

Modelli di autodirezione dell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale

Implementing Self-Directed Learning Models for School leaders professional development: a systematic review of international trends

CHIARA GIUNTI -MARIA RANIERI¹

This paper proposes a reflection on of the concept of self-directed learning in school leaders training, through the presentation of the results of a systematic review related to internationally adopted training models for the design of professional development programmes on school leadership. More specifically, moving from the analysis of the results of the review, this paper explores the notion of self-direct learning focusing on its formative potential for school leaders. The results show the effectiveness of training models leveraging on the use of reflective instruments, peer to peer training based on communities of practices and forms of mediation usually adopted in modeling relationships. School leaders with training experiences based on self-directed practices, show an increased sense of perceived self-efficacy and a strengthening of personal and professional abilities. Professional development programmes inspired to self-directed and reflective approaches indeed promote initiative, autonomy and responsibility, enabling the implementation of knowledge and competences in professional life.

KEYWORDS: SELF-DIRECTED LEARNING, ADULT EDUCATION, LIFELONG LEARNING, SCHOOL LEADERS

Introduzione

Il presente contributo intende indagare il costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento in relazione alla formazione del Dirigente scolastico. Il lavoro si colloca nel quadro degli studi sull'educazione degli adulti, che in Italia vanta una lunga tradizione di ricerca che ha contribuito a portare chiarezza in un ambito così complesso e articolato.

L'apprendimento dell'adulto avviene seguendo dinamiche peculiari e secondo modalità caratterizzate dalla centralità della persona e dalla «circolarità tra tempo della formazione e tempo del lavoro»². L'adulto in formazione è orientato alla ricerca di soluzioni a problemi concreti della vita reale e attiva i processi di costruzione della conoscenza attraverso la pratica; questa è riconosciuta a pieno titolo come «il contesto epistemologico e storico in cui si trasmettono e al contempo si generano conoscenze,

come luogo sociale e fisico in cui si compiono apprendimento e lavoro»³.

Caratteristica dell'apprendere degli adulti è la capacità/necessità di riformulare i propri quadri di significato e le proprie strategie di azione al fine di soddisfare nuove necessità. Si tratta di un processo in cui la riflessione ha un ruolo chiave valorizzando l'esperienza pregressa, orientando l'esperienza futura e favorendo la consapevolezza delle proprie premesse implicite⁴. Inoltre, i processi di apprendimento dell'adulto si realizzano spesso in contesti informali, tipicamente i luoghi di lavoro, e sono «generati dal contributo degli individui e delle reti di persone che operano all'interno della catena di produzione di valore»⁵.

Rientra nel territorio dell'educazione degli adulti anche il costrutto dell'autodirezione dell'apprendimento, inteso come processo che prevede il controllo da parte del soggetto di obiettivi, scopi, dinamiche e direzioni dell'apprendere. Alla base dell'apprendimento autodiretto

è dunque il potere di decisione assunto dal soggetto nella determinazione del processo formativo da intraprendere, in contrapposizione a modelli educativi in cui tutti i poteri sono concentrati nell'apparato che dirige l'offerta (contenuti, livelli, tempi, modalità, sedi) e che detiene il potere di rilascio delle certificazioni e attribuisce il valore legale dei titoli di studio⁶.

Per una riflessione su questi temi nell'ambito della formazione professionale, ovvero nella formazione finalizzata al raggiungimento di competenze di tipo lavorativo, una professionalità particolarmente interessante è quella del Dirigente scolastico. Si tratta di una figura che, dovendo rivestire diversi ruoli all'interno del sistema scuola, è obbligata a mettere in campo l'esercizio dell'autonomia, la capacità di autoregolazione emotiva e comportamentale, e una forte motivazione.

A fronte di tutto questo, la ricerca internazionale ha messo in evidenza la scarsa efficacia dei piani nazionali di formazione/aggiornamento professionale che, essendo calati dall'alto, trascurano il coinvolgimento diretto dei Dirigenti scolastici nel loro percorso di apprendimento, lasciando poco spazio alla componente esperienziale, alla collaborazione e all'informalità.

Obiettivo del presente studio è quello di individuare, attraverso un'analisi sistematica della letteratura, pratiche di apprendimento autodiretto sperimentate nella formazione in entrata ed in servizio dei Dirigenti scolastici. La rassegna permetterà di sviluppare considerazioni circa l'efficacia formativa di pratiche che puntano sull'esperienza diretta, sulla motivazione, sul coinvolgimento razionale ed emozionale di chi apprende.

Il quadro di riferimento

L'apprendimento autodiretto per favorire un apprendimento lungo tutto l'arco della vita

L'autodirezione nell'apprendimento non è riducibile al solo concetto di autoformazione. Stiamo parlando di un costrutto che trova le sue origini nella filosofia platonica e aristotelica, e che si sviluppa a partire dagli anni Venti del Novecento, con il pensiero di Eduard Lindeman, per poi delinearsi nel suo quadro teorico attraverso i contributi della psicologia clinica e della psicologia dell'età evolutiva⁷.

Lindeman, in un suo saggio del 1926⁸, sosteneva l'importanza della componente esperienziale e di quella motivazionale nell'educazione degli adulti, in contrapposizione all'apprendimento formale che conduce a un'erudizione limitata e lontana dalla vita.

Successivamente M.S. Knowles (1975)⁹, partendo da questi principi, elaborerà il suo modello androgogico. La teoria proposta dal pedagogista americano si basa principalmente su sei principi¹⁰ che insistono sull'apprendimento autonomo e motivazionale, sul soggetto posto al centro del processo formativo e delle fasi ad esso correlate, e sull'idea di educazione permanente. Tali caratteristiche, secondo Knowles, sono proprie delle modalità adulte dell'apprendere e sono legate ad alcune sue peculiarità quali la percezione della propria identità e la consapevolezza delle motivazioni e dei bisogni che lo spingono verso la formazione. Inoltre, il modello androgogico di Knowles insiste sul ruolo del contesto di apprendimento e della relazione con gli altri per favorire la costruzione di nuovi significati, la trasformazione del sé e, infine, il cambiamento.

In anni più recenti, Gian Piero Quaglino (2004)¹¹ ha recuperato molti di questi temi, proponendo una teoria dell'apprendimento adulto che presuppone un processo dialettico all'interno di un contesto sociale di cui anche il formatore fa parte, non in qualità di dispensatore di verità ma di preziosa risorsa a cui poter attingere.

Un altro costrutto importante per inquadrare l'apprendimento dell'adulto è quello di apprendimento trasformativo introdotto da J. Mezirow¹². Tale costrutto presuppone la capacità/necessità dell'adulto di riformulare continuamente i propri quadri di significato. La prospettiva trasformativa di Mezirow, infatti, pone l'accento sulle potenzialità trasformative degli adulti in grado di ripensarsi e riprogettarsi nel corso della vita, modificando e riformulando il proprio sapere in un processo di apprendimento continuo.

Motivazione, autonomia, percezione della propria identità e dei propri bisogni e, infine, potenzialità trasformative sono elementi propri di un processo di apprendimento permanente che, per dirla con Mezirow, è innescato dalla capacità – e necessità – del soggetto adulto di ripensare continuamente idee e convinzioni.

Il costrutto dell'apprendimento autodiretto si lega al concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita

nella misura in cui l'individuo è indirizzato ad una sua realizzazione piena e continua nell'ottica di una espansione delle sue libertà e potenzialità¹³. L'autoregolamentazione è, infatti, una delle abilità citate nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁴. L'abilità di autoregolare il proprio apprendimento e adattare le proprie strategie cognitive è una meta-competenza che consente all'individuo di «adattare autonomamente le proprie decisioni e di modificare la proprie strategie sulla base di condizioni soggettive o ambientali o fattori soggettivi»¹⁵.

Il costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento rientra quindi in una filosofia educativa capace di fronteggiare una realtà sempre più sfuggente e inafferrabile, caratterizzata da continui cambiamenti strutturali che coinvolgono i sistemi sociali ma anche i sistemi educativi e formativi.

Il profilo professionale del Dirigente scolastico e i suoi bisogni formativi

Le politiche educative nazionali stanno manifestando un crescente interesse per le funzioni del Dirigente scolastico e per lo sviluppo del suo profilo professionale. La ricerca internazionale riconosce da tempo il ruolo centrale e decisivo del capo d'istituto nell'accompagnare i processi di innovazione didattica e organizzativa di una scuola, e così rispondere alle nuove sfide educative di uno scenario sociale in continuo cambiamento.

Il Dirigente scolastico è una figura professionale dalle molteplici sfaccettature. Limitandoci alla realtà italiana, il D. Lgs. n. 165 del 2001 individua il duplice ruolo di 'manager' in grado di assicurare la gestione dei processi organizzativi e didattici della scuola, e di 'leader' che si prende cura delle risorse professionali del proprio istituto. Successivamente, la Legge 107 del 2015 e i documenti ministeriali ad essa successivi¹⁶ concordano nel descrivere un capo d'istituto di nuova generazione, dal profilo dinamico, strategico ed evolutivo che deve rappresentare giuridicamente la propria istituzione scolastica, ma anche governarla con efficienza¹⁷. Viene inoltre messo in evidenza il suo ruolo di 'leader educativo' che contribuisce al raggiungimento di obiettivi legati a performance educative degli studenti e che crea le

«condizione favorevoli per esperienze culturali ed educative ricche di significati per i giovani»¹⁸. Inoltre, negli stessi documenti è forte il richiamo alla scuola come comunità educante, caratterizzata da competenze distribuite e da una leadership 'democratica' e 'comunitaria', orientata a costruire una visione comune, a valorizzare le risorse umane, a creare rapporti di cooperazione con personale scolastico, genitori, studenti e territorio.

La leadership scolastica si compone, dunque, di un insieme di competenze complesse e articolate necessarie per affrontare contesti mutevoli e per creare quelle condizioni organizzative e culturali utili a favorire un'innovazione del sistema educativo che coinvolga metodologie, contenuti educativi e servizi. Si tratta, come abbiamo visto, di competenze personali, competenze sociali, competenze amministrative, competenze di direzione e gestione che hanno a che fare con aspetti cognitivi ed emotivi quali l'autonomia, la motivazione e la capacità di autoregolazione emotiva e comportamentale.

La progettazione di azioni formative rivolte ai Dirigenti scolastici dovrebbe dunque basarsi su obiettivi di sviluppo professionale che tengano conto di questi bisogni formativi e in una logica di formazione continua e non limitata alla fase di entrata in servizio.

Nella pratica formativa la messa in atto di tali principi non sempre è rispettata. I monitoraggi alle recenti 'Azioni di accompagnamento' per i Dirigenti scolastici neoassunti italiani (a.s. 2012/2013 e 2013/2014) hanno messo in evidenza numerose criticità e l'urgenza di un maggiore impegno nel rispondere ai bisogni formativi dei corsisti¹⁹. È importante sottolineare come in Italia, diversamente che in altri paesi europei, il periodo di prova e di formazione iniziale del neo Dirigente è poco più di una formalità e si svolge nel pieno esercizio delle funzioni dirigenziali. Il neofita non è quindi messo in condizione di imparare il mestiere in situazione protetta, come tirocinante o vicario di un Dirigente scolastico effettivo. Inoltre, il periodo di accompagnamento da parte del *mentor*, che dai monitoraggi emerge essere la fase più apprezzata dell'intero percorso formativo, si esaurisce al termine dell'anno di prova.

Risultati più incoraggianti si ricavano da uno studio sulla formazione dei capi d'istituto condotto in quindici paesi

europei, asiatici, australiani e nord americani²⁰ che ha messo in evidenza l'efficacia di modelli formativi centrati sull'*experiential learning*, attuati in contesti collaborativi e basati su un approccio *problem-based*. Gli stessi risultati sono confermati da un report californiano della Stanford Educational Leadership Institute²¹ e da una ricerca promossa dall'Australian Institute for Teaching and School Leadership²² che mettono in luce l'importanza di introdurre approcci *work-based* nei programmi per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici. I due studi concordano nel valore del coinvolgimento in attività autentiche (*practice-centred*), in cui il soggetto possa sperimentare anche in contesti collaborativi - si fa chiaramente riferimento a forme di *peer learning* (*peer-supported*) - situazioni, compiti e ruoli. Tale approccio favorisce, infatti, la messa in campo delle proprie risorse e competenze attivando comportamenti adattivi e sviluppando le proprie abilità creative e di *problem solving*.

La motivazione e la capacità del soggetto di autoregolare e autodirigere il proprio apprendimento diventano allora fondamentali in un contesto formativo di questo tipo, favorendo l'adattamento delle proprie strategie cognitive alle diverse situazioni problematiche con cui il soggetto si trova a dover dialogare. Si tratta di una pratica di consapevolezza che favorisce la trasformazione di saperi e competenze implicite in processi espliciti e consapevoli, e che prepara la messa in campo di queste stesse competenze nella propria quotidianità professionale.

Metodologia di ricerca

L'analisi sistematica della letteratura

La letteratura esposta nel paragrafo precedente ci spinge a riflettere maggiormente sul valore di una pratica formativa per i Dirigenti scolastici che favorisca compiti cognitivi ed evolutivi al fine di restituire al soggetto in formazione iniziativa, autonomia e responsabilità. Inoltre, in linea con la prospettiva andragogica, ci pone nell'ottica di vedere nel lavoro pedagogico su se stessi, l'apprendere da sé e di sé, un approccio indispensabile del fare formazione per questa categoria professionale.

Per questi motivi, la nostra analisi sistematica della letteratura ha indagato il costrutto dell'autodirezione

nell'apprendimento all'interno di modelli formativi adottati per la formazione dei Dirigenti scolastici.

Punto di partenza della nostra indagine è stata la seguente domanda di ricerca:

‘Quali sono le strategie didattiche e i modelli formativi più efficaci per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici?’

A partire da questo quesito, abbiamo raccolto evidenze empiriche circa:

la formazione iniziale e in servizio dei Dirigenti scolastici;

i modelli formativi e le strategie didattiche più diffuse;

i modelli formativi più efficaci in termini di acquisizione di conoscenze e impatto sui cambiamenti professionali;

l'effetto delle ICT sulla formazione dei capi d'istituto.

Il processo di revisione è stato condotto utilizzando tecniche codificate per la realizzazione di *systematic review*²³. La strategia di ricerca si è indirizzata verso un'indagine allargata e non limitata a una sola banca dati. Sono stati individuati tre database internazionali - ERIC (Education Resources Information Center), Scopus (SciVerse) e Web of Knowledge (Thomson Reuters) - su cui abbiamo condotto ricerche in parallelo in lingua inglese con l'individuazione di parole chiave declinate in varie combinazioni tramite gli operatori booleani. Per quanto riguarda le tipologie di pubblicazione incluse nella *review*, ci siamo orientati esclusivamente verso studi empirici e abbiamo incluso non soltanto articoli scientifici pubblicati su riviste accademiche e sottoposti a *peer review* ma anche *conference proceedings*, atti di convegni *peer reviewed*, rapporti di ricerca, tesi di dottorato, rapporti tecnici e pubblicazioni interne a enti e organizzazioni pubbliche e private. Infine, per quanto riguarda l'intervallo temporale indagato, ci siamo concentrati sul decennio 2005-2015.

Le decisioni sulla rilevanza dei 232 contributi individuati si sono basate su un'accurata lettura dei titoli e degli abstract. Ben 154 studi sono stati esclusi in quanto *out of topic* rispetto alla domanda di ricerca. Un'ulteriore scrematura è avvenuta con l'eliminazione delle ridondanze tra le occorrenze ottenute dai diversi database, riducendo così ulteriormente il numero degli studi selezionati da 78 a 69.

Ai risultanti 69 studi abbiamo infine aggiunto 10 studi individuati tramite i suggerimenti provenienti da contatti

personali, dalla lettura di bibliografie e dalla consultazione di pagine web.

Complessivamente la nostra *review* ha, quindi, individuato 79 studi pertinenti alla domanda di ricerca. I 79 studi che sono stati letti integralmente. Un'ultima scrematura è avvenuta con l'esclusione di 27 studi teorici che non riportavano dati di esperienze formative concrete. Questi studi sono stati utilizzati per l'inquadramento del problema, l'interpretazione dei risultati e la discussione. Il numero finale degli studi selezionati è quindi 52. Ispirandosi al lavoro di Newman e Elbourne²⁴, abbiamo predisposto una lista di categorie e sotto-categorie che hanno costituito la griglia di lettura, valutazione e sintesi della letteratura selezionata. Le categorie sono state individuate al fine di descrivere anche la tipologia di approccio didattico sperimentato negli studi e i risultati da essi ottenuti affinché, nella prospettiva della nostra domanda di ricerca, dall'analisi emergessero formativi e le strategie didattiche impiegate ed i loro effetti in termini di efficacia formativa (soddisfazione dei partecipanti, acquisizione di conoscenze e cambiamenti professionali, impatto delle ICT sulla formazione).

Risultati

La tassonomia delle strategie didattiche

La rassegna della letteratura ha consentito di delineare una rappresentazione tassonomica delle strategie didattiche impiegate per la formazione dei Dirigenti scolastici. Si tratta di sette modelli formativi emersi dalla lettura dei 52 contributi (tabella 1): 'modelli erogativi', 'modelli basati sull'apprendimento informale', 'modelli collaborativi/cooperativi', 'modelli basati sul *mentoring* e *coaching*', 'modelli riflessivi', 'modelli esperienziali', 'modelli integrati/multi-metodo'.

Categoria	Sotto-categoria	N. di studi	%
Strategie didattiche	Modelli erogativi	3	5,77%
	Modelli basati sull'apprendimento informale	4	7,69%
	Modelli collaborativi/cooperativi	4	7,69%
	Modelli basati sul	17	32,69%

	<i>mentoring</i> e <i>coaching</i>		
	Modelli riflessivi	7	13,46%
	Modelli esperienziali	2	3,85%
	Modelli integrati / multi-metodo	15	28,85%
Totale		52	100,00%
Modalità formative	Face-to-face	24	46,15%
	E-learning	3	5,77%
	Blended learning	20	38,46%
	Non specificato	5	9,62%
Totale		52	100,00%

Tabella 1. Classificazione degli studi: strategie didattiche e modalità formative

Come si evince dalla tabella 1, relativamente alle strategie didattiche, le distribuzioni percentuali più rappresentative riguardano 'modelli basati sul *mentoring* e *coaching*' (17 studi; 32,69%) e i 'modelli integrati/ multi-metodo' (15 studi; 28,85%).

In relazione alle basse distribuzioni percentuali relative ai 'modelli riflessivi' e ai 'modelli esperienziali', le letterature analizzate documenta che tali metodologie sono ampiamente utilizzate nella formazione dei Dirigenti scolastici ma non in modo isolato, piuttosto all'interno di programmi formativi complessi e articolati. Per questo, tali strategie sono raramente oggetto unico di studi empirici, ma sono trattate all'interno di studi che analizzano modelli integrati caratterizzati dalla combinazione di diverse strategie didattiche.

Per quanto riguarda invece le modalità formative, gli studi presi in esame sembrano privilegiare sia la formazione in presenza (24 studi, 46,15%) che forme miste (20 studi, 38,46%), mentre la distribuzione percentuale relativa all'erogazione della formazione esclusivamente a distanza risulta essere molto bassa (3 studi, 5,77%).

Esperienze di apprendimento autodiretto nella formazione dei Dirigenti scolastici

L'analisi comparativa tra gli studi aggregati sulla base delle sette sotto-categorie precedentemente descritte ha messo in evidenza elementi interessanti in termini di soddisfazione dei partecipanti, acquisizione di conoscenze e cambiamenti professionali, impatto delle ICT sull'esperienza di formazione. Inoltre, è emerso con forza

il costrutto dell'autodirezione dell'apprendimento in numerose esperienze di formazione analizzate.

a) *Modelli di apprendimento informale e modelli collaborativi/cooperativi*

Tra gli studi presi in esame, particolarmente interessanti in termini di valorizzazione dell'apprendimento autodiretto, sono i risultati di tre studi anglosassoni collocati nella sotto-categoria 'modelli di apprendimento informale'.

Il primo studio inglese²⁵ riporta le esperienze di apprendimento informale riferite da 34 Dirigenti scolastici e realizzate sia nel corso della loro carriera di docenti che durante il proprio ruolo dirigenziale. Senza voler negare l'importanza di forme di apprendimento formale e istituzionalizzate, lo studio rivendica il ruolo giocato dai colleghi nell'attivazione di processi di auto-apprendimento e il ruolo formativo dell'esperienza diretta in situazioni reali.

Il secondo studio inglese²⁶ analizza l'evoluzione di due *network* di sole donne con ruoli di leadership in ambito educativo (Dirigenti scolastici e docenti universitari) nati nel contesto del movimento femminista inglese di inizi anni '90. Si tratta di due reti sociali numericamente ristrette (20 membri e 50 membri) caratterizzate da legami forti, da un capitale sociale di tipo *bonding* e finalizzate all'auto-apprendimento, alla crescita professionale e al supporto reciproco.

Il terzo studio²⁷ è una ricerca statunitense che si inserisce nel contesto degli studi empirici sulle potenzialità dell'*informal networking* per lo sviluppo professionale e abbraccia le teorie dell'apprendimento sociale, dei *network of practice*²⁸ e del 'Connettivismo'²⁹. Partendo dall'analisi di 180.000 *tweets*, provenienti da 150 account *Twitter* di Dirigenti scolastici statunitensi, lo studio indaga le potenzialità per lo sviluppo professionale offerte dagli strumenti di *social network* nell'ottica di una sinergia tra *social network* e comunità di pratica. Il gruppo professionale di Dirigenti scolastici che popola gli spazi virtuali di *Twitter* utilizza il *social network* per scambiare conoscenze e competenze, per condividere risorse e per dialogare. La comunità che si è costituita esemplifica una struttura a legami deboli caratterizzata da un capitale sociale di tipo *bridging* che si distingue per inclusività e per fiducia reciproca e diffusa.

I tre studi anglosassoni risultano, dunque, particolarmente interessanti in termini di efficacia di pratiche di apprendimento autodiretto realizzate in contesti informali. Gli elementi che emergono sono: il bisogno di conoscere, l'autonomia, il focus sulla vita reale, la motivazione. Inoltre, il terzo studio mette in evidenza quanto le nuove tecnologie possano favorire, in contesti collaborativi tra pari, processi di apprendimento autodiretto, caratterizzati da flessibilità e continuità nel tempo.

Alle stesse conclusioni giunge anche uno studio ghanese (Swaffield, Jull, & Ampah-Mensah, 2013) collocato nella sotto-categoria 'modelli collaborativi/cooperativi' che documenta l'introduzione del *mobile learning* e, in particolare, l'utilizzo dell'applicazione software Skype, all'interno del programma Leadership for Learning introdotto in Ghana nel 2009. L'analisi dell'attività realizzata via Skype (*instant messaging -chat-*, trasferimento dei file, e video conferenza *-video chat-*), ha mostrato il crescere di dinamiche spontanee di condivisione di conoscenze, esperienze e buone pratiche confermando la validità di una possibile e felice ibridazione tra contesti formali e informali anche nell'ambito della formazione professionale dei Dirigenti scolastici e grazie all'integrazione delle ICT.

b) *Modelli riflessivi*

Per quanto riguarda i sette studi collocati nella sotto-categoria 'modelli riflessivi' la presenza del costrutto dell'autodirezione dell'apprendimento risulta qui essere molto forte.

Tre studi riportano i risultati della sperimentazione di uno strumento elettronico di autovalutazione seguita da *feedback* costruito sul repertorio *Competence Profile School Management (CPSM)*. In un caso si tratta di un *tool* utilizzato per analizzare i bisogni formativi dei Dirigenti scolastici al fine di programmare attività di sviluppo professionale, mentre negli altri due il *tool* fa parte di un programma formativo per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici in servizio. In entrambi gli usi, i risultati mostrano come l'autovalutazione offra la possibilità di riflettere sui propri punti di forza e debolezza nelle diverse aree della *school leadership*, di osservare da una diversa prospettiva la propria percezione di sé, di confrontare le proprie aspirazioni e abilità con i colleghi; grande enfasi è posta

inoltre sulla potenzialità della condivisione in un gruppo di pari del *feedback* ricevuto. Si tratta di un lavoro pedagogico su se stessi che permette di restituire al soggetto iniziativa, autonomia e responsabilità. Infine, rappresenta esso stesso un'efficace esperienza formativa con effetti sul cambiamento dei comportamenti professionali, sull'aumento della motivazione e sulla definizione del proprio stile di leadership.

Un secondo strumento riflessivo documentato in questo gruppo di studi è il portfolio³⁰. I due studi che lo trattano ne riferiscono l'uso sia come strumento autoriflessivo che genera cambiamenti negli schemi di interpretazione e quindi nel comportamento del soggetto³¹, che come strumento di supporto alla documentazione e alla valutazione del proprio percorso formativo. Il portfolio è quindi visto come una strategia formativa atta a favorire la presa di coscienza delle proprie risorse e potenzialità. Esso stimola una riflessione personale sulle proprie abitudini lavorative al fine di innescare cambiamenti nella pratica dirigenziale. Interessante notare che i benefici che i corsisti ricevono dall'uso del portfolio dipendono dalla qualità e dal tipo di supporto e orientamento che essi ottengono nel corso delle varie fasi della sua costruzione, e di quanto quest'ultima sia oggetto di riflessione collaborativa tra pari. In particolare, è la condivisione all'interno di una comunità di pratica professionale che favorisce la connessione tra il lavoro sul portfolio e la reale pratica professionale. Diversamente, se i capi d'istituto leggono il lavoro sul portfolio come un'attività altra dalla loro vita reale, il contributo del portfolio al loro sviluppo professionale risulta essere quasi nullo.

Infine, un solo studio affronta l'uso della metodologia didattica del *case writing* (scrittura di caso) associata a *peer review*³², documentando l'efficacia di strumenti narrativi per l'attivazione di pratiche riflessive nei Dirigenti scolastici di nuova nomina. I ricercatori vedono nell'utilizzo di metodologie narrative una modalità indispensabile per far emergere la rappresentazione che gli stessi capi d'istituto hanno della propria pratica professionale, per attuare la piena consapevolezza del sé, delle proprie capacità e delle risorse inesprese. In quanto strumento di pratica riflessiva, la scrittura di caso è potenziata all'interno di una riflessione collettiva e condivisa che può realizzarsi in comunità di pratiche professionali. Lo studio suggerisce, infine, l'adozione

della narrazione nei programmi di formazione dei capi d'istituto in quanto pratica insieme riflessiva, relazionale e documentale, e via privilegiata per lo sviluppo di competenze professionali pratiche.

c) *Modelli basati sul mentoring e coaching*

L'analisi degli studi raggruppati nella sotto-categoria 'modelli basati sul *mentoring* e *coaching*' è particolarmente interessante per indagare il costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici. Si tratta principalmente di ricerche prodotte in paesi anglosassoni (Stati Uniti, Canada, Nuova Zelanda, Gran Bretagna) a cui si aggiungono uno studio norvegese, uno israeliano ed uno sudafricano. Tutti gli studi analizzati, individuano nelle pratiche di *mentoring* e *coaching* un ruolo chiave nel trasferimento delle competenze e nel favorire lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici. Inoltre, concordano nell'assegnare alle due pratiche di modellamento, oltre alla valenza formativa, un importante ruolo nella crescita personale dei capi d'istituto e nell'attuazione della piena padronanza del loro ruolo dirigenziale. In particolare, tre studi³³ evidenziano il ruolo delle due strategie di modellamento nell'accrescere il senso di autoefficacia³⁴ dei Dirigenti scolastici a tutti i livelli del loro percorso professionale. Uno studio canadese³⁵ analizza nei dettagli la relazione (formale e informale) che si instaura tra Dirigente esperto e novizio nel corso di un programma annuale di *mentoring*. In tale relazione il *mentor* mette a disposizione sapere, competenze ed esperienza per favorire la crescita personale e professionale del *mentee*. Dalle interviste in profondità emerge che questo processo può attivarsi sia sul piano formale che su quello informale, e che quest'ultimo può costituire un elemento cruciale nel determinare l'efficacia dell'intero processo formativo. Le due strategie di modellamento sono finalizzate alla crescita del soggetto in formazione, alla sua autonomia e autodirezione e, quindi, al suo *empowerment*³⁶. Si tratta di relazioni in cui il formatore svolge il ruolo di allenatore e facilitatore che attraverso domande, ascolto attivo, compiti sfidanti, favorisce nel soggetto l'attività autoriflessiva e lo sviluppo della propria consapevolezza al fine di rendere il soggetto autonomo nell'individuare strategie e soluzioni, con conseguente crescita di autostima e senso di autoefficacia,

tutti elementi questi funzionali a favorire forme di apprendimento auto-diretto.³⁷

Interessanti anche i risultati di ben sette studi che documentano l'efficacia di pratiche di *mentoring* e *coaching* associate al confronto all'interno di una comunità di pari. Tra questi uno studio norvegese³⁸ riporta l'esperienza del *group coaching* sviluppata all'Università di Oslo.

Dal punto di vista metodologico, si tratta di un 'coaching individuale di gruppo' caratterizzato dal confronto e dalla condivisione delle proprie esperienze professionali in un gruppo di pari al fine di favorire lo sviluppo dell'identità professionale del singolo. Ai benefici del *coaching* individuale si associano quelli del lavoro *peer to peer*, in cui i membri del gruppo agiscono da *coach* gli uni verso gli altri. Alle stesse conclusioni giunge uno studio neozelandese³⁹ che descrive la sperimentazione di strategie di *group mentoring* per lo sviluppo professionale dei Dirigenti scolastici in servizio.

Conclusioni

La letteratura analizzata attraverso le sette sottocategorie ha fatto emergere elementi importanti per una riflessione sulle pratiche di apprendimento autodiretto nella formazione dei Dirigenti scolastici. In particolare sono state individuate alcune esperienze in cui l'auto-osservazione attivata attraverso strumenti riflessivi, il lavoro *peer to peer* all'interno di una comunità di pratiche professionali, e le forme di mediazione proprie delle relazioni di modellamento hanno dimostrato efficacia in termini di acquisizione di conoscenze e cambiamenti professionali. Tali processi hanno prodotto effetti sull'attivazione dell'attività riflessiva, sull'aumento del livello di autonomia, sulla motivazione e sulla ridefinizione dei propri schemi d'azione.

Come abbiamo visto, quella dei Dirigenti scolastici è una categoria professionale che si trova ad operare su molteplici fronti e in un contesto caratterizzato da una crescente complessità. Sapersi orientare all'interno delle diverse situazioni problematiche, interpretandole e gestendole, diventa quindi fondamentale per esercitare al meglio la propria professione.

In quest'ottica l'autodirezione nell'apprendere, intesa come lavoro pedagogico su se stessi, è una pratica

formativa che, attraverso compiti cognitivi ed evolutivi, restituisce al Dirigente scolastico iniziativa, autonomia e responsabilità e favorisce il potenziamento delle sue possibilità personali e professionali aumentando il senso di autoefficacia percepita. Un elevato senso di autoefficacia, intesa come quell'insieme di convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire sequenze di azioni per produrre determinati risultati, mette il professionista in condizione di affrontare con sicurezza richieste stressanti, non valutando gli eventi come minacce, non dubitando di sé e delle proprie capacità nella gestione delle attività.

Inoltre, la dimensione riflessiva propria del costrutto dell'autodirezione nell'apprendimento è la componente essenziale di ogni processo di *problem solving* in cui si procede focalizzandosi su premesse e contesto del problema per poi passare all'azione. Come abbiamo visto, nel corso della sua vita professionale il Dirigente scolastico dovrà fronteggiare molteplici situazioni problematiche in cui l'osservazione riflessiva, cioè la riflessione nel corso dell'azione, sarà fondamentale per generare schemi di significato nuovi e trasformare l'interpretazione delle esperienze.

Operare scelte metodologiche nell'ambito della formazione in entrata e in servizio dei Dirigenti scolastici deve, dunque, necessariamente muovere da un'attenta analisi delle ricadute nella pratica professionale. Sono quindi da privilegiare approcci esperienziali, pratiche di tipo riflessivo, confronto e condivisione in gruppi di pari, il tutto in un'ottica di apprendimento autodiretto e di superamento dei processi trasmissivi e unidirezionali rivolti alla sola sfera cognitiva.

CHIARA GIUNTI
MARIA RANIERI
Università di Firenze

¹ Il lavoro è frutto di riflessione comune tra gli autori. In particolare, per quanto riguarda le diverse sezioni, Chiara Giunti ha redatto i paragrafi 2.2, 3, 4.e Maria Ranieri ha redatto i paragrafi 1, 2.1, 5.

Chiara Giunti^a, Maria Ranieri^b,

^a Dottore di Ricerca in Telematica e Società dell'Informazione, Università degli Studi di Firenze, chiaragiunti@gmail.com

^b Dipartimento di Scienze Formazione e Psicologia, Università degli Studi di Firenze, maria.ranieri@unifi.it

²G. Bertagna, L. Casano, M. Tiraboschi, *Apprendimento permanente e certificazione delle competenze*, «Certificazione delle competenze. Prime riflessioni sul decreto legislativo 16 gennaio 2013, n.13», p. 60, ADAPT University Press International.

³ L. Fabbri, B. Rossi, *Cultura del lavoro e formazione universitaria*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 81.

⁴ Sui più noti modelli di apprendimento riflessivo, si veda: D. Frison, M. Fedeli, E. Minnoni, *Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione» XV, 1, 2017, pp. 255-268.

⁵ P. Federighi (cur.), *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, p. 21.

⁶ Ivi, pag. 16.

⁷ C. Secci, L'apprendimento in età adulta: visioni storiche e prospettive teoriche, «Studi sulla formazione», XV, 1, 2013, pag. 239-263.

⁸ E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New Republic, New York 1926.

⁹ M.S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Cambridge Books, New York 1975.

¹⁰ Il bisogno di sapere perché si apprende e i benefici attesi; la responsabilità verso i propri percorsi formativi; il ruolo delle esperienze pregresse; la disposizione ad apprendere per far fronte efficacemente alle situazioni della vita reale; l'orientamento verso un apprendimento su compiti reali; la motivazione ad apprendere.

¹¹ G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

¹² J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1991.

¹³ P. C. Candy, 1991, *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1991.

¹⁴ Si veda il Documento Ufficiale della Gazzetta Europea del 22 maggio 2018, che aggiorna quello pubblicato dal Parlamento e del Consiglio Europeo nel 2006

[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

¹⁵ M. Costa, *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learning*, «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XIV, 2, 2016, pp.71-72.

¹⁶ La Legge 107specifica le seguenti competenze chiave con cui il capo d'istituto dovrà confrontarsi nel suo operato professionale: definire l'identità, l'orientamento strategico e la politica della scuola; gestire, valorizzare e sviluppare le risorse professionali; promuovere la partecipazione, curare le relazioni e i legami con il contesto; gestire le risorse strumentali e finanziarie, e attuare gli adempimenti normativi; monitorare, valutare e rendicontare al fine di contribuire al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti.

¹⁷ G. Cerini (cur.), *Dirigenti scolastici di nuova generazione*, Maggioli Editore, Rimini 2015.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ C. Giunti, M. Faggioli, M. C. Pettenati, A. Re, G. Cerini, V. Monducci, M. Borsarini, *The new frontiers of Digital Collaboration in the professional training of non-teaching staff*, «Atti del convegno Sirem-Siel Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'E-Learning?», Sle-L Editore, Perugia, 13-15 novembre 2014, pp.162–171.

²⁰ S. G. Huber (cur.), *Preparing school leaders for the 21st century. An international comparison of development programs in 15 countries*, RoutledgeFalmer (Taylor&Francis), London/New York 2004; S. G. Huber (cur.), *Management and Leadership Development – New Approaches in Preparing School Leaders*, «International Encyclopaedia of Education» Elsevier 2008.

²¹ L. Darling-Hammond, M. LaPointe, D. Meyerson, M. T. Orr, C. Cohen, *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. School Leadership Study. Final Report*, Stanford Educational Leadership Institute 2007.

- ²² N. Dempster, S. Lovett, B. Flückiger, *Content and Strategies to Develop School Leadership: A Selected Literature Review*, Australian Institute for Teaching and School Leadership 2011.
- ²³ D. Gough, S. Oliver, J. Thomas, *An introduction to systematic reviews*, SAGE, Los Angeles 2017.
- ²⁴ M. Newman, D. Elbourne, *Improving the usability of educational research: guidelines for the Reporting of primary empirical research Studies in Education (The REPOSE Guidelines)*, «Evaluation & Research in Education», XVIII, 2, 2004, pp. 201–212.
- ²⁵ W. Zhang, M. Brundrett, *School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning*, «Management in education», XXIV, 4, 2010, pp. 154–158.
- ²⁶ M. Coleman, *Women-only (homophilous) networks supporting women leaders in education*. *Journal of Educational Administration*, XLVIII, 6, 2010, pp. 769–781.
- ²⁷ N. J. Sauer, J. W. Richardson, *Leading by Following: An Analysis of How K-12 School Leaders Use Twitter*, «NASSP Bulletin», XCIX, 2, 2015, pp. 127–146.
- ²⁸ J. S. Brown, P. Duguid, *Knowledge and organization: A social-practice perspective*, «Organization science», XII, 2, 2001, pp. 198–213; M. M. Wasko, R. Teigland, S. Faraj, *The provision of online public goods: Examining social structure in an electronic network of practice*, «Decision Support Systems», XLVII, 3, 2009, pp. 254–265.
- ²⁹ G. Siemens, *Connectivism: Learning as network-creation*, «ASTD Learning News», X, 1, 2005, pp. 1–28.
- ³⁰ R. Mestry, M. Schmidt, *Portfolio assessment as a tool for promoting professional development of school principals: A south African perspective*, «Education and Urban Society», XLII, 3, 2010, pp. 352–373; M. Johnston, M. Thomas, *Riding the Wave of Administrator Accountability: A Portfolio Approach*, «Journal of Educational Administration», XLIII, 4, 2005, pp. 368–386.
- ³¹ D. A. Schön, *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass San Francisco 1987.
- ³² H.D. Meyer, B. Shannon, *Case Writing as a Signature Pedagogy in Education Leadership*, «Journal of Educational Administration», XLVIII, 1, 2010, pp. 89–101.
- ³³ Y. Fisher, *The timeline of self-efficacy: Changes during the professional life cycle of school principals*, «Journal of Educational Administration», LII, 1, 2014, pp. 58–83; J. Patti, A. A. Holzer, R. Stern, M. A. Brackett, *Personal, Professional Coaching: Transforming Professional Development for Teacher and Administrative Leaders*, «Journal of Leadership Education», XI, 1, 2012, pp. 263–274; C. Rhodes, S. Fletcher, *Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools*, «International Journal of Mentoring and Coaching in Education», II, 1, 2013, pp. 47–63.
- ³⁴ Bandura introduce il tema dell'autoefficacia percepita intesa come capacità generativa della persona il cui scopo è quello di orientare le singole sotto-abilità cognitive, sociali, emozionali e comportamentali in maniera efficiente, per assolvere a scopi specifici. A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman, New York 1997.
- ³⁵ S. Scott, *Pragmatic Leadership Development in Canada: Investigating a Mentoring Approach*, «Professional Development in Education», XXXVI, 4, 2010, pp. 563–579.
- ³⁶ Bresser e Wilson, riferendosi alle funzioni del coaching parlano di «empowering people by facilitating self-directed learning, personal growth and improved performance»; cfr. F. Bresser, C. Wilson, *What is coaching?* in G. Passmore «Excellence in Coaching: The Industry Guide», Kogan Page, London 2010, p. 12.
- ³⁷ C. van Nieuwerburgh, *Coaching in education: Getting better results for students, educators and parents*. Karnac, London 2012.
- ³⁸ M. Aas, M. Vavik, *Group Coaching: A New Way of Constructing Leadership Identity?* «School Leadership & Management», XXXV, 3, 2015, pp. 251–265.
- ³⁹ A. A. Smith, *Mentoring for Experienced School Principals: Professional Learning in a Safe Place*, «Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning», XV, 3, 2007, pp. 277–291.