

Personalizzare l'apprendimento nel contesto universitario

Personalized learning in higher education

Ettore Felisatti

Università degli Studi di Padova
ettore.felisatti@unipd.it

Mario Giampaolo

Università degli Studi di Padova
mario.giampaolo@studenti.unipd.it

ABSTRACT

Since 2012 the authors of this study are trying to improve their work as faculty members offering strategies to personalize learning. These strategies have a double theoretical framework; personalization is based on the idea that socio-economical processes of a mass production era are not efficient anymore (Leadbeater 2004; Hargreaves, 2006). Self-directed learning states that the learner has a direct accountability for his own learning process and suggests strategies to develop self-directedness. In our experience, the learners' response to the proposal of personalize learning is not always positive. The analysis of the students' opinions may help to understand the reasons of their participation or rejection and may improve the quality of the proposal. The participants in this study were 39, enrolled in the Master Degree Program "Management of Educational Services" at the University of Padua. The authors used a learning needs self-evaluation instrument to know the learner, realized a personalized learning plans through learning contracts, and administered two questionnaires, with open and closed questions, to collect the learners' perceptions. The analysis of the answers suggests feelings of curiosity, excitement and interest but denotes initial difficulties and disorientation. Finally, authors individuated four basic themes: knowledge and skills as inadequate, lack of time, lack of a work, and negative feelings in response to the change.

Dal 2012 gli autori di questo studio cercano di migliorare il loro lavoro come docenti proponendo agli studenti strategie per personalizzare l'apprendimento. Queste strategie hanno una doppia matrice teorica: la prima, quella della personalizzazione, si fonda sull'idea che i modelli e i processi socio-economici tipici dell'era della produzione di massa non possono più essere ritenuti efficienti per la realtà attuale (Leadbeater 2004; Hargreaves, 2006); la seconda, quella dell'apprendimento autodiretto, assume che la persona abbia responsabilità diretta del proprio processo di apprendimento e individua le strategie più idonee allo sviluppo delle caratteristiche personali (Brockett & Hiemstra, 1991). Nella pratica la risposta degli studenti alle proposte di personalizzazione non è sempre positiva. L'analisi delle opinioni degli studenti può aiutare a comprendere le ragioni della loro partecipazione o del loro rifiuto e può migliorare la qualità di queste proposte. I partecipanti di questo studio sono 39 studenti, iscritti al Corso di Studi Magistrale "Gestione dei Servizi Educativi" presso l'Università degli Studi di Padova. Gli autori hanno utilizzato uno strumento di autovalutazione per conoscere i bisogni d'apprendimento dei discenti, hanno realizzato un piano di apprendimento attraverso contratti di apprendimento e hanno somministrato due questionari, con domande aperte e chiuse, per raccogliere le percezioni degli allievi. L'analisi delle risposte degli studenti che hanno deciso di accettare la proposta di un apprendimento personalizzato suggerisce sentimenti di curiosità, eccitazione e interesse, ma denota anche difficoltà iniziali e disorientamento*.

KEYWORDS

Personalized Learning, Self-Directed Learning, Agreement, Learning Plan, Higher Education. Apprendimento personalizzato, Self-directed learning, Contratto, Piano d'apprendimento, Higher education.

* Attribuzioni. L'articolo è frutto di un lavoro comune fra gli autori. Sono da attribuire a Ettore Felisatti il paragrafo 1. A Mario Giampaolo i paragrafi 2 e 3. Il paragrafo 4 è il risultato di una elaborazione congiunta.

1. La personalizzazione

Il lavoro qui riportato descrive possibili strategie di personalizzazione dell'apprendimento nel contesto universitario. Si tratta di un lavoro empirico che ha il suo fondamento in una doppia matrice teorica. La prima fa riferimento alla personalizzazione e si fonda sull'idea che i modelli e i processi socio-economici tipici dell'era della produzione di massa non possono più essere ritenuti efficienti per la realtà attuale (Peters, 2009). La seconda si situa all'interno delle teorie dell'apprendimento autodiretto in cui la persona assume responsabilità diretta del proprio processo di apprendimento e individua le strategie più idonee allo sviluppo delle caratteristiche personali per assumersi questa responsabilità (Brockett & Hiemstra, 1991).

Definire il costrutto di "personalizzazione dell'apprendimento" è un'operazione assai complessa poiché la personalizzazione come visione è originata da diversi ambiti:

- *ambito politico*, riferito a forme di governo decentralizzate adottate dai paesi dell'occidente nella seconda metà del novecento;
- *ambito economico*, relativo alla teorizzazione di processi flessibili per la produzione di beni e servizi;
- *ambito sociale*, riguardante la fornitura dei servizi pubblici da parte dello Stato ai cittadini.

L'enorme ampiezza dello spazio di riferimento determina "una considerevole mancanza di chiarezza nella definizione e nell'applicazione della personalizzazione", da ciò deriva una "vaghezza circa le implicazioni pedagogiche tra il docente e il discente" (Hartley, 2007 pp.635-636). Indagando il costrutto nel contesto universitario americano Waldeck (2006, 2007) afferma che "sembrano esserci pochi lavori empirici che definiscono il concetto o validano strategie per erogarlo". Da una analisi sia pure sommaria della letteratura internazionale sul tema, si nota, infatti, che esistono in misura rilevante contributi, articoli accademici e report istituzionali relativi al sistema educativo e scolastico, in quanto servizio socialmente designato per il riconoscimento delle individualità e l'attuazione di politiche e pratiche, che favoriscono la personalizzazione degli apprendimenti (Heargreaves, 2006; Bray & McClaskey 2013). A questo proposito è importante inoltre rilevare la quantità di produzione a livello di ricerca ed esperienze riguardante la personalizzazione dell'apprendimento in età adulta. Molti sono i contributi per la definizione del costrutto di personalizzazione offerti da importanti studiosi ed istituzioni europee e nord americane, spicca l'assenza quasi totale della realtà italiana.

Il Directorate Generale dell'Educazione e della Cultura dell'Unione Europea definisce la personalizzazione dell'apprendimento collocandola all'interno di "corsi che forniscono il massimo in flessibilità in cui l'apprendimento può essere autodiretto o facilitato da un tutor in un rapporto uno a uno o in gruppo e lo studente può essere supportato sia in presenza sia online" (Eurydice, 2007 p.31). Il Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti d'America, la indica come "un'istruzione che viene stimolata dalle esigenze e dalle preferenze di apprendimento e progettata su misura di interessi specifici. In un ambiente completamente personalizzato gli obiettivi di apprendimento, i contenuti, il metodo e il ritmo possono variare per ciascuna persona che apprende" (U.S. Department of Education, 2010). Nel contesto dell'alta formazione sono stati sviluppati due modelli di personalizzazione dell'apprendimento: il primo mutuato dal contesto

dell'educazione degli adulti europeo e dalle pratiche realizzate in questo variegato ambito; il secondo sviluppato sulla base delle percezioni di studenti universitari statunitensi. Il primo modello denominato “@” è il risultato di un'integrazione di diversi elementi teorici e metodologici ed è applicato in Italia da Guspini e dai suoi collaboratori (2008). Esso presenta, fra le altre, alcune importanti caratteristiche:

- l'auto-valutazione del soggetto intesa come una riflessione di gruppo e una descrizione di se stesso, del proprio comportamento e delle proprie attitudini;
- l'acquisizione progressiva di consapevolezza, competenza, conoscenza e miglioramento della performance da parte degli apprendenti;
- l'applicabilità del modello in presenza di gruppi di studenti molto numerosi;
- il supporto al singolo e al gruppo realizzato da un facilitatore che incoraggia il *peer tutoring*;
- la scelta privilegiata di un approccio collettivo e collaborativo.

Nel contesto statunitense un'indagine su ciò che gli studenti universitari percepiscono come personalizzante (Waldeck, 2007) ha permesso la formulazione di un modello, che si focalizza sulla relazione docente-studente, le cui caratteristiche distintive sono:

- la conoscenza della persona che apprende, con il proprio stile di apprendimento e le proprie esperienze;
- la flessibilità dei percorsi d'apprendimento;
- l'interazione in classe tra gli studenti;
- la funzione di mentor, coach e advisor del docente.

All'interno dei processi di personalizzazione un ruolo importante viene assunto dal concetto di apprendimento autodiretto. Questo ha una remota origine storica poiché fin dall'antichità classica il “self-study” ha giocato un ruolo importante nell'educazione di filosofi greci, di importanti personalità dell'impero romano, di filosofi illuministi e ha avuto una particolare rilevanza nei contesti della formazione realizzata all'interno delle colonie americane. È sicuramente nel XX° secolo che i lavori di importanti studiosi quali Thorndike, Houle, Tough, Knowles e Mezirow legittimano la possibilità di questo approccio all'apprendimento (Beard, 2009). Tra gli assunti più importanti dell'apprendimento autodiretto vi è la capacità da parte degli studenti di assumersi la responsabilità per la pianificazione e la conduzione delle attività d'apprendimento e la necessità di trasformare il ruolo del docente da quello di trasmettitore della conoscenza a quello di facilitatore dell'apprendimento, di consigliere, che sa far emergere le domande giuste piuttosto che dispensare la verità (Brockett & Hiemstra, 1991). All'interno di questo approccio teorico si sviluppano e si rafforzano linee guida per la conduzione di percorsi d'apprendimento autodiretti che prendono il nome di contratti di apprendimento e che permettono l'avvio e la strutturazione del processo di negoziazione fra chi insegna e chi apprende. In effetti, un contratto di apprendimento è un accordo tra docente e studente su linee guida che governano il processo di apprendimento, queste si fondano su l'analisi dei bisogni e la formulazione degli obiettivi d'apprendimento, le risorse e le strategie che lo studente utilizza per apprendere, le evidenze che testimoniano il suo studio e il tipo di valutazione che docente e studente utilizzano per capire se c'è stato apprendimento. I contratti d'apprendimento sono un “concetto flessibile” (Knowles, 1986) e diversi sono gli usi, le classificazioni e le forme che si riscontrano in

letteratura, diversi, inoltre, sono i benefici e i limiti che comportano l'uso di questi. I contratti d'apprendimento danno una struttura all'interno della quale gli studenti imparano ad essere responsabili, mettono enfasi sulla riflessione e sull'azione oltre che sullo sviluppo di abilità personali trasferibili all'interno del proprio contesto di studio (Stephenson & Laycock, 1993).

2. L'esperienza di personalizzazione: il contesto e l'azione sul campo

Dal 2012 gli autori del presente lavoro cercano di migliorare l'apprendimento degli studenti nella formazione universitaria mediante l'applicazione di strategie di personalizzazione (Fedeli, Felisatti, Giampaolo, 2012). L'obiettivo ultimo dell'attività svolta è diretto alla costruzione di un modello di personalizzazione in ambito universitario a partire dall'analisi, dallo studio e dall'affinamento dell'esperienza sul campo condotta nella realizzazione di attività personalizzate di insegnamento e apprendimento.

In particolare l'attenzione è focalizzata su quattro aspetti preminenti:

- l'adozione di un *contratto di apprendimento* per la progettazione e la guida dei percorsi;
- l'uso di *strumenti di autodiagnosi* da parte dello studente, con i quali far emergere i livelli iniziali di competenza e gli stili di apprendimento;
- la predisposizione di *strategie di conduzione* (flessibilità dei percorsi, centralità dell'apprendimento, mediazione docente...) dell'attività di personalizzazione;
- la *valutazione delle esperienze* degli studenti che hanno realizzato piani d'apprendimento personalizzati.

L'azione formativa sul campo si accompagna ad un'attività specifica di ricerca che intende far emergere il modello esperienziale e le percezioni degli studenti in merito ai processi di personalizzazione, sia di coloro che scelgono percorsi personalizzati, sia di coloro che scelgono percorsi tradizionali.

In questa sede ci limitiamo a rendere conto del percorso formativo e di ricerca realizzato nel corrente anno accademico all'interno dell'insegnamento di "Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo", riproponendoci di presentare in un momento successivo l'attività complessivamente svolta nel triennio 2012-2015.

L'insegnamento si colloca nell'ambito del Corso di Laurea Magistrale in "Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi Scolastici e Formativi" che prepara specialisti competenti nel coordinamento, direzione e organizzazione dei servizi scolastici, socio-educativi e formativi. Il Corso, afferente al dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova, è strutturato in forma blended per tutti gli insegnamenti. Il percorso formativo presenta alcune caratteristiche di innovatività: (a) si basa su un modello di progettazione *performance based* che stabilisce conoscenze e capacità della figura professionale di riferimento; (b) si rivolge ad esperti esterni all'università (rappresentanti di associazioni professionali, stakeholders...) per farli partecipare al processo di progettazione dei piani di studio rivolti alle figure professionali di riferimento; (c) si fonda sul dialogo, la partecipazione, la condivisione e la negoziazione tra docenti per progettare gli insegnamenti (Zaggia, 2007). I percorsi didattici prevedono strategie e modalità quali laboratori, simulazioni, lavori di gruppo, analisi di casi, visite sul campo, interventi di esperti e il supporto di una piattaforma on-line per la gestione delle attività a distanza e per la divulgazione


del materiale didattico (Di Rauso, Cavedoni, De Waal 2012). Le caratteristiche di innovazione qui riportate permettono di considerare questo Corso di laurea come un luogo ideale per realizzare pratiche didattiche che, mirando alla personalizzazione del percorso di studio per il singolo studente, aumentano la soddisfazione dello studente stesso e consentono lo sviluppo di reali competenze da spendere nel mercato del lavoro.

L'insegnamento di "Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo", in cui specificatamente è stata condotta l'esperienza di cui ci apprestiamo a rendere conto, punta a sviluppare conoscenze e capacità nell'organizzazione e conduzione di gruppi di lavoro e di lavori di gruppo efficaci per l'azione professionale; intende costruire un insieme coordinato di saperi teorico-pratici per migliorare nello studente conoscenze e competenze di lettura e comprensione dei fenomeni della leadership e del management in vista di una adeguata gestione delle dinamiche comunicative e di un positivo esercizio delle funzioni di direzione e coordinamento. L'organizzazione dei percorsi e degli ambienti di apprendimento è pensata senza disconoscere un criterio costruttivista volto a stimolare e valorizzare l'esperienza pregressa, l'autonomia, la capacità critica e la responsabilità degli studenti. Nell'anno accademico 2013-2014, in risposta alla tipologia di utenza che accede alla formazione costituita in misura considerevole da studenti lavoratori impegnati nel mondo della scuola, dell'educazione e della formazione, l'insegnamento è stato progettato secondo una logica di personalizzazione dei percorsi, con l'intento di rendere l'esperienza di apprendimento maggiormente in grado di raccordarsi alle competenze pregresse degli apprendenti e di innalzare la significatività delle acquisizioni dagli stessi conseguite rispetto ai contesti di vita e di lavoro.

Nell'anno considerato, gli studenti iscritti all'insegnamento sono 59, di questi solo due studenti sono di genere maschile (57 F e 2 M). Di tutti gli iscritti sono solo 39 gli studenti di cui è possibile descrivere le variabili anagrafiche poiché questi hanno partecipato alle attività dell'insegnamento in presenza e online. I trentanove partecipanti (37 F e 2 M), hanno un range di età che va dai 22 ai 52 anni con un valore medio di 30 anni. Il 76% (29) di questi frequenta le lezioni mentre il 24% (9) sono studenti non frequentanti. Il 79% (23) sono studenti lavoratori mentre il 21% (6) sono studenti non-lavoratori. Gli studenti lavoratori sono equamente distinti tra insegnanti e operatori dei servizi educativi o socio assistenziali, il 14% (5) di loro svolge un lavoro non inerente a questi settori.

La proposta di personalizzazione è stata avanzata in presenza all'intera classe utilizzando slide e video illustrativi in grado di rendere chiare le specificità del nuovo percorso, le differenze rispetto a quello tradizionale, l'equivalenza formativa di entrambi e precisando che la scelta fra le due opzioni sarebbe stata libera per ogni singolo studente. A seguito di ciò, sette studentesse hanno accettato di compiere il percorso d'apprendimento personalizzato, sei di loro sono insegnanti ma lavorano presso servizi educativi o socioassistenziali; il gruppo implicato nei processi di personalizzazione ha un'età media superiore a quella del gruppo dei partecipanti.

L'esplicitazione dei risultati d'apprendimento previsti dall'insegnamento ha permesso di realizzare una lista di conoscenze e abilità che gli studenti devono acquisire in vista dello sviluppo di competenze (Tab. 1).

 conoscenza competenza		
Conoscere le dimensioni funzionali e strutturali del gruppo di lavoro.	Comprendere le qualità del gruppo, del gruppo di lavoro e del lavoro di gruppo	Saper identificare e descrivere il proprio ruolo nel gruppo di lavoro.
Conoscere il ruolo delle emozioni nella leadership	Identificare gli stili di leadership e le modalità di apprendimento autodiretto	Saper condurre un'analisi del proprio sé ideale e sé reale in relazione al cambiamento personale e lavorativo
Conoscere come si sviluppa il cambiamento nell'organizzazione	Comprendere il cambiamento nell'organizzazione e l'importanza fondamentale dell'apprendimento autodiretto	Saper analizzare il cambiamento in una organizzazione attraverso le fasi proposte da Kotter
Comprendere gli elementi essenziali della Teoria del pensiero sistemico di Senge.	Comprendere la definizione di "organizzazione che apprende."	Saper utilizzare una logica sistemica per l'analisi della leadership nell'organizzazione

Tab. 1: I risultati d'apprendimento attesi per l'insegnamento di "Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo"

Questa lista di traguardi ha il duplice scopo di (a) orientare lo studente verso i risultati da raggiungere e (b) di permettere la costruzione di uno strumento di autodiagnosi delle proprie conoscenze e abilità. La diagnosi viene realizzata dallo studente prima dell'inizio delle lezioni per diagnosticare il gap iniziale tra conoscenze e abilità possedute in relazione agli esiti da raggiungere e per orientare la negoziazione dei processi di apprendimento. A conclusione dell'insegnamento lo studente è in condizione di capire se la propria percezione di padronanza delle conoscenze e abilità è aumentata e in che misura. L'autovalutazione focalizza lo studente sui propri progressi di apprendimento, contribuisce alla determinazione dell'esito finale in termini di voto e può inoltre proseguire anche dopo l'insegnamento come processo di monitoraggio delle proprie conoscenze e abilità di leadership nei contesti extra formativi.

L'autodiagnosi si struttura attraverso un'apposita scheda nella quale ad ogni risultato d'apprendimento è stata affiancata una scala di valori da uno a cinque (1= livello minimo posseduto 5= livello massimo raggiungibile). Attraverso la scheda ogni studente può auto valutare il proprio livello di padronanza sviluppando un processo di riflessione rispetto ad ogni traguardo considerato. Egli infatti è chiamato a procedere nella determinazione del giudizio su ogni esito apprenditivo attraverso una puntuale ricognizione e valutazione degli apprendimenti conseguiti precedentemente e ciò amplia il livello di significatività delle acquisizioni da realizzare.

La diagnosi su ciascun risultato d'apprendimento costituisce il punto iniziale da cui vengono definiti gli obiettivi d'apprendimento sviluppando un processo di negoziazione tra docente e studente. Infatti lo studente, dopo aver compilato lo strumento di valutazione, ha una chiara idea dei suoi punti di forza e di debolezza e può trasformare questi punti di debolezza in obiettivi d'apprendimento, riformulandoli e sviluppandoli all'interno del contratto di apprendimento che in seguito dovrà siglare e realizzare con il docente e il tutor.

Il contratto d'apprendimento proposto agli studenti si rifà, con alcuni adattamenti, al modello sviluppato da Knowles (1975, 1986). L'autore identifica pregi e limiti del contratto di apprendimento (Tab. 2).

Benefici	Limiti
Soddisfazione per progettare il proprio piano d'apprendimento	Ansia e confusione iniziale
L'uso di una più ampia varietà di risorse	Difficoltà di reperire le risorse in alcune situazioni (apprendimento di conoscenze totalmente nuove, o di abilità psicomotorie e interpersonali)
Rafforza l'abilità di apprendere dall'esperienza e dall'ambiente	Problemi per le persone con personalità dipendente
Struttura l'apprendimento come processo	Necessità di un riorientamento dell'apprendimento
Aumenta l'autodisciplina	Necessità di un supporto istituzionale
Permette feedback continui sul processo d'apprendimento	
Necessità di uno sforzo maggiore ma ha più benefici dell'apprendimento tradizionale	

Tab. 2: Benefici e limiti dei contratti d'apprendimento (adattamento da Knowles, 1986)

Il contratto di apprendimento è lo strumento attraverso cui lo studente avvia il processo di negoziazione con il docente, lo spinge verso il significato più forte della personalizzazione, cioè, per dirla con Leadbeater (2004), permette allo stesso di diventare co-progettista e attivo organizzatore del proprio apprendimento (Fig.1).

Nello specifico all'interno dell'esperienza patavina il modello elaborato è costituito da due parti. Una prima parte che raccoglie: le principali informazioni socio-anagrafiche quali l'età, il genere e la frequenza alle lezioni; le esperienze più significative realizzate dallo studente in campo professionale, formativo e personale connesse al focus dell'insegnamento.

La seconda parte del contratto è composta da cinque sezioni che riguardano:

1. *Gli obiettivi d'apprendimento*, qui lo studente identifica con il docente i "perché" dell'apprendimento, stabilendo le direzioni di incremento del percorso, si descrivono infatti i livelli di "comprensione", "approfondimento" e "sviluppo" delle acquisizioni che lo studente dovrà conseguire alla fine del percorso stesso;
2. *Le risorse e le strategie d'apprendimento*, in questa sezione sono accordate le risorse materiali ed umane che gli studenti intendono utilizzare per imparare. Si tratta di libri, articoli, contributi reperiti direttamente e scaricati da database ufficiali dell'ateneo, ma anche di processi di ricerca su web, in comunità d'apprendimento online, incontri con esperti e professionisti dei servizi alla comunità o del mondo professionale e lavorativo.
3. *Le evidenze d'apprendimento*, in questa terza sezione si definiscono i prodotti da realizzare per testimoniare il loro impegno nell'apprendimento e la qualità delle acquisizioni, svolti in maniera autonoma da soli o in gruppi di lavoro. Si tratta di elaborati scritti, progetti di ricerca, presentazioni in power point che devono testimoniare il conseguimento degli obiettivi d'apprendimento concordati.
4. *Le modalità di valutazione*, in questa sede vengono pattuiti i criteri e i significati per validare le evidenze prodotte dallo studente nel lavoro personalizzato. Le figure implicate sono il docente, il tutor, lo studente e i pari, tutte entrano nel processo valutativo contribuendo in misura diversa ma secondo parametri definiti a livello iniziale e articolati nelle dimensioni di "qualità degli apprendimenti", "qualità del processo d'apprendimento" e "qualità della personalizzazione".

5. *I tempi e le scadenze*, in quest'ultima sezione si definiscono gli step per la realizzazione del programma personalizzato e per la consegna dei lavori, ciò consente di stabilire la progressione degli obiettivi all'interno del percorso d'apprendimento e favorisce l'auto regolazione.

Nome				
Frequentante SI (si prevede per 4 lezioni su 5)				
In riferimento alle tematiche dell'insegnamento riportare:				
le esperienze lavorative più significative		le esperienze formative più significative		Le esperienze personali più significative
<ul style="list-style-type: none"> - Lavoro a scuola (collaborazione con i colleghi, gruppi di lavoro, ecc.) - Lavoro all'università (progettazione di corsi, direzione di tesi) 		<ul style="list-style-type: none"> - Corsi SSIS abilitazione all'insegnamento (progettazioni di gruppo) - Corso di Alta Formazione per l'educazione degli adulti - Laurea triennale in Scienze della Formazione professionale 		<ul style="list-style-type: none"> - Partecipazione a gruppi di ricerca e di lavoro - Redazione di articoli a più autori
Obiettivi d'apprendimento	Risorse e strategie d'apprendimento	Evidenze del raggiungimento degli obiettivi	Criteri e significati per validare le evidenze	Data di consegna del lavoro
Comprendere gli elementi essenziali della "teoria del pensiero sistemico" di Senge	Barzanò Luciana (2008), <i>Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale</i> , Roma, Armando editore.	Relazione scritta (sul tema dei processi che portano al cambiamento organizzativo)	Modello di valutazione presentato per la personalizzazione	Fine del corso
Comprendere il cambiamento nell'organizzazione secondo il pensiero di Kotter	Capaldo Nunziante, Rondanini Luciano (2011), <i>Manuale per</i>			

Tab. 3: Un esempio di contratto d'apprendimento realizzato

Il percorso d'apprendimento personalizzato è stato presentato agli studenti nel momento di avvio dell'insegnamento con un apposito incontro della durata di un'ora. In questo contesto si definisce il concetto di personalizzazione e si esplicitano i parametri specifici di processo, si motivano gli studenti al percorso, vengono presentate le componenti del contratto di apprendimento e le modalità di valutazione, vengono offerti alcuni esempi di possibile personalizzazione.

Durante lo svolgersi dell'insegnamento il docente ed il tutor, al termine di ciascuna lezione, destinano del tempo per incontrare individualmente e in gruppo gli studenti che hanno scelto di personalizzare il loro percorso d'apprendimento. Gli incontri vertono in particolar modo sulla chiarificazione, l'esplicitazione e la modulazione degli obiettivi, delle risorse, delle evidenze e delle scadenze. Il docente assume un ruolo di mediatore e di coach e segue con il tutor lo sviluppo dell'intero percorso, intervenendo con azioni di supporto, accompagnamen-

to, stimolo, proposta, integrazione, dissolvenza e orientando il processo attraverso un monitoraggio continuo dell'attività condotta dallo studente. In effetti, il processo di negoziazione, stabilito fra docente e studente in fase di avvio, continua on line e si avvale anche del supporto di un tutor che monitora il processo e segue costantemente il percorso a distanza degli studenti. La piattaforma di e-learning predisposta per l'insegnamento (Fig. 1) oltre a costituire una repository delle risorse presentate a lezione dal docente ed accessibili per ogni studente dal proprio computer, permette la compilazione online dello strumento di auto-diagnosi delle conoscenze e abilità. Altre risorse pubblicate in piattaforma e proposte a tutti gli studenti riguardano documenti per l'approfondimento dell'utilizzo del contratto di apprendimento e del modello di valutazione.



Fig. 1: La piattaforma on-line dell'insegnamento di Leadership, comunicazione e lavoro di gruppo

Nello spazio on-line ogni studente che intraprende il percorso di personalizzazione amministra un forum personale, un luogo virtuale in cui può postare documenti, proporre, commentare, discutere e riflettere insieme al docente, al tutor e agli altri studenti sugli aspetti (contenuti, modalità, strategie, prodotti, risorse, processi...) più rilevanti del suo percorso di apprendimento. Infine gli studenti che hanno deciso di personalizzare il proprio percorso ricevono un numero telefonico di riferimento cui possono chiamare o essere chiamati e avere così una linea vocale diretta con le figure formative.

Al termine del percorso l'attività di valutazione si realizza attraverso una presentazione da parte dello studente del percorso individuale e delle evidenze prodotte, a cui segue una discussione con il docente, il tutor e i pari. Il modello valutativo adottato è partecipato, identifica ambiti, indicatori e soggetti (tab. 4) ed è gestito attraverso dinamiche di confronto allargato fra i partecipanti.

3. Valutare la personalizzazione degli apprendimenti

La valutazione a cui viene sottoposta l'attività di personalizzazione si realizza attraverso tre questionari appositamente predisposti e somministrati on line con garanzia di anonimato, a cui si aggiunge l'analisi dei forum realizzati in piattaforma. Il primo questionario viene proposto a tutti gli studenti nel momento inizia-

le, per analizzare la fase di presentazione del modello personalizzato e per rilevarne l'efficacia in relazione alla scelta o meno della proposta formativa. Il secondo questionario focalizza l'attenzione sull'utilizzo del Learning Contract e viene somministrato allo studente che ha intrapreso il percorso personalizzato, mentre il terzo questionario viene proposto a conclusione del percorso per vagliare nel suo complesso l'esperienza condotta dal singolo studente.

Dalla riflessione emersa circa l'attività finora svolta, risultano essere particolarmente cruciali due fasi del percorso personalizzato: quella iniziale di presentazione della proposta e quella successiva dell'attività collegata al Learning Contract. In effetti, come abbiamo rilevato, la fase iniziale va considerata in modo particolare per gli aspetti fortemente innovativi e destabilizzanti dovuti alla richiesta di protagonismo attivo dello studente insita nella proposta personalizzata (Knowles, 1975). Come processo organizzato, inoltre, la personalizzazione si sviluppa fundamentalmente attraverso lo strumento del Learning Contract, la cui funzionalità ed efficacia deve essere vagliata in forma adeguata. In questa sede presenteremo dunque gli esiti delle rilevazioni riguardanti questi due aspetti, accompagnate da un'analisi dei forum on line, riservandoci di pubblicizzare in un secondo tempo una valutazione complessiva dell'esperienza realizzata.

Ambiti	Indicatori	Soggetti
1. Apprendimenti	<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza degli argomenti - capacità di utilizzo dei modelli teorici - capacità di elaborare raccordi sistemici - capacità di riflessione critica sui contenuti 	
2. Processi di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - capacità di reperire informazioni - capacità di socializzare le conquiste - livello di partecipazione - livello dell'impegno 	<ul style="list-style-type: none"> - Docente: 50% - Studente: 30% - Tutor: 20%
3. Esperienza di personalizzazione	<ul style="list-style-type: none"> - tipo di personalizzazione (alto, medio, basso) - livello di autonomia di proposta - contestualizzazione degli apprendimenti acquisiti - adeguatezza dei prodotti elaborati 	

Tab. 4: Ambiti, indicatori e soggetti per la valutazione

Il primo questionario, costituito da quattordici domande organizzate su una scala Likert a 5 livelli e una domanda aperta, raccoglie le variabili socio-anagrafiche dello studente come l'età, il genere, la carriera universitaria pregressa e alcune altre variabili contestuali all'insegnamento, quali la partecipazione alle lezioni e l'eventuale professione lavorativa. In seguito, lo studente viene invitato ad esprimere la propria opinione rispetto alla chiarezza nella presentazione del lavoro di personalizzazione proposto, alle componenti costitutive del Learning Contract (bisogni di apprendimento, obiettivi, risorse, evidenze, valutazione), allo strumento di autodiagnosi e all'utilizzo della piattaforma; con le ultime due domande chiuse si chiede allo studente di esprimere il livello di gradimento nel-

la presentazione e di stimolo motivazionale raggiunto. Infine, con la domanda finale proposta in forma aperta, si invita lo studente ad esplicitare i motivi di un suo eventuale rifiuto della proposta.

Un secondo questionario viene somministrato solo agli studenti che hanno scelto e concluso il percorso personalizzato, con esso si intendono raccogliere le percezioni sull'esperienza realizzata attraverso il Learning Contract. Lo strumento di indagine è costituito da sei domande a risposta chiusa e da tre domande a risposta aperta. Le domande a risposta chiusa propongono allo studente di valutare, su una scala a quattro livelli, alcune caratteristiche importanti del Learning Contract. In particolare, oltre alla comprensione degli obiettivi di apprendimento, emerge la capacità di riflettere su ciò che apprende, di organizzare l'apprendimento, di conciliare le conoscenze dell'insegnamento con i propri interessi, di interagire con il docente, il tutor e gli altri studenti. Le domande a risposta aperta invitano gli studenti ad esprimere le loro percezioni riguardo al Learning Contract, in riferimento soprattutto alla fase di creazione e negoziazione dello strumento e all'interazione sia con il docente ed il tutor, sia con gli altri compagni.

L'analisi delle domande chiuse è stata realizzata individuando le percentuali di risposta totalizzate per ogni item, mentre l'analisi delle domande aperte è stata eseguita attribuendo dei codici emergenti dal testo (Haney, Russell, Gulek, & Fierros, 1998), l'unità di analisi scelta è stata definita fisicamente nell'intera risposta scritta dagli studenti (Stemler, 2001).

Le risposte al primo questionario permettono di analizzare le percezioni di tutti gli studenti, il loro grado di comprensione delle specifiche componenti del costruito e del modello di personalizzazione proposto e di cogliere inoltre i motivi che hanno indotto alcuni ad accettare la sfida della personalizzazione. Dai risultati del questionario emerge che nel complesso la presentazione è stata relativamente chiara, così come testimonia l'analisi dei valori medi delle risposte degli studenti alle domande chiuse (fig. 2). I rispondenti considerano la proposta presentata in modo relativamente soddisfacente esprimendo un valore medio delle risposte a questo item di 3,8 ed un valore di mediana pari a 4. La spiegazione non è considerata eccessivamente motivante dagli studenti ed essi esprimono questo giudizio facendo registrare in risposta al questionario un valore medio di 3,6 ed una mediana di 4. Gli studenti valutano, però, la spiegazione di cosa è la personalizzazione come chiara, facendo registrare una media e una mediana delle risposte rispettivamente pari a 4,10 e 4. Rispetto alla spiegazione di com'è possibile realizzare il processo di personalizzazione, gli studenti valutano questa come un po' meno chiara producendo un valore medio delle risposte pari a 3,82 ed un valore mediano pari a 4. In merito al perché è importante personalizzare, gli studenti considerano chiara la presentazione e rispondono al questionario producendo un valore medio delle risposte ed un valore mediano pari a 4. Il questionario si focalizza poi sul contratto d'apprendimento e sulle sue componenti. In generale la spiegazione delle componenti e della modalità di compilazione del contratto fa registrare un giudizio medio di chiarezza pari a 3,7 e un valore mediano di 4. Più nello specifico gli studenti hanno valutato la chiarezza con cui sono state spiegate le diverse componenti del learning contract. Il valore medio e il valore della mediana prodotto dalle risposte in merito alla chiarezza con cui sono stati spiegati i bisogni e gli obiettivi d'apprendimento è per entrambe di 4. Un po' meno positivamente è stata valutata la spiegazione delle risorse d'apprendimento e delle evidenze da produrre. Le prime fanno registrare un valore medio delle risposte pari a 3,8 e un valore di mediana pari a 4, le seconde un valore medio di 3,5 e un valore di mediana pari a 3. Infine è possibile

affermare che la spiegazione dello strumento di autodiagnosi è stata sufficientemente chiara per gli studenti poiché l'analisi delle loro risposte produce un valore medio di 3,8 e un valore mediano di 4.

L'analisi testuale delle risposte alla domanda aperta (*Per quali motivi hai scelto il percorso tradizionale*) permette di comprendere quali sono le ragioni principali per cui la maggior parte degli studenti ha deciso di svolgere l'insegnamento secondo una modalità tradizionale. Le risposte alla domanda, dopo una prima lettura, sono state analizzate mediante codici emergenti dal testo e sono state classificate all'interno di quattro categorie generali:

1. conoscenze e abilità inadeguate per il percorso personalizzato;
2. problematiche legate alla mancanza di tempo;
3. mancanza di un contesto lavorativo di riferimento;
4. timori e sentimenti di disagio connessi all'innovazione.

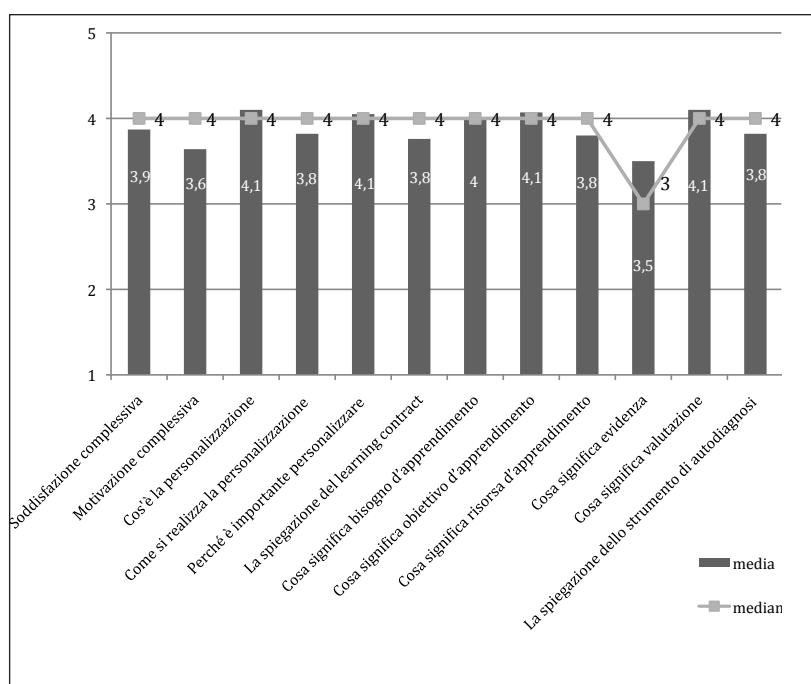


Fig. 2: I risultati del questionario di gradimento sulla presentazione della proposta di personalizzazione

Nella tabella sottostante (tab. 5), riguardo alle categorie individuate, vengono riportati alcuni esempi di risposte fornite dagli studenti interpellati.

Temi individuati	Esempi di risposte degli studenti
Conoscenze e abilità inadeguate	<ul style="list-style-type: none"> - ...perché dopo avere effettuato l' autodiagnosi delle proprie conoscenze e abilità iniziali ho potuto verificare che le mie conoscenze non risultano sufficienti. - ...non mi reputavo quindi sufficientemente preparata per intraprendere un percorso personalizzato.
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> - ...il timore di non riuscire a coniugare la costruzione di un percorso personalizzato con gli impegni di lavoro e di studio. - Il percorso tradizionale mi permette di dedicare meno tempo perché al momento sto lavorando.
Contesto lavorativo	<ul style="list-style-type: none"> - Poiché non avendo molte esperienze lavorative, non possiedo particolari aree d'interesse da voler trattare e approfondire. - ...non agisco all'interno di un contesto lavorativo di gruppo a partire dal quale avrei potuto sviluppare un percorso personalizzato.
Sentimenti negativi	<ul style="list-style-type: none"> - La personalizzazione mi sembra un " salto nel vuoto"... - ...avevo un certo timore nell'approcciarmi a questo metodo di apprendimento e un po' paura ad affrontarlo...

Tab. 5: Esempi di risposte degli studenti al questionario

Al termine del percorso personalizzato le sette studentesse che hanno liberamente deciso di svolgere queste attività hanno compilato un questionario finale per esprimere la propria opinione sul piano d'apprendimento personalizzato realizzato sulla base del contratto d'apprendimento. L'analisi delle risposte alle domande chiuse mettono in luce un totale accordo (livello 4 della scala di risposta) dei rispondenti con la capacità del contratto di rendere comprensibili i risultati e gli obiettivi d'apprendimento, 5 su 7 studenti si posizionano sul livello 3 e 2 studenti sul livello 2. Anche nella seconda domanda, inerente la capacità del contratto di far riflettere lo studente sul proprio apprendimento, si rileva un sostanziale accordo poiché anche in questo caso 5 studenti si collocano sul livello più alto (livello 4 della scala di risposta) e 2 sul livello 3. Le successive domande, sulla percezione del contratto d'apprendimento quale strumento capace di organizzare il proprio apprendimento conciliando i bisogni personali, ricevono una valutazione per la totalità degli studenti (7 su 7) fortemente in accordo (livello 4 della scala di risposta). Le ultime domande riguardano la capacità del Learning Contract di favorire l'interazione. A questo riguardo si evidenzia che rispettivamente 5 e 2 studenti su 7 sono in totale accordo (livello 4 della scala di risposta) e in parziale accordo (livello 3 della scala di risposta) con la capacità del learning contract di facilitare l'interazione con il docente. Non altrettanto univoci sono i dati riguardanti l'interazione con gli altri studenti, infatti in questo caso solo 4 studenti si posizionano sul livello 4, un solo studente indica il livello 3 e 2 studenti considerano lo strumento poco adatto (livello 2 della scala di risposta) a favorire l'interazione tra pari.

Dall'analisi testuale delle risposte aperte di questo secondo questionario, è possibile individuare categorie rappresentative delle opinioni degli studenti. Nella prima domanda, relativa alla fase di creazione e negoziazione del Learning Contract, 4 studenti considerano la negoziazione come la dinamica più impor-

tante del proprio percorso di apprendimento, 2 studentesse individuano come fondamentale la presenza del tutor, mentre una sola studentessa denuncia in questa fase una difficoltà nella comunicazione e l'esigenza di maggiore chiarezza nelle consegne. La seconda e la terza domanda entrano nel merito della interazione fra docente, tutor e studenti. A questo riguardo, le categorie emergenti indicano: la disponibilità del docente che al termine di ogni lezione negoziava con gli studenti il contratto d'apprendimento; la presenza del tutor a cui poter chiedere informazioni; la piattaforma online come supporto all'interazione tra i soggetti e come repository dei prodotti elaborati.

Questi risultati si pongono in linea con le precedenti ricerche di Fedeli, Giampaolo & Coryell (2013a) e Fedeli, Felisatti & Giampaolo (2013b), nel contesto universitario Italiano.

Un'ulteriore fonte di dati è la piattaforma di e-learning che, oltre a registrare le frequenze d'accesso e d'uso della piattaforma, permette di analizzare qualitativamente, mediante i commenti inseriti nei forum di discussione, il livello e la qualità di partecipazione degli studenti. Complessivamente i forum hanno fatto registrare un numero consistente di visualizzazioni pari a 2118 e un numero di modifiche per l'aggiunta di commenti pari a 149. Singolarmente ogni forum presenta un numero di commenti che vanno da un minimo di 5 ad un massimo di 30. Solo 2 forum su 8 presentano un'interazione tra studenti, nella maggior parte dei casi essi sono serviti a comunicare con il docente e il tutor e a negoziare obiettivi, materiali di studio e strategie da attuare per l'apprendimento.

Conclusioni

Il primo tema evidenziato dall'analisi delle risposte aperte del questionario proposto a tutti gli studenti, concerne la loro preoccupazione di non avere le conoscenze e le abilità adeguate per distaccarsi dal percorso tradizionale che identifica il libro e la frequenza delle lezioni quale modo per sviluppare le conoscenze e le abilità necessarie. È importante, nel proporre il percorso personalizzato, spiegare allo studente che questo non è solo un'alternativa per approfondire competenze di cui già si possiedono le basi. L'arricchimento proveniente dallo studio dei testi suggeriti dal docente o negoziati avviene anche nel percorso personalizzato, ma in questo caso si ha la possibilità di adattare il contenuto dell'apprendimento a situazioni di vita reale del contesto lavorativo e personale. Ciò permette di sviluppare riflessioni sugli argomenti di interesse o di realizzare dei prodotti, quindi nuove risorse, difficilmente realizzabili in un percorso focalizzato sul semplice approfondimento del libro, sull'ascolto delle lezioni, sulla ripetizione mnemonica e su una valutazione standardizzata. L'assenza di un contesto lavorativo costituisce un secondo argomento di riflessione circa la percezione che gli studenti hanno riguardo alla proposta di percorso personalizzato effettuata. Non avere la possibilità di applicare le conoscenze e le abilità da acquisire nel proprio ambiente lavorativo può disincentivare la scelta di un percorso personalizzato perché lo studente non vede davanti a sé un ambito applicativo reale. Il contesto lavorativo, però, non è l'unico previsto dalla personalizzazione. La propria famiglia può essere un buon contesto in cui sperimentare conoscenze e abilità relative alla leadership, al gruppo e alla comunicazione e molti potrebbero essere i contesti alternativi a quello lavorativo come quello della propria squadra, o la partecipazione alle attività di gruppi religiosi o di vario interesse. È doveroso ricordare, comunque, che fine ultimo di un percorso personalizzato non è tanto quello di applicare le competenze ad un contesto reale, quanto la dimo-

strazione da parte del discente di essere attivo realizzatore del proprio percorso di studio, autonomo e responsabile nel farsi carico del proprio apprendimento e ciò esula da qualsiasi contesto applicativo. Infine i sentimenti negativi manifestati dagli studenti in termini di “paura”, “salto nel vuoto” o “di impegno eccessivo richiesto” sono riconducibili a classici limiti dei contratti d’apprendimento, teorizzati da Knowles (1986) e riscontrati in altre ricerche (Fedeli et al. 2013a, 2013b) quale quelli di produrre ansia e un iniziale disorientamento nella persona che apprende. Questi sentimenti negativi sono, infine, sicuramente dovuti al cambiamento che comporta il passaggio da uno schema ben consolidato e conosciuto e privo di rischi ad uno del tutto nuovo che sicuramente richiede più responsabilità, impegno e coinvolgimento.

Un ulteriore argomento di riflessione riguarda l’interazione tra gli studenti, il docente e il tutor, sia in presenza che a distanza. Probabilmente il limite di questo lavoro è di aver dato poche opportunità di collaborazione tra studenti sia durante l’attività d’aula, sia negli incontri con il docente al termine delle lezioni. Solitamente la discussione si è concentrata più sulla specifica degli obiettivi, sull’individuazione di risorse adeguate e sulla scelta delle evidenze da produrre, piuttosto che sulla facilitazione di un dialogo tra studenti per individuare le corrette domande che bisognerebbe porsi in merito ai contenuti dell’insegnamento. Anche l’uso dei forum personali nella piattaforma on line si è esaurito nello scambio di indicazioni per il corretto svolgimento del percorso e non ha mai prodotto, ad eccezione di un unico caso, discussioni o collaborazioni a sostegno delle attività da svolgere.

Come considerazioni finali riteniamo doveroso discutere due aspetti importanti per l’attuazione di un processo d’apprendimento personalizzato. Il primo riguarda la definizione di cosa voglia dire negoziare con lo studente il percorso d’apprendimento, il secondo riguarda la valutazione dello studente. Il processo di negoziazione attuato permette di raggiungere il significato profondo della personalizzazione, cioè quello di far diventare lo studente attivo co-progettista del proprio apprendimento (Leadbeater, 2004) o, in altre parole, partecipante attivo nell’erogazione del servizio offerto dal docente. Su questa linea i contratti di apprendimento devono essere negoziati più volte poiché è proprio nel corso del processo di apprendimento che lo studente comprende meglio e precisa gli obiettivi del proprio studio. All’interno dello spazio offerto dal processo di negoziazione egli sviluppa autonomia nell’azione personale e assume responsabilità diretta nell’individuare le risorse materiali, strumentali e umane più funzionali alla costruzione delle evidenze che testimonieranno la qualità del proprio apprendimento. L’azione negoziale necessariamente si profila come un flusso continuo che, sia pure con diversa intensità, prosegue anche oltre la fase di definizione del Learning Contract, impegnando attivamente tutti i soggetti a regolare l’apprendimento su livelli di elevata significatività. Diversi sono i fattori che influenzano la possibilità del docente di negoziare. Mc Carthy (1993) considera fondamentali le componenti di ordine personale e organizzativo, in particolare: la visione dell’educazione stabilita all’interno dell’istituzione, la visione stabilita sul come l’organizzazione opera, le convinzioni personali del docente e il suo agio nel negoziare con gli studenti, le richieste del corso che definiscono i limiti rispetto a cosa può essere negoziato e in che misura.

Per ciò che riguarda la valutazione, infine, ci sentiamo di affermare che la semplice attribuzione di un voto a conclusione del percorso personalizzato non esaurisce in sé la complessità e la ricchezza delle acquisizioni ottenute dallo studente in termini di conoscenze, capacità, competenze, metodo. Gli strumenti di autodiagnosi intervengono nel fornire un’ulteriore misura della performance e

rendono lo studente consapevole dell'incremento delle proprie conoscenze e abilità. Valutando il proprio grado di acquisizione prima dell'attività e al termine della stessa, lo studente comprende se la sua performance è al livello auspicato o richiede di essere migliorata. In quest'ultimo caso l'apprendente potrà continuare il suo percorso di crescita procedendo autonomamente e in forma continua all'interno della propria esperienza lavorativa o di vita. È evidente che la valutazione di un percorso personalizzato non può limitarsi al risultato proveniente da test standardizzati o da semplici prove focalizzate sulle tematiche proposte dai libri di testo. Pur ricordando che il metodo di valutazione dovrebbe rispondere ai propositi dell'insegnamento, Keefe e Jenkins (2002) ritengono che la valutazione autentica sia uno degli elementi della personalizzazione. Da un lato l'osservazione partecipata, l'analisi delle performances degli studenti e il portfolio sono tecniche che permettono di concentrare la valutazione sulla reale padronanza di un ambito di conoscenza, dall'altro lato le dinamiche di processo richiedono un'implicazione diretta di tutti i soggetti che hanno contribuito al risultato d'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Beard, J. (2009). *Historical Timeline for Self-Directed Learning in Adult Education*. Retrieved from <http://sdlearning.pbworks.com/w/page/1899125/SDL%20Timeline>.
- Bray, B. and Mc.Claskey, K. (2013). A Step-by-step Guide to Personalized Learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), 12-19.
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R. (1991) A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning in *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, London and New York: Routledge. Reproduced in the informal education archives. Retrieved from http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_self_direction.htm.
- CERI/OCSE. (2008). *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- Di Rauso E., Cavedoni T., De Waal P. (2012). Blended learning al "traguardo": verso un framework progettuale per i corsi universitari, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 88-98.
- Eurydice, *Non vocational adult education in Europe*, 2.
- Fedeli, M., Felisatti, E., & Giampaolo, M. (2013b). Ascoltare le voci degli studenti universitari. Il Learning Contract uno strumento per la personalizzazione dell'apprendimento in contesto universitario. In V. Grion & A. Cook-Sather (eds.), (in press), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Fedeli, M., Felisatti, E., Giampaolo, M. (2012). The Use of Learning Contract in the Italian University System. Conference Proceedings Commission of International Adult Education (CIAE) November 2012. Las Vegas NV USA.
- Fedeli, M., Giampaolo, M., Coryell, J. (2013a). The use of learning contract in the Italian University System. *Adult Learning*, 24(3), 104-111.
- Guspini, M. (2008). *Complex Learning*. Roma: Learning Community.
- Haney, W., Russell, M., Gulek, C., & Fierros, E. (1998). Drawing on education: Using student drawings to promote middle school improvement. *Schools in the Middle*, 7(3), 38- 43.
- Hargreaves, D. H. (2006). *A new shape for schooling?* London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Hartley, D. (2007). Personalization: the emerging ' revised code of education? *Oxford Review of Education*, 33(5), 629-642.
- Jenkins, J. M., & Keefe, J. W. (2002). Personalized instruction. *Phi Delta Kappan*, 83, 440-448.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Cambridge Book Company.
- Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.
- Leadbeater C. (2004). *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Service*.

- es. London: Demos.
- LEADLAB-Leading Elderly and Adult Development Laboratory. (2009). *European Model of Personalization for Adult and Elderly Learners*. Retrieved from <http://leadlab.euproject.org/>.
- Mancuso, S. (2001). Adult-centered Practices: Benchmarking Study in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 25(3), 165-181.
- McCharty, M. (1993). Factors Affecting Negotiation. In J. Stephenson (Ed.), *Using learning contracts in higher education* (pp. 17-28). London: Kogan Page.
- Peters, M.A. (2009). Personalization, Personalized Learning and the reform of Social Police: the prospect of molecular governance in the digitized society. *Policy Futures in Education*. 7(6), 615-627.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>
- Stephenson, J. & Laycock, M. (1993). Learning Contracts: Scope and Rationale. In J. Stephenson (Ed.), *Using learning contracts in higher education* (pp. 17-28) London: Kogan Page.
- U.S. Department of Education. (2010). *Individualized, Personalized, and Differentiated Instruction*. Retrieved from <https://www.ed.gov/technology/draft-netp-2010/individualized-personalized-differentiated-instruction>
- Waldeck, J. H. (2006). What Does "Personalized Education" mean for Faculty, and How Should It Serve Our Students? *Communication Education* 55(3), 345-352.
- Waldeck, J. H. (2007). Answering the Question: Student Perceptions of Personalized Education and the Construct's Relationship to Learning Outcomes. *Communication Education*, 56(4), 409-432.
- Zaggia, C. (2007). *L'Università delle Competenze. Analisi di Caso e Ricerca Applicata sulla Progettazione e Valutazione dei Corsi di Laurea nel Processo di Bologna*. (Tesi di dottorato non pubblicata). Università degli Studi di Padova, Italia.

