0,56	0,000
Orizzontalità delle relazioni	2,94	0,78	4,05	0,51	0,000
Riconoscimento reciproco	2,83	0,89	4,21	0,57	0,000
Senso di appartenenza	2,82	1,03	4,16	0,68	0,000
Piacevolezza del clima	3,4	0,86	4,31	0,55	0,000
Imparzialità del giudizio	3,5	0,74	4,25	0,59	0,000
Orientamento alle persone	3,21	0,58	3,96	0,5	0,000

**Tab. 20: Medie degli studenti e scout alle scale di percezione
del contesto e significatività del'ANOVA**



Graf. 1: Confronto medie degli scout e studenti alle scale di percezione del contesto

L'ambiente scout e quello della scuola sono percepiti diversamente dai ragazzi non solo per la loro organizzazione, i loro obiettivi ma anche per il tipo di adesione e il clima sociale. I ragazzi scout scelgono di aderire al movimento, mentre dagli studenti la scuola è percepita come un dovere e l'obbligo scolastico più come un obbligo che come un diritto. Ci si attendeva dunque una descrizione più positiva da parte degli scout del loro contesto educativo. Ma in che misura queste differenze così marcate contribuiscono allo sviluppo morale e alla capacità di leadership dei ragazzi? E ancora si tratta di effetti collaterali o della rispondenza a un progetto educativo ben definito? Qual è il metodo con cui gli educatori scout ottengono un contesto educativo più partecipato e più stimolante?

La differenza tra scoutismo e scuola va ricercata nell'impianto del modello educativo, in quello che Dewey (1939) chiamava il piano generale dell'organizzazione scolastica⁷.

Baden-Powell (1919) aveva ben presente che per ottenere la partecipazione attiva dei ragazzi fosse necessaria una adesione libera e che questo richiedesse di «rendere lo Scouting abbastanza interessante da attrarre il ragazzo, quale che sia l'attrazione concorrente di altre attività» (p. 32).

B.-P. 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. Un ambiente che mettesse i ragazzi alla prova e che li abituisse a decidere. L'ambiente di vita degli scout, la sede scout e il campo in particolare, vengono pensati da B.-P. in modo del tutto diverso dell'aula scolastica.

«Per sede intendo, – spiega B.-P. non una grande aula scolastica prestata per l'occasione in cui, una volta alla settimana, si tiene mezz'ora d'istruzione – ché questo molto spesso

⁷ Il piano generale dell'organizzazione scolastica (cioè 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». Se poi contrapponete questa scena a quanto accade in famiglia, per esempio comprenderete che cosa si intende affermare quando si osserva che la scuola è un tipo di istituzione del tutto diversa dalle altre organizzazioni sociali (Dewey 1939).

sembra essere tutto lo scopo di chi si occupa dei ragazzi – 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». 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.

Al contrario la scuola rimane ancorata ad un modello tradizionale tanto che probabilmente se qualcuno, come accadde a John Dewey, 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” (Lucisano, Salerno & Sposetti, 2013, p. 194).

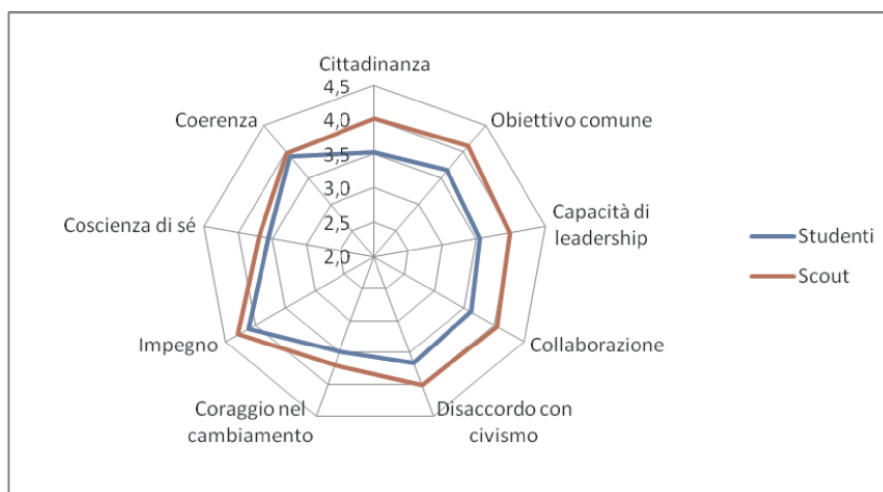
Tornando ai dati anche per quanto riguarda lo strumento di analisi dei valori e delle capacità di leadership osserviamo di nuove differenze nelle medie alle scale statisticamente significative tra i gruppi di ragazzi osservati.

Gli scout ottengono punteggi medi significativamente più alti rispetto ai loro coetanei nella scala di capacità di leadership e in sette delle otto dimensioni previste dal questionario Socially Responsible Leadership Scale. Soltanto la scala Coerenza che, come abbiamo visto in precedenza, ha un Alfa di Cronbach troppo basso per essere utilizzata, non ottiene una differenza significativa tra medie degli studenti e degli scout.

Le dimensioni che differenziano di più il gruppo degli scout rispetto a quello degli studenti sono il valore sociale (Social value) Cittadinanza e i tre valori di gruppo (Group values) Obiettivo comune, Collaborazione e Disaccordo con civismo che implicano valori morali come il rispetto e il senso di responsabilità. Le dimensioni in cui invece i due gruppi sono più vicini sono i valori individuali (Individual values), più legati a dimensioni di sviluppo personale e meno fortemente connotate in termini di valori.

Scale di leadership	Studenti		Scout		ANOVA sign.
	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	
Cittadinanza	3,52	0,72	4,02	0,56	0,000
Collaborazione	3,61	0,61	4,05	0,5	0,000
Obiettivo comune	3,64	0,66	4,12	0,47	0,000
Disaccordo con civismo	3,68	0,67	4,02	0,51	0,000
Impegno	4,11	0,64	4,29	0,53	0,000
Coerenza	3,91	0,62	3,97	0,76	0,210
Coscienza di sé	3,56	0,71	3,7	0,63	0,020
Coraggio nel cambiamento	3,49	0,58	3,69	0,55	0,000
Capacità di leadership	3,54	0,62	3,99	0,51	0,000

Tab. 21: Medie degli studenti e scout alle scale di Capacità di leadership e del SRLS e significatività dell’ANOVA



Graf. 2: Confronto medie degli scout e studenti alle scale di Capacità di Leadership e del SRLS

Le prime analisi confermano inoltre che i ragazzi con esperienza di scoutismo raggiungano risultati in termini di acquisizione di valori e capacità di leadership superiori a quelli che i loro coetanei raggiungono attraverso la sola educazione scolastica. Si tratterà in seguito di cercare una conferma del fatto che questi risultati siano tra loro dipendenti, cioè che siano proprio alcuni elementi di contesto a contribuire al migliore risultato nella leadership.

4. Brevi riflessioni conclusive

Queste prime analisi ci portano a dire che se, come si afferma in molti documenti, la nostra società ha bisogno di costruire cittadini attivi e classi dirigenti con capacità di leadership e valori democratici è necessario che la scuola consideri profondamente i limiti di un impianto educativo che nella sostanza rimane quello dell'insegnamento-apprendimento, non limitandosi a generici appelli agli insegnanti e alle famiglie ma intervenendo sugli elementi organizzativi del contesto.

In questa prospettiva, accanto a una rilettura dei classici (Ferriere, Decroly, Montessori, Dewey, Makarenko), utili a riproporre un modello attivo e partecipativo dell'esperienza scolastica, può essere interessante considerare modelli educativi extrascolastici quali lo scoutismo che ha elaborato un metodo educativo fondato sull'esperienza e sul protagonismo dei giovani. Maria Montessori sosteneva che lo scoutismo fosse in naturale continuità con la sua proposta educativa e Baden Powell scriveva nel 1919 che la scuola sarebbe stata organizzata nel modo giusto il giorno in cui si sarebbe appropriata del metodo di autoeducazione attiva e di apprendimento attraverso l'esperienza proprio sia del metodo Montessori che dello scoutismo (p. 21).

Riferimenti bibliografici

- Appel-Silbaugh, C. (2005). *SRLS-Rev: The revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Baden-Powell, R.S.S. (1919). *Aids to scoutmastership*. London: Jenkins LTD. Edizione definitiva della Fraternità Mondiale a cura di W. Hillcourt, 1944 (trad. it. *Libro dei capi*, Nuova Fiordaliso, Roma 1999).
- Baden-Powell, R.S.S. (1922). *Rovering to success*. London: Jenkins LTD (trad. it. *La strada verso il successo*, Ancora, Milano 1990).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan company (trad. it. *Democrazia e educazione* [Agnoletti E.E., Trans.], La Nuova Italia, Firenze 1949).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta PI (trad. it. *Esperienza ed Educazione* [Codignola E, Trans.], La Nuova Italia, Firenze 1970).
- D.P.R. 249/1998, modificato dal D.P.R. 235/2007, *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.
- Dugan, J. P. (2006). *SRLS-Rev2: Third revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Dugan, J. P., Komives, S. R., & Associates (2009). *Multi-Institutional Study of Leadership 2009: Institutional reports*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Greenleaf, K. R. (1977). *Servant Leadership*. Mahwah, NJ: Paulist Press Spears, Larry, 1995.
- Halpin, A.W. (1954). The leadership behavior and combat performance of airplane commanders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 19-22.
- Higher Education Research Institute (HERI) (1996). *A social change model of leadership development: Guidebook, Version III*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill, 2005.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- House, R. J. & al. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Sage Publications.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. L. Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development* (pp. 20-57). New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Komives, S. R. & Wagner, W. (Eds.) (2009). *Leadership for a better world: Understanding the social change model of leadership development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. (2007). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (1998). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lucisano, P., Salerni, A., Sposetti, P. (2013). *Didattica e conoscenza*. Roma: Carocci.
- Mars, G. (1982). *Cheats at work: an anthropology of workplace crime*. London: George Allen & Unwin.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Felix Alcan (Trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*. Giunti, Firenze 2010 [versione Amazon Kindle]).

- Piaget, J. (1947). *la Psychologie de l'Intelligence*. Paris: Armand Colin, 1967.
- Pollo, M. (1988). *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*, Torino-Leumann: LDC.
- Posner, B. Z., (2004). A leadership development instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45 (4), 443-456.
- Schulz, W., & Sibberns, H. (Eds.) (2004). *IEA Civic Education Study technical report*. Amsterdam: IEA.
- Tyree, T. M. (1998). Designing an instrument to measure the socially responsible leadership using the social change model of leadership development. *Dissertation Abstracts International*, 59 (06), 1945.
- UNESCO (2005). Education for All: the Quality Imperative, *EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- Viganò, R. (1991). *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.
- World Organization of the Scout Movement (W.O.S.M.). Constitution of the World Organization of the Scout Movement. Gennaio 2011.