

L'evoluzione epistemologica del Self Direction in learning tra esperienze empiriche e formulazioni teoriche

The epistemological evolution of Self Direction in learning among empirical experiences and theoretical formulations

GIUSI ANTONIA TOTO - PIERPAOLO LIMONE

Self Directed Learning (SDL) has undergone a series of changes in theory, in the methods, in the tools and resources over the past two decades. The aim of this research work is twofold: 1) to trace the theoretical assumptions on which the construct is structured and the relationship and influences with behaviorist thought and humanist psychology; 2) the massive use in lifelong learning, adult learning and academic training. The SDL in the digital age has suffered redefinitions and rethinking by proposing innovative models and strategies. The methodology of the research underlying the work follows the comparison between various theoretical and empirical experiences that have produced the structuring of the model according to already defined phases and characteristics.

KEYWORDS: SELF DIRECTION IN LEARNING, SELF-REGULATION, SELF-CENTRED, SELF-LEARNING

Introduzione teorica

Il modello del “self direction in learning” di Brockett e Hiemstra¹ già nella sua formulazione originaria apparsa nel 1991, prevedeva una scomposizione del costrutto in due dimensioni: la prima focalizzata sui processi sottostanti il metodo didattico, ossia le modalità di strutturazione dell’esperienza di apprendimento; la seconda sulle caratteristiche di personalità dello studente, definita programmaticamente autodirezione del discente. L’assunzione di responsabilità personale e il raggiungimento di una condizione di empowerment, prescritti dal modello, avvengono con il concorso di entrambe le dimensioni enucleate. La responsabilità personale, secondo gli autori², è legata al concetto di ‘valore’ che guida il soggetto nel prendere decisioni, nell’assunzione di controllo di sé e dei propri pensieri e, ancora, nella consapevolezza delle proprie idee e credenze. Il processo di crescita inseguito con l’empowerment implica stima di sé, efficacia personale e, ancora, autorealizzazione, privilegiando la dimensione

individuale rispetto al ruolo del gruppo per la specificità del modello educativo.

La letteratura internazionale contemporanea³ contesta un lento sviluppo di un programma di ricerca sistematizzato relativamente a questa tematica, poiché gli studi empirici fino al 2007 (quantomeno) sono stati condotti utilizzando una scala (la Self-Directed Learning Readiness Scale) molto discussa e contestata. A questo proposito un cambio di prospettiva si è avuto con uno studio del 2011⁴, grazie al quale il self direction in learning ha subito profonde modificazioni ed è stato posto per la prima volta in relazione a due importantissimi costrutti, considerati universalmente validi per il raggiungimento del successo formativo: la motivazione e l’autocontrollo degli studenti. L’apprendimento autocentrato inteso come processo didattico-educativo si caratterizza per la primaria responsabilità dello studente rispetto alla pianificazione e alla valutazione dell’esperienza formativa esperita. L’insegnante coinvolto in questo processo assume il ruolo di facilitatore, anche se la sua funzione è eminentemente esterna, poiché l’autonomia è la meta da raggiungere del

discente al fine di esercitare un controllo sull'ambiente sociale e sulle proprie azioni. Infine, ricerche contemporanee hanno dimostrato che il controllo personale del SDL (self direction in learning) sia una competenza trasferibile al successo accademico degli studenti universitari producendo effetti positivi su stress e senso di fallimento. Le scelte autonome degli studenti in ambito educativo rafforzano la loro autodeterminazione, tanto da sentire la responsabilità dei propri bisogni e obiettivi di apprendimento, identificare le risorse necessarie e favorire l'implementazione e la valutazione dei risultati di apprendimento. Per quest'ordine di ragioni, l'applicazione contemporanea del SDL è stata riconosciuta come strutturante e fondamentale nel lifelong learning, nella formazione degli adulti e nell'apprendimento mediato dalla tecnologia. Ulteriori evoluzioni del costrutto si sono concentrate su aspetti cognitivi specifici ridefinendo il SDL in vere e proprie scuole educative tradotte nelle teorizzazioni dell'apprendimento autogestito o dell'apprendimento autoregolato⁵.

SDL e formazione degli adulti: un reale cambio di prospettiva?

La progettazione dell'istruzione per gli adulti, prima area influenzata dall'SDL, necessita prioritariamente di un'analisi dei bisogni e degli obiettivi di apprendimento, di un successivo sviluppo di un sistema di consegne e, ancora di un approccio pedagogico contestualizzato per soddisfare le esigenze espresse. L'apprendimento adulto, in generale, necessita di fasi preparative quali lo sviluppo di materiali, la progettazione di attività didattiche, la scelta di approcci e tecniche di coinvolgimento degli studenti, la previsione di azioni di facilitazione delle attività di apprendimento e, infine, la costruzione e previsione di momenti di valutazione. Negli anni '70 l'educazione degli adulti risultava orientata ad una impostazione quantitativa e scientificamente fondata nei metodi e nelle teorie; solo a partire dagli anni '90 si è avuto un cambio di rotta grazie all'imposizione prepotente del paradigma umanista negli ambiti applicativi della formazione e della psicologia. Questo paradigma maggiormente qualitativo entrò in collisione con le credenze dei formatori orientati a modelli educativi

di stampo comportamentista ispirati al positivismo logico. È pur vero che in quegli stessi anni anche la psicologia cognitiva ha influenzato la progettazione didattica con proposte talvolta in contrasto con questa tradizione⁶. I concetti della psicologia umanistica che hanno maggiormente trovato terreno fertile nell'educazione degli adulti sono stati in prima istanza la coscienza di una natura umana intrinsecamente buona, in secondo luogo l'accettazione della libertà e dell'autonomia personale nel compiere scelte e, infine, lo sviluppo e la crescita del potenziale umano considerabile virtualmente illimitato. Parallelamente a queste idee fondative e filosofiche al tempo stesso, si fanno strada altri principi psicopedagogici che trovano applicazione ancora oggi quali l'immagine di sé che gioca un ruolo importante nella crescita e nello sviluppo degli individui attraverso la ricerca di autorealizzazione o la realtà è definita in base ai soggetti stessi⁷. Superando le restrizioni delle scuole di pensiero comportamentista, nella formazione degli adulti fanno così il loro ingresso i bisogni, i desideri, le emozioni, le attitudini e le motivazioni degli studenti concepiti, nell'impostazione metodologica umanista, in termini di cambiamento cognitivo.

Nel panorama culturale descritto emergeva un'altra tendenza teorica in opposizione alla contemporanea prassi di formazione: il costruttivismo che rifiutava un'istruzione basata su esperienze passate e che mirava a sviluppare l'abilità di un discente a partire da conoscenze passive. Questo approccio prevedeva, al contrario, che gli studenti dovessero costruire il proprio significato della nuova conoscenza invece di apprendere il contenuto costruito dall'insegnante⁸. Risultato di questo confronto speculativo fu la condivisione di molteplici elementi fra l'orientamento umanista e il paradigma comportamentista; furono negoziati i precursori educativi, secondo i quali l'apprendimento deve concentrarsi sulla soluzione pratica dei problemi e gli studenti giungono in un ambiente di insegnamento-apprendimento non come tabula rasa su cui scrivere contenuti, bensì con una vasta gamma di abilità e attitudini da considerare nel processo di pianificazione dell'istruzione rendendolo valore aggiunto nella fase progettuale. Nello specifico l'ambiente di apprendimento dovrebbe consentire a ciascun allievo di procedere ad un ritmo individualizzato, permettendogli di monitorare e valutare i progressi e rendere le retroazioni correttive parte del processo.

Tendenze del Self Direction in learning nel XXI secolo

Tan, Divaharan, Tan e Cheah⁹ analizzando le esperienze di apprendimento autodiretto consolidate presso le scuole di Singapore, fanno emergere come in questo contesto la necessità di un'educazione di massa e sostenuta sia stata il terreno fertile per questa metodologia. Il fallimento delle classiche teorie pedagogiche non in linea con gli obiettivi del Ministero dell'Istruzione della Repubblica di Singapore, ha reso questa prassi didattica concorrenziale e innovativa grazie all'inclusione dell'informatica e delle nuove tecnologie fra gli elementi strutturati. Questa variante innovativa del SDL applicata al contesto scolastico conserva tutte le caratteristiche salienti della metodologia quali: la responsabilità personale nell'identificazione delle lacune formative e nella definizione degli obiettivi di apprendimento, l'autodecisione e l'autocontrollo nella gestione di compiti, del tempo e delle risorse, la creazione di collegamenti tra discipline, le connessioni tra apprendimento formale e informale, nonché interessi all'interno e all'esterno della scuola. In tale sperimentazione l'innovazione riguarda, dunque, principalmente il ruolo dell'insegnante che deve da un lato guidare i 'comportamenti' attivati o necessari nel SDL per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, dall'altro far emergere l'autonomia nella gestione del processo educativo. L'idea cardine è che l'apprendimento autodiretto sia al tempo stesso processo educativo e attributo personale, poiché oltre a sviluppare i contenuti tecnici e disciplinari, esso favorisce l'autonomia personale.

In contesto internazionale, rispetto alle esperienze riportate e ai costrutti teorici coinvolti, il paradigma SDL sta esplodendo esponenzialmente nelle pubblicazioni scientifiche, nelle quali si prospettano addirittura conseguenze catastrofiche prodotte dall'esclusiva centralità dello studente e della progressiva scomparsa del ruolo e della funzione dell'insegnante. Le posizioni, anche negli studi contemporanei appaiono diversificate ponendo l'attenzione su una specifica caratteristica o sulle proprietà di questa metodologia o, ancora, su visioni politicizzate. Focalizzando l'attenzione sull'apprendimento auto-diretto, ad esempio Sefton-Green¹⁰ lo definisce un 'processo' autodidattico, cioè

finalizzato prioritariamente sull'autoapprendimento e sull'auto-motivazione. Song e Hill¹¹, invece spiegano che quando il termine è inteso strictu sensu, non si riferisce agli step per raggiungere un obiettivo (esterno), quanto piuttosto pone l'enfasi sui processi intrapresi dagli studenti per controllare il loro sforzo di apprendimento (interno), spostando il focus delle canoniche metodologie didattiche (fase della valutazione, pianificazione, monitoraggio ecc.) in cui le azioni sono eterodirette e gestite dall'insegnante al ruolo centrato per l'appunto sullo studente. I teorici del 'Self Centred in learning', infatti, in oltre un ventennio di studi (1991-2002¹²) ribadiscono la focalizzazione sul processo e sono pervenuti a rintracciarne 5 caratteristiche unificanti: (1) la realizzazione di ogni discente passa attraverso l'apprendimento che assume gradazioni diverse in ciascun individuo; (2) la responsabilità di prendere decisioni correlate al percorso di apprendimento pertiene agli studenti; (3) il trasferimento delle competenze cognitive e dei comportamenti appresi dagli studenti per condurre e gestire qualsiasi attività anche in contesti extrascolastici; (4) l'autocontrollo o autodirezione non significa necessariamente apprendimento indipendente, individuale o in isolamento, anzi il SDL può predisporre attività di gruppo o in cooperative learning e mediante lo scaffolding del docente; (5) la consapevolezza richiede allo studente di autocontrollare il processo di apprendimento per dirigere o reindirizzare il proprio agito verso l'obiettivo di apprendimento prefissato¹³.

L'apprendimento autonomo e gli ambienti accademici

La metodologia del Self Direction in learning problematizza il concetto di 'contesto' aumentando semanticamente il suo significato inglobandone il senso di ambiente di apprendimento, di modalità di fruizione (in presenza o online) e perfino di supporto didattico fornito dall'insegnante e di contenitore delle caratteristiche degli studenti¹⁴. Con l'avvento delle tecnologie digitali nella didattica, alcuni studi¹⁵ hanno indagato il valore di quest'ultime all'interno del SDL e hanno dimostrato come gli studenti autodiretti traggano maggiori benefici dall'apprendimento online. Il virtuale diventa, pertanto, il contesto privilegiato del SDL, poiché gli studenti

autodiretti nei corsi online devono essere consapevoli dei loro progressi, monitorare gli avanzamenti e in caso contrario devono saper trovare assistenza e le risorse per migliorare il loro apprendimento. L'apprendimento autodiretto, dunque, non implica un'esperienza completamente non strutturata, lasciata interamente alla gestione degli studenti, quanto piuttosto è il risultato di progettazione accurata pedagogicamente, orientata alla predisposizione di condizioni facilitanti l'autogestione.

In contesto accademico, si è affermato anche il concetto di apprendimento autoregolato, che secondo Long¹⁶, è una variante dell'apprendimento autodiretto fortemente orientato all'autoregolamentazione. I processi di autoregolamentazione attivati e finalizzati al raggiungimento del successo accademico sono l'auto-monitoraggio, l'autoistruzione, la definizione degli obiettivi, l'auto-pianificazione, l'auto-selezione delle strategie e l'autovalutazione. La realizzazione di strategie di autoregolazione per monitorare e migliorare il raggiungimento dei risultati accademici avviene attraverso tre fasi: la previsione, la fase di esecuzione e, infine, la fase di auto-riflessione¹⁷. Nella fase di previsione, gli studenti analizzano i loro compiti accademici per fissare gli obiettivi per sé stessi e per pianificare le strategie operative. La fase successiva di performance è caratterizzata dalla mise en œuvre delle strategie pianificate prestando attenzione al compito e migliorando le proprie prestazioni. In questa fase gli studenti possono auto-osservarsi attraverso un monitoraggio metacognitivo, con il quale analizzare i loro punti di forza e di debolezza del proprio processo apprenditivo. Inoltre, nella terza fase si compie un'autovalutazione delle prestazioni e delle cause degli esiti ottenuti. Il raggiungimento pieno o mancato dei risultati è la preconditione per ricominciare il processo e pianificare un nuovo ciclo di attività. Gli studi di Pilling-Cormick e Garrison¹⁸, all'interno di questo dibattito, hanno reso esplicita la differenza fondamentale tra l'apprendimento autoregolato e l'apprendimento autodiretto: secondo gli studiosi il primo si concentra sui processi interni che gli studenti possono 'manipolare' per gestire il raggiungimento di obiettivi accademici, mentre il secondo considera le influenze contestuali sulle attività di autogestione e monitoraggio degli studenti stessi. Infine, Zimmerman e Kitsantas¹⁹ hanno dimostrato che gli studenti altamente auto-regolati sono più concentrati sullo

sviluppo delle loro competenze per le prestazioni del compito (metacompetenza) piuttosto che sulle prestazioni del compito in sé (competenza contestuale). Essi, infatti, tendono ad avere motivazioni intrinseche relativamente alle prestazioni del compito e sono più disposti alla flessibilità e ad adattare le loro strategie future per aggirare le scarse prestazioni del compito.

Conclusioni

La metodologia SDL sta avendo ampia diffusione in ambito aziendale rispetto ai contesti formali della formazione. Gli studi sperimentali condotti riferiscono che i risultati migliori ottenuti con SDL negli studenti adulti sono associati a più alti livelli di rendimento scolastico, aspirazioni future, creatività, curiosità e soddisfazione di vita. Questo esito necessita di un ripensamento e un'integrazione pedagogica delle prassi didattiche in atto²⁰, poiché gli studenti che si impegnano in modo efficace nell'apprendimento autodiretto sono più creativi e curiosi. Gli effetti positivi ottenuti in ambito formativo non sono da sottovalutare, piuttosto da trasferire nelle attività didattiche in classe. Avere consapevolezza delle prospettive educative e lavorative future permette ai soggetti di svolgere con maggiore motivazione il percorso formativo in corso. Il fine di ogni azione didattica è lo sviluppo del potenziale degli studenti e la metodologia del SDL lo pone come prerequisito e fine da raggiungere. È pur vero che l'attuale letteratura sui temi dell'autodirezione è principalmente di natura qualitativa e concettuale, per questa ragione è necessario un approfondimento quantitativo per comprendere l'impatto sul successo formativo, ad esempio, in età adolescenziale.

Un altro settore di indagine è l'acquisizione di competenze autodirette quale collegamento chiave tra lo studente universitario, il sistema di istruzione, la formazione post-laurea e lo sviluppo professionale. L'apprendimento autodiretto crea un'interessante opportunità al settore della formazione professionale poiché garantisce un approccio riflessivo e critico che allo stesso tempo fornisce metodo e contenuto all'interno delle esperienze didattiche. La curvatura operativa di questa metodologia incoraggia abilità quali la fiducia in sé stessi, la riflessione, l'assunzione di rischi fondamentali nella formazione professionale. La policromia, dunque, dei

contesti di applicazione, dei soggetti e delle proposte da mettere in campo necessita di studi anche quantitativi per

una migliore progettazione didattica e per ottenere il massimo rendimento dalle potenzialità intrinseche a questa metodologia.

GIUSI ANTONIA TOTO
PIERPAOLO LIMONE
Università di Foggia

¹ Negli studi psico-pedagogici è considerato il volume che ha dato vigore e linfa agli studi sul SDL: R. G. Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*, Routledge, New York, 1991.

² R. Hiemstra, *From behaviorism to humanism: Incorporating self-direction in learning concepts into the instructional design process*, «IACE Hall of Fame Repository», 1994.

³ Lo scritto: S. B. Merriam, R. S. Caffarella, e L. M. Baumgartner, *Learning in adulthood* (3rd ed.), Jossey-Bass, San Francisco, 2007, elabora il primigenio nucleo presente nel contributo di R. S. Caffarella, *Self-directed learning*, in S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory*, «New Directions for Adult and Continuing Education», No. 57, Jossey-Bass, San Francisco, 1993, pp. 25-35, in cui si fanno emergere incongruenze e limiti nel rapporto tra SDI e Lifelong learning e educazione degli adulti.

⁴ S. L. Stockdale, R. G. Brockett, *Development of the PRO-SDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model*, «Adult Education Quarterly», 61, 2, 2011, pp. 161-180.

⁵ In questo contributo si fa solo menzione delle varianti al SDL esposte a partire dai contributi di P. R. Pintrich, *The role of goal orientation in self-regulated learning*, in A.A. V.V., *Handbook of self-regulation*, Academic Press, New York, 2000, pp. 451-502 e D. H. Schunk, B. J. Zimmerman, *Self-regulation and learning*, in W. M. Reynolds, G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology*, Vol. 7, Educational psychology, Wiley, New York, 2003, pp. 59-78.

⁶ M. W. Galbraith, *Philosophy and the instructional process*, «Adult Learning», 11, 2, 2000, pp. 11-13.

⁷ J. L. Elias, S. Merriam, *Philosophy of adult education, 1980-1994: A bibliographic essay*, «Philosophical foundations of adult education», 1995, pp. 206-242.

⁸ D. H. Jonassen, *Evaluating constructivistic learning*, «Educational technology», 31, 9, 1991, pp. 28-33.

⁹ S. C. Tan, S. Divaharan, L. Tan, e H. M. Cheah, *Self-directed learning with ICT: Theory, Practice and Assessment*, Ministry of Education, Singapore, 2011, rappresenta la prima di una di guide indirizzate agli insegnanti per supportarli in questioni chiave relative al supporto dell'apprendimento auto-diretto, al raggiungimento dei risultati dell'apprendimento e il grado di auto-direzione, l'integrazione tecnologica, la selezione di strategie e esempi di piani di lavoro e risorse didattiche da utilizzare.

¹⁰ J. Sefton-Green, *Digital visions: Children's 'creative' uses of multimedia technologies*, in J. Sefton-Green (ed.), *Digital diversions*, Routledge, New York, 2004, pp. 64-84.

¹¹ L. Song, J. R. Hill, *A conceptual understanding of self-directed learning in online environments*, «Journal of Interactive Online Learning», 6, 1, 2007, pp.27-41.

¹² Questa definizione raggruppa i maggiori esponenti del costrutto solitamente indicati Brockett e Hiemstra, Candy, Garrison e Gibbons. Tra i principali contributi annoverati ricordiamo: R. G Brockett, R. Hiemstra, *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. Routledge, New York, 2018; P. C. Candy, *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991; D. R. Garrison, *Self-directed learning: Toward a comprehensive model*, «Adult Education Quarterly», 48, 1, 1997, pp. 18-33; M. Gibbons, *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*, Jossey-Bass, San Francisco, 2002.

¹³ N. Dabbagh, A. Kitsantas, *Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning*, «The Internet and higher education», 15, 1, 2012, pp. 3-8.

-
- ¹⁴ S. L. Boyer, D. R. Edmondson, A. B. Artis, e D. Fleming, *Self-directed learning: A tool for lifelong learning*, “Journal of Marketing Education”, 36, 1, 2014, pp. 20-32.
- ¹⁵ H. M. Selim, *E-learning critical success factors: an exploratory investigation of student perceptions*, «International Journal of Technology Marketing», 2, 2, 2007, pp. 157-182; G. Bonaiuti, F. Bruni, *Learning and school technologies. Critical issues and potentiality*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 17, 1, 2017, pp. 1-3.
- ¹⁶ H. B. Long, *Understanding self-direction in learning*. In H. B. Long et al. (Eds.), *Practice and theory in self-directed learning*, Motorola University Press, Schaumburg 2000, pp. 11-24.
- ¹⁷ B. J. Zimmerman, M. Campillo, *Motivating self-regulated problem solvers*, «The psychology of problem solving», 2003, pp. 233-262.
- ¹⁸ J. Pilling-Cormick, D. R. Garrison, *Self-directed and self-regulated learning: Conceptual links*, «Canadian Journal of University Continuing Education», 33, 2, 2007, pp. 13-33.
- ¹⁹ B. J. Zimmerman, A. Kitsantas, *The Hidden dimension of personal competence: Self-Regulated Learning and Practice*, in A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, Guilford Press, New York, 2005, pp. 204-222.
- ²⁰ N. Din, S. Haron, R. M. Rashid, *Can Self-directed Learning Environment Improve Quality of Life?*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 222, 2016, pp. 219-227; M. Ranieri, I. Bruni, R. Kupiainen, *Digital and media literacy in teacher education: findings and recommendations from the European Project e-MEL*, «Italian Journal of Educational Research», 20, 2018, pp. 151-166.