



Insegnare ed apprendere nel contesto universitario: dispositivi didattici e Leadership Diffusa degli Studenti

Teaching and Learning in the academic context: Instructional Tools and Students' Distributed Leadership

Arianna Giuliani

Università degli Studi Roma Tre

arianna.giuliani@uniroma3.it

ABSTRACT

The paper focuses on the instructional tools that can foster the development of Students' Distributed Leadership (SDL) in the academic context. A "student leader" of the formative process (Dugan & Komives, 2007; Seemiller, 2013) should be self-regulated, motivated and engaged. In order to set up the conditions for the development of SDL, teachers should use flexible teaching strategies (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici et al., 2016) and instructional tools (Bonaiuti et al., 2007; Hattie, 2016) that could favor active students' engagement (Kuh, 2009). Designing teaching and learning processes focused on students could be an effective strategy to enhance the development of qualified educational settings in the academic context (Margiotta, 2007).

In the exploratory research were used mixed-methods (Baldacci, 2001; Creswell, 2013).

The hypothesis of the research is that the use of instructional tools that enhance dialogue, reflection and collaboration can foster the development of LDS in the academic context. The research involved 495 students enrolled in the Department of Education of Roma Tre University. Data analysis highlights that the instructional tools that were analysed in the research can be a strategic resource for both didactics and SDL development, with particular reference to dialogical lessons and group activities. Students who used them have achieved positive outcomes and expressed a perception of increased competence, motivation and sense of responsibility in the study.

Il contributo focalizza l'attenzione sui dispositivi didattici che possono favorire lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) nel contesto universitario. Uno studente leader del proprio percorso di formazione (Dugan & Komives, 2007; Seemiller, 2013) dovrebbe disporre di competenze auto-regolative, motivazione ed engagement. Nella prospettiva di predisporre le condizioni affinché la LDS possa essere sviluppata, i docenti dovrebbero avvalersi di un'organizzazione didattica flessibile (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici et al., 2016) utilizzando dispositivi (Bonaiuti et al., 2007; Hattie, 2016) che favoriscono il coinvolgimento attivo degli studenti (Kuh, 2009). Configurare i processi di insegnamento-apprendimento centrandoli sullo studente può essere una strategia efficace per favorire lo sviluppo di ambienti educativi di qualità nel contesto universitario (Margiotta, 2007).

La ricerca, empirica di tipo esplorativo, si è avvalsa di metodi misti (Baldacci, 2001; Creswell, 2013). L'ipotesi è che una progettazione didattica che utilizza dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo può favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario. Nella ricerca sono stati coinvolti 495 studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre).

L'analisi dei dati evidenzia che i dispositivi oggetto di interesse della ricerca possono essere una risorsa sia per la didattica sia per lo sviluppo della LDS, con particolare riferimento alle lezioni dialogate e alle attività di gruppo. Gli studenti che hanno partecipato a queste tipologie di attività hanno raggiunto outcomes positivi ed hanno dichiarato di aver accresciuto competenze, motivazione e senso di responsabilità nello studio.

KEYWORDS

Academic Instructional Design, Engagement, Instructional Tools, Learning Strategies, Students' Distributed Leadership.

Didattica Universitaria, Dispositivi, Engagement, Leadership Diffusa degli Studenti, Strategie di Apprendimento.

1. Introduzione

La comunità scientifica di ambito educativo si interroga da lungo tempo su quali possano essere strategie efficaci per coinvolgere attivamente gli studenti nei processi di insegnamento-apprendimento. Ad essere sollecitato è in particolare lo sviluppo di una progettazione didattica volta ad incoraggiare negli studenti lo sviluppo di competenze, *agency* e senso di responsabilità a tutti i livelli di formazione, ed è in tale scenario che sono state sviluppate le principali riflessioni su come predisporre i contesti educativi in modo da configurare comunità di apprendimento (Alessandrini, 2007; Smith *et al.*, 2009) e da promuovere la leadership degli studenti (Dugan & Komives, 2007; Seemiller, 2013).

Le infrastrutture educative nell'attuale panorama socio-culturale divengono contesti privilegiati entro i quali configurare comunità di apprendimento dinamiche e proattive in cui ognuno può esercitare i propri diritti-doveri di cittadinanza e sviluppare competenze mediante l'esercizio di una leadership diffusa (Barzanò, 2008; Domenici & Moretti, 2011). Data la rilevanza che l'Unione Europea conferisce all'Università e alla conoscenza, il contributo focalizza l'attenzione sui processi di insegnamento e apprendimento che possono incoraggiare lo sviluppo della Leadership Diffusa degli Studenti (LDS) nel contesto universitario, dove con LDS si intende la capacità che ogni studente ha di essere responsabile del proprio percorso formativo nella consapevolezza di essere soggetto attivo di una comunità di apprendimento.

Tra le sfide che l'Università pone attualmente agli attori coinvolti nei processi formativi c'è l'imparare a governare flessibilmente la complessità sviluppando la capacità di porre in discussione abitudini consolidate senza rimanere disorientati. Predisporre le condizioni affinché gli studenti possano essere protagonisti attivi nei processi di insegnamento-apprendimento sembra essere, nella *Società della Conoscenza*, indispensabile affinché si possa parlare di processi educativi di qualità e di promozione dell'*agency* degli studenti (Margiotta, 2007). L'*agency*, la motivazione, l'*engagement*, la capacità di utilizzare strategie di apprendimento profonde e flessibili e le competenze organizzative e relazionali sono le componenti che costituiscono il costrutto di LDS indagato nella presente ricerca.

Promuovere la LDS implica nell'organizzazione didattica una attenzione specifica alla scelta dei dispositivi da utilizzare e alla predisposizione dei *setting* educativi (Felisatti & Rizzo, 2007; Domenici *et al.*, 2016). Come afferma Spillane (2005), la leadership diffusa è il prodotto delle interazioni tra persone e situazioni ed è fondamentale porre attenzione ai dispositivi e agli artefatti che si decide di utilizzare. Gli studenti per sviluppare leadership diffusa dovrebbero poter avere opportunità di essere responsabili di se stessi come soggetti in apprendimento e allo stesso tempo di sentirsi *partner* con i pari e con lo staff educativo nello sviluppo di una comunità di apprendimento in cui vengono valorizzate le differenze individuali. Come affermano Bonaiuti, Calvani e Ranieri (2007), attorno al soggetto in apprendimento è importante allestire un ricco e variegato repertorio di risorse organizzative, di apprendimento e interpersonali.

La velocità dei processi di innovazione e la complessa realtà sociale ha condotto ad una crescente instabilità dell'impiego e delle conoscenze e competenze acquisite nei contesti formativi formali, ed è per questo che le Università dovrebbero impegnarsi nella promozione dello sviluppo di competenze disciplinari, trasversali e strategiche che possano essere utilizzate dagli studenti sia nel contesto formativo sia nella vita quotidiana nel breve, nel medio e nel lungo termine (Pellerey, 2006; Castoldi, 2009). A tal fine, afferma Bolhuis (2003), occorre che fin da giovani gli studenti siano sostenuti relativamente:

- Ad un apprendimento che sia autodiretto;
- Alla costruzione di conoscenze profonde¹ e spendibili;
- Alla valorizzazione della dimensione emotiva;
- Al considerare i risultati dell'apprendimento come prodotto di processi formali, non formali e informali.

Nell'ottica di favorire lo sviluppo della LDS i docenti potrebbero avvalersi nella didattica di dispositivi (Bonaiuti *et al.*, 2007; Hattie, 2016) che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo e che tengono conto delle evidenze di ricerca rispetto al cosiddetto approccio *student-centred*. Sui dispositivi formativi e sulle strategie di insegnamento-apprendimento si concentrano un gran numero di ricerche del campo educativo (ad esempio: Biggs & Tang, 2011; Lucisano, 2013; De Corte, 2014); il valore strategico che le variabili didattiche possono avere sull'innovazione e sull'efficacia dei contesti educativi e sulla qualità dei *learning outcomes* è molto elevato. Hattie, in particolare, è l'autore più noto in letteratura per aver sviluppato meta-analisi sull'effetto che l'utilizzo di alcuni dispositivi ha sugli *outcomes* degli studenti. Nell'indagine discussa nel presente contributo sono stati oggetto di riflessione i seguenti dispositivi didattici: lezione dialogata e interattiva; attività individuali che stimolano la riflessione; attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti; attività autovalutative per gli studenti; simulazione di contesti e *role playing*.

2. Metodologia

La ricerca, empirica di tipo esplorativo, ha previsto l'utilizzo di metodi misti (Baldacci, 2001; Creswell, 2013). L'obiettivo principale è stato individuare l'efficacia che alcuni dispositivi didattici possono avere nel favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario. La decisione di focalizzare l'attenzione sul contesto universitario è connessa alla volontà di inserirsi nel dibattito scientifico impegnato nell'individuazione di strategie utili a qualificare e innovare la didattica universitaria.

L'ipotesi della ricerca è che una progettazione didattica che utilizza dispositivi che valorizzano un approccio dialogico, riflessivo e collaborativo può favorire lo sviluppo della LDS nel contesto universitario. Nella ricerca sono stati coinvolti 495 studenti iscritti a corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre). Gli studenti sono stati selezionati in quanto frequentanti insegnamenti la cui progettazione didattica ha previsto l'utilizzo di dispositivi volti a valorizzare il dialogo e la riflessione con gli studenti e a prevedere pratiche collaborative e auto-valutative. Ognuno degli insegnamenti ha utilizzato almeno uno tra i seguenti dispositivi: lezione dialogata e interattiva; attività individuali che stimolano la riflessione; attività di gruppo che prevedono l'elaborazione di progetti; attività autovalutative; simulazione di contesti e *role playing*.

Le fasi di rilevazione dati sono state sviluppate utilizzando sia strumenti già noti in letteratura sia strumenti costruiti e validati *ex novo*. Rientrano tra gli strumenti già validati l'*Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)*²,

- 1 Con l'espressione "apprendimento profondo" (Marton, 1988; Entwistle, 2009; Baeten *et al.*, 2010) si fa riferimento alla capacità di ricercare senso nel materiale di studio, collegare idee e concetti e monitorare il processo di apprendimento.
- 2 Tait, Entwistle & McCune, 1998, 2006, 2013. Traduzione e adattamento italiano: Primi & Chiesi (Università di Firenze, Dipartimento di Psicologia).

il *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*³ e il *National Survey of Student Engagement (NSSE)*⁴. Tra gli strumenti costruiti e validati *ex novo* ci sono invece due prove semistrutturate del tipo «Compito di realtà», un questionario sull'esperienza di formazione condotta nell'ambito della ricerca e un focus group. Come strumenti di documentazione, osservazione e monitoraggio della ricerca sono stati strutturati e utilizzati un diario di bordo e delle griglie di osservazione.

Nel presente contributo saranno oggetto di analisi i principali esiti di ricerca emersi dai questionari ASSIST, MSLQ e NSSE.

3. Analisi dei dati

La ricerca ha coinvolto 495 studenti di età compresa tra i 18 ed i 56 anni.

In una prima fase agli studenti è stato somministrato il questionario ASSIST, volto a rilevare le strategie di approccio allo studio profonde, superficiali e strategiche degli studenti. I dati raccolti sono stati utili per riflettere sulle competenze in entrata e per calibrare la complessità delle attività didattiche che sarebbero state proposte in aula. In particolare, come è possibile osservare dai dati presenti nella Tab.1, il gruppo degli studenti nel suo complesso ha mostrato di utilizzare un approccio in buona misura profondo e strategico allo studio, ottenendo valori medi positivi rispetto al punteggio massimo raggiungibile.

	Approccio profondo (max 60)	Approccio superficiale (max 60)	Approccio strategico (max 40)
Media	39,99	22,37	24,97
Moda	40,42	17,42	27,50
Valore minimo	16,25	11,17	9,25
Valore massimo	55,42	49,42	35,63

Tab.1: Approccio allo studio dell'unità di analisi (n=495)

Con una media di quasi 40 punti su 60 l'unità di analisi ha mostrato di prediligere un approccio profondo allo studio rispetto ad un approccio superficiale, che ha ottenuto mediamente 22 punti su 60. Anche l'approccio strategico, trasversale rispetto ai due stili precedenti e volto a definire la capacità degli studenti di organizzare lo studio e di utilizzare flessibilmente strategie diverse sulla base delle esigenze contingenti, sembra essere padroneggiato in misura soddisfacente dagli studenti (valore medio di 24,97 su un massimo raggiungibile di 40).

Nella fase di sviluppo della ricerca è stata effettuata mediante un'osservazione partecipante la rilevazione delle pratiche didattiche utilizzate in aula dai docenti. A tal fine sono stati utilizzati un diario di bordo semistrutturato e delle gri-

3 Pintrich, 1991. Traduzione e adattamento italiano a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione) nel 2015. Analisi fattoriale esplorativa in corso.

4 Copyright ©2004 Indiana University. Traduzione e adattamento italiano di un estratto a cura di Giovanni Moretti e Arianna Giuliani (Università Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione) nel 2015.

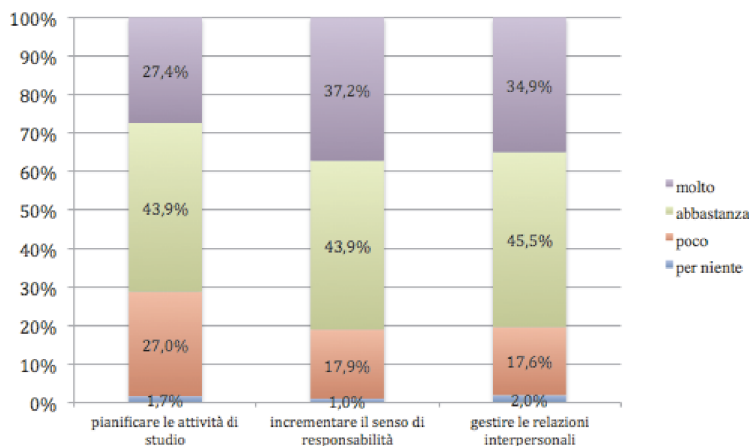
glie di osservazione. Ciò che è emerso è che in tutti gli insegnamenti coinvolti sono stati utilizzati uno o più dei dispositivi sottoposti ad indagine nella ricerca, e in particolare quelli utilizzati trasversalmente da tutti i docenti sono stati la lezione dialogata e interattiva e le attività che richiedevano lo sviluppo di progetti di gruppo. I dispositivi delle attività individuali che stimolano la riflessione e delle attività autovalutative sono stati utilizzati solo in due insegnamenti e la simulazione di contesti e il *role playing* sono stati proposti nell'ambito di tre insegnamenti. Al fine di elaborare una riflessione di sintesi su processi che hanno coinvolto l'intero gruppo dei 495 studenti, l'analisi dei dati nel presente contributo è stata sviluppata con riferimento ai dispositivi didattici utilizzati in modo omogeneo e trasversale in tutti e quattro gli insegnamenti.

Nel progettare e svolgere lezioni dialogate e interattive i docenti si sono avvalsi di dotazioni strumentali quali slide, dispense e video-proiezioni. I dati rilevati mediante il diario di bordo mettono in evidenza la capacità di tale dispositivo di attivare negli studenti processi attivi di costruzione della conoscenza e condivisione dei propri pensieri. Oltre allo sviluppo della capacità di apprendere, il dispositivo sembra aver favorito anche l'innalzamento della capacità di comunicare, di esprimere giudizi critici e di negoziare significati condivisi dalla comunità di apprendimento costituita dal contesto classe. Con riferimento alla lezione dialogata e interattiva gli studenti sostengono che a loro avviso è stata efficace per promuovere curiosità e interesse per i temi trattati (il punteggio medio è stato di 4,08 su un massimo di 5), apprendere in modo più approfondito i temi del corso (4,01 su 5) e sviluppare la competenza comunicativa (3,85 su 5) ed il pensiero critico (3, 89 su 5).

Le attività che richiedono lo sviluppo di progetti di gruppo sono state proposte in tutti e quattro gli insegnamenti; questi hanno previsto percorsi laboratoriali che hanno richiesto agli studenti di assumere specifiche posizioni di responsabilità al fine di raggiungere un dato obiettivo. Le pur differenti consegne sono state formulate in ogni insegnamento in modo da incoraggiare lo sviluppo di dimensioni relative a più aree di competenza degli studenti, tra le quali:

- *Saper comunicare*, richiedendo di concertare piani di azione e modalità di presentazione finale degli elaborati;
- *Saper collaborare e cooperare*, richiedendo di lavorare in piccoli gruppi per lo svolgimento del compito;
- *Sapersi assumere responsabilità*, richiedendo di individuare ruoli e funzioni all'interno del gruppo;
- *Saper progettare*, richiedendo di definire obiettivi e fasi di lavoro del gruppo;
- *Saper gestire il conflitto*, richiedendo di risolvere eventuali situazioni problematiche emerse nel gruppo.

Ciò che è emerso dalla sezione del questionario finale volta a rilevare le opinioni degli studenti sul percorso formativo svolto è che, dal loro punto di vista, il dispositivo delle attività di gruppo ha favorito lo sviluppo della capacità di pianificare le attività di studio, incrementare il senso di responsabilità e gestire le relazioni interpersonali. Il Grafico n.1 riporta le risposte fornite in merito ai tre indicatori.



Graf.1: Percezione dell'efficacia del dispositivo "Attività pratiche" su alcune aree di competenza

Nella fase conclusiva di rilevazione dei dati gli studenti sono stati utilizzati questionari volti a rilevare i livelli di *engagement* (NSSE) motivazione e strategie di studio (MSLQ) degli studenti. Ciò che è emerso dal questionario NSEE è che gli studenti ritengono per il 24,9% dei casi di essere stati "molto" attori di un ambiente educativo che ha promosso l'*engagement*, per il 61,2% dei casi di esserlo stato "abbastanza" e per il 14% di esserlo stato "poco" o "per niente". Relativamente al questionario MSLQ gli esiti sono positivi e correlano positivamente con l'approccio allo studio profondo degli studenti che era stato rilevato nella fase iniziale (correlazione dello 0,414 con significatività 0,000). Le dimensioni della motivazione e delle strategie di studio sono contestualizzate all'interno di diversi fattori, e quelli in cui si rilevano punteggi più rilevanti sono l'autoefficacia (media di 33 su un massimo di 56), il pensiero critico (media di 20,7 su 35) e l'autoregolazione metacognitiva (media di 52,6 su 84).

4. Conclusioni

Dall'analisi dei dati emerge che i dispositivi della lezione dialogata e delle attività di gruppo possono essere una risorsa sia per la didattica sia per lo sviluppo della LDS. Questi dispositivi, infatti, valorizzando gli elementi di qualità rilevati in ingresso circa l'approccio profondo e strategico allo studio degli studenti, hanno favorito lo sviluppo ulteriore delle loro competenze organizzative, comunicative e relazionali.

Le pratiche didattiche dialogiche e collaborative sottoposte ad osservazione ed analisi nella ricerca hanno mostrato di essere strategie efficaci per promuovere la capacità degli studenti di essere motivati e responsabili nel percorso di studi. La possibilità di confrontarsi e lavorare con i pari sotto la supervisione di figure esperte, inoltre, ha costituito un'opportunità formativa privilegiata per gli studenti in cui stringere relazioni ed attivare pratiche di mutuo supporto nell'ambito delle quali mettere in gioco e potenziare la propria capacità di comunicare, negoziare ed autoregolarsi.

Sarà interessante individuare con ulteriori analisi correlazioni e tendenze esistenti tra le variabili costitutive del costrutto di LDS sviluppato nella ricerca ed approfondire le relazioni esistenti tra i dati rilevati con i questionari ASSIST,

MSLQ e NSSE e quanto raccolto mediante il diario di bordo ed il focus group.

L'utilizzo nella didattica di strategie e dispositivi *student-centred*, nel complesso, sembra aver favorito il raggiungimento di *outcomes* positivi in termini di competenze, strategie di apprendimento, motivazione ed *engagement*, e tale evidenza ha accresciuto l'interesse circa la possibilità di sviluppare ulteriori ricerche volte a comprendere come incoraggiare lo sviluppo della LDS nel contesto universitario.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando Editore.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 13(3), 327-347.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. UK: SAGE.
- De Corte, E. (2014). An Innovative Perspective on Learning and Teaching in Higher Education in the 21st Century. *Voprosy obrazovaniya*, 3, 8-29.
- Domenici, G., & Moretti, G. (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica*. Roma: Armando Editore.
- Domenici G., La Rocca C., Margottini M. & Moretti G. (2016). Italia Orientación, evaluación, tic, modularidad. Directrices teóricas para un modelo didáctico integrado orientado al éxito formativo. In AA.VV., *Memorias, 10º Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2016"*, Cuba.
- Dugan, J. P., & Komives, S. R. (2007). Developing leadership capacity in college students. *College Park, Md.: National Clearinghouse for Leadership Programs Retrieved June, 21, 2012*.
- Felisatti, E., & Rizzo, U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londra: Routledge. Trad. it.: Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141 (Spring 2009), 5–20.
- Lucisano, P. (2013). *Didattica e Conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Seemiller, C. (2013). *The Student Leadership Competencies Guidebook: Designing Intentional Leadership Learning and Development*. USA: John Wiley & Sons.
- Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R., & Gabelnick, F. (2009). *Learning communities: Reforming undergraduate education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.

