

Misurare la leadership responsabile degli studenti e degli scout utilizzando modelli di regressione lineare

Émiliane Rubat du Mérac

Dottoranda in Pedagogia (XXVII ciclo), Università degli Studi «Roma Tre»

doi: 10.7358/ecps-2014-010-ruba

emirubatdumerac@yahoo.com

EVALUATING VALUE-BASED LEADERSHIP OF STUDENTS AND SCOUTS USING LINEAR REGRESSION MODELS

ABSTRACT

The study aims to evaluate the impact of some aspects of two educational contexts, school and Scouting, on the development of adolescent leadership attitudes. The research instruments are: the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ), designed to identify the characteristics of the two educational settings through adolescents' perceptions, and the Socially Responsible Leadership Scale (SRLS), adapted to the Italian context, to measure their value-based leadership attitudes. The questionnaires were submitted to a judgment sample of 600 students and 231 Scouts enrolled in upper secondary schools in Rome (9th and 10th grades). The ECPQ was also administered to 34 teachers and 64 scout leaders. One-way ANOVA and the post-hoc Bonferroni test were used to analyze group differences based on role (teacher/student), school type and educational context (school/scouting). The association between the ECPQ and Leadership scales was evaluated by multiple linear regression. The data indicate that the quality of the interactions and the way in which power and responsibilities are shared within the class have a significant impact on the development of the students' value-based leadership. Furthermore, the teachers' data suggest the hypothesis of an impact of their school perception on the students' perception of their classroom.

Keywords: Adolescent leadership development, Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ), High school, Scouting, Social Change Model (SCM), Socially Responsible Leadership Scale (SRLS), Value-based leadership.

1. CONTESTO DELLA RICERCA

In questi ultimi anni si è molto parlato dell'importanza di dotare le nuove generazioni non solo di abilità strumentali, ma anche di supportarle nell'acquisizione di atteggiamenti e valori che le mettano in grado di contribuire alla costruzione di una società democratica. Le tematiche della *leadership*, in campo educativo, sono state approfondite soprattutto in relazione ai ruoli di dirigente scolastico e di insegnante, mentre minore è stata l'attenzione alle condizioni che favoriscono lo sviluppo di questi atteggiamenti, abilità e valori negli studenti.

Rimane evidente che alcune capacità si formano a partire dai primi anni dell'adolescenza e trovano rinforzo nel tipo di esperienze disponibili per i ragazzi; dunque è necessario fermare l'attenzione sul modo in cui i contesti educativi rendono disponibili ai ragazzi esperienze tali da poter sviluppare spirito di iniziativa, partecipazione e protagonismo.

L'importanza dell'ambiente scuola, e soprattutto delle esperienze che hanno luogo all'interno delle singole classi, è stata evidenziata dall'indagine PISA (INVALSI, 2011), in cui è stato osservato come, per esempio, il rapporto tra studenti e insegnanti, la disciplina di classe, l'impegno degli insegnanti, il loro livello di soddisfazione sul lavoro e le loro aspettative nei confronti dei loro studenti fossero tutti elementi della vita scolastica correlati ad una migliore prestazione degli studenti.

La scuola, nonostante i notevoli contributi della riflessione pedagogica favorevoli a un'impostazione attiva, sembra vincolata ad un'impostazione tradizionale della didattica che costruisce un contesto educativo di segno opposto. Ossia, un contesto in cui ai ragazzi viene chiesto soprattutto di ascoltare e ripetere e che lascia margini esigui a una didattica partecipativa a prescindere dalla buona volontà degli insegnanti. Mentre, come sosteneva Dewey, «quel che maggiormente necessità per migliorare le condizioni sociali è di organizzare l'educazione in modo che le tendenze attive naturali siano tutte impegnate nel far qualcosa, e provvedere nel contempo a che l'azione richieda l'osservazione, l'acquisto dell'informazione e l'uso di un'immaginazione costruttiva» (1916, p. 176). Inoltre, l'attuale visione spesso riduttiva dei modelli di valutazione, impostati unicamente in termini di accertamento delle sole abilità di leggere e far di conto, rischia di far perdere di vista obiettivi educativi importanti, quali quelli legati allo sviluppo di atteggiamenti e abilità di partecipazione, collaborazione e imprenditorialità.

In questo panorama, non sono mancati appelli autorevoli sulla necessità di promuovere nella scuola lo sviluppo della partecipazione civica (OECD, 2012), di atteggiamenti di cittadinanza responsabile e conoscenze civiche (Schulz & Sibberns, 2004; UNESCO, 2005). Si è trattato, tuttavia,

di indicazioni rivolte a dirigenti scolastici e insegnanti, prive del dovuto approfondimento dei percorsi necessari a raggiungere gli obiettivi indicati e dell'esame delle condizioni organizzative necessarie per realizzarli. E sebbene, la «cittadinanza sta diventando il discriminatore classificatorio della qualità formativa delle nuove generazioni» (Domenici, 2010, p. 11), la maggior parte di queste buone intenzioni è rimasta sulla carta come, ad esempio, la *Carta dei diritti e doveri degli studenti di scuola secondaria*, che si proponeva di favorire lo sviluppo della partecipazione attiva, del senso di responsabilità, della coscienza critica e della cittadinanza e che presentava la scuola come «comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni» (DPR 249/1998). La assegnazione alla scuola di finalità sempre più impegnative contrasta con l'inerzia del sistema scolastico, che non può essere ridotta alla responsabilità dei soli insegnanti, ma che riguarda il modello organizzativo complessivo della scuola.

2. PRESUPPOSTI E OBIETTIVI DELLA RICERCA

La ricerca muove da tre presupposti. In base al primo presupposto, il processo di formazione include la trasmissione di valori e norme morali. Secondo Bourdieu (1972) e Kohlberg (1984), gli insegnanti, in quanto portatori di un «curriculum nascosto», esprimono un punto di vista morale che permea l'atmosfera della classe. Come sostiene Kohlberg (1984), «piaccia o non piaccia agli insegnanti, essi sono educatori (o diseducatori) sotto il profilo morale, in quanto fautori di un «curricolo latente», sotteso all'atmosfera morale della classe» (in Viganò 1991, p. 36). Il secondo presupposto, è che valori morali e abilità, quali la *leadership*, si apprendano in un contesto in cui ai giovani sia data la possibilità di farne esperienza. Lo sviluppo cognitivo dipende dall'adattamento della mente all'ambiente in cui nuove esperienze smentiscono e modificano le conoscenze precedentemente assimilate (Piaget, 1947). Il ragionamento morale dipende dallo sviluppo intellettuale ma, tra le ragioni per le quali questo sviluppo potrebbe non avvenire, un ruolo importante ha l'inadeguatezza dei modelli proposti nell'ambiente di vita del giovane (Kohlberg, 1963 e 1984). Vygotskij sostiene che «ogni funzione psichica superiore [...] è stata sociale, prima ancora che interiore, psichica; è stata inizialmente un rapporto sociale tra due persone» (1931, p. 200). Dunque, è nel modo in cui il contesto definisce le modalità di rapporto tra gli individui che si fonda la possibilità di esperienze che favoriscono l'apprendimento e non nella trasmissione diretta di insegnamenti sul valore di questi modelli.

Infine, il terzo presupposto riguarda l'idea che l'organizzazione dell'ambiente educativo abbia conseguenze rilevabili e rilevanti sull'atteggiamento e il comportamento di chi ne fa esperienza. Mars (1982) attribuisce, per esempio, il nome di «lavoro da asino» a un ambiente di lavoro in cui le relazioni tra membri del gruppo sono ridotte e in cui il controllo sulle attività è forte e le decisioni vengono prese senza la partecipazione dei membri del gruppo. Questo ambiente avrebbe, come conseguenza, la ricerca di compensazioni della mancanza di autonomia, creatività e sfida anche attraverso modi illeciti. Come sosteneva Piaget a proposito dello sviluppo morale, «la costrizione esteriore non distrugge l'egocentrismo: lo ricopre e lo dissimula, quando non lo rinforza direttamente» (1932, p. 66).

La nostra ricerca si propone di misurare quali aspetti dell'esperienza scolastica, rilevati attraverso la percezione degli studenti del loro contesto classe, possano promuovere atteggiamenti di *leadership* basata su valori (*value-based leadership*). A questo scopo, sono state confrontate le percezioni del contesto educativo e gli esiti in termini di cittadinanza, responsabilità e *leadership* di studenti del primo e secondo anno della scuola secondaria di secondo grado, con quelli dei loro coetanei che vivevano l'esperienza educativa dello scautismo. L'ipotesi da cui muoveva il lavoro era che una percezione positiva da parte dei ragazzi delle caratteristiche del contesto, e soprattutto delle interazioni e del modo in cui vengono condivise le responsabilità, avesse una relazione significativa con le misure degli atteggiamenti e capacità di *leadership* degli stessi.

La sola osservazione del campione di studenti non avrebbe consentito di cogliere alcuni aspetti rilevanti per la ricerca. Di fatto, le esperienze di *leadership* all'interno della vita scolastica risultate assai modeste nelle scuole considerate, il confronto con lo scautismo ci ha consentito di mettere in evidenza in quale misura un contesto educativo diverso potesse stimolare questo tipo di esperienze e produrre atteggiamenti di *leadership*.

Tale confronto è stato motivato dagli obiettivi stessi dello scautismo, che si propone lo sviluppo del carattere, l'acquisizione di competenze (fiducia in se stessi, senso del servizio) e di attitudini sia a cooperare sia a dirigere (WOSM, 2011). In altre parole, lo scautismo ha come uno dei suoi scopi la promozione di atteggiamenti di *leadership* simili a quelli considerati dalla ricerca. Si tratta, inoltre, di una proposta educativa fortemente strutturata e costantemente verificata in termini di formazione degli educatori¹, che può essere considerata a tutti gli effetti un metodo educativo². Ricordiamo

¹ Gli educatori *scout* che vengono preparati attraverso un *iter* di formazione e percorsi di formazione continua sia in sede locale sia in sede territoriale, regionale e nazionale.

² Ricordiamo che tale metodo è stato largamente approfondito dai pedagogisti Bertolini (1956), Bertolini e Pranzini (2001), Lucisano (1985, 1987, 1989), Massa (2001), Bardulla (2008).

che «per educazione in generale, occorre intendere un'azione sistematica e intenzionale, e l'effetto che vi corrisponde, di formazione della personalità. [...] per metodo in generale occorre intendere un complesso organizzato di tecniche educative, e cioè un complesso organizzato di regole atte a guidare efficacemente l'azione educativa. [...] Lo scautismo considerato come teoria e pratica dell'educazione *scout*, è appunto una metodologia dell'educazione in quanto prodotto pedagogico, ed è metodo educativo in quanto sistema procedurale che produce azioni e effetti educativi» (Massa, 1977, pp. 98-99).

Infine, la diffusione del movimento *scout* in Italia e nel mondo è notevole³ e, sebbene l'applicazione delle norme del movimento possano variare da paese a paese, l'organizzazione mondiale dello scautismo segue linee guida e modalità di formazione degli educatori comuni, ciò che consente di organizzare la ricerca in altri paesi.

I questionari di percezione del contesto educativo sono stati somministrati anche ad insegnanti delle classi considerate, allo scopo di verificare se la loro percezione della scuola corrispondesse o meno a quella dei ragazzi della loro classe⁴.

3. DEFINIZIONE DEL CAMPIONE E DESCRIZIONE DEGLI STRUMENTI

L'indagine si è svolta su un campione di giudizio, costituito da adolescenti iscritti al primo e secondo anno della scuola secondaria di secondo grado a Roma, e comprende 600 studenti e 231 *scout*⁵ delle associazioni AGESCI e CNGEI⁶.

Il campione è stato costruito in funzione del confronto tra studenti e *scout*, di conseguenza la distribuzione in funzione degli indirizzi scolastici è

³ Secondo i dati del censimento della WOSM (World Organization Scout Movement) del 2010 ci sono più di 38 milioni di *scout* e guide nel mondo e circa 200.000 ragazzi ne fanno esperienza nel nostro paese.

⁴ Sebbene tali somministrazioni hanno coinvolto anche i capi dei gruppi *scout* esaminati, le analisi delle loro risposte non vengono riportate in questo articolo.

⁵ La differenza è dovuta al fatto che nei gruppi *scout* il numero di ragazzi dell'età bersaglio è ridotto e dunque è stato necessario raccogliere il campione degli *scout* in un numero di gruppi più elevato rispetto alle classi scolastiche esaminate.

⁶ In Italia, la Federazione Italiana dello Scautismo (FIS) riunisce le due associazioni CNGEI e AGESCI, la prima laica e la seconda cattolica. Per un approfondimento della metodologia *scout* rimandiamo ai siti di queste associazioni e ai testi del fondatore Sir Robert Baden-Powell.

stata determinata sulla base dell'analisi degli indirizzi scolastici degli *scout* del Lazio (liceo classico o scientifico 58,8%, altro liceo 17,7%, istituto tecnico 16,8% e istituto professionale 6,7%), ricavata da una precedente ricerca svolta presso 1000 *scout* del Lazio (Lucisano & Rubat du Mérac, 2014). Inoltre, 34 insegnanti e 64 educatori *scout*, responsabili dei gruppi di ragazzi esaminati, hanno risposto ai nostri questionari di percezione del contesto.

La scelta dell'età dei soggetti della ricerca si è basata sulle teorie che indicano l'adolescenza come fase di costruzione dell'identità (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Palmonari, 1991), dello sviluppo del proprio modello di valori tramite lo sviluppo di una coscienza sociale più acuta (Havighurst, 1972; Kohlberg & Hersh, 1977), e che considerano l'adolescenza come il momento più favorevole all'apprendimento di atteggiamenti di *leadership* (Gardner, 1987; Van Linden & Fertman, 1998). Inoltre l'età scelta coincide con la fine dell'obbligo scolastico e al tempo stesso con il termine dell'esperienza *scout* nella branca esploratori guide.

I risultati del lavoro indicano differenze statisticamente significative a favore degli adolescenti *scout* per lo sviluppo di atteggiamenti e capacità di *leadership* e, allo stesso tempo, indicano che la percezione del contesto educativo da parte degli *scout* è significativamente diversa e più favorevole di quella espressa dagli studenti (Rubat du Mérac, 2014). Le grandi differenze rilevate tra *scout* e studenti nelle misure di *leadership* e nella percezione del contesto confermano l'ipotesi che un modello di educazione attiva e un'esperienza di vita di gruppo contribuiscano alla formazione di abitudini di responsabilità e di *leadership*. I risultati consentono inoltre di evidenziare, nello specifico, quali aspetti della percezione del contesto, nei due ambienti educativi, favoriscano lo sviluppo di abilità di *leadership*.

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

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

Agli insegnanti e agli educatori *scout* sono stati somministrati due strumenti:

- a. un questionario di sfondo (7 *item*);
- b. un questionario di percezione del contesto scuola e gruppo *scout* (47 *item*).

I questionari di percezione del contesto e di *leadership* sono entrambi costruiti con la tecnica di *Likert* con cinque alternative di risposta: Per niente d'accordo (punti 1), Poco d'accordo (punti 2), Né d'accordo né in disaccordo (punti 3), Abbastanza d'accordo (punti 4), Del tutto d'accordo (punti 5).

3.1. Questionario di Percezione del Contesto Educativo

Ciò che intendiamo per contesto si ispira al modello ecologico di Brofenbrenner, che dà particolare rilevanza all'esperienza che il soggetto ha del suo ambiente in quanto «le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà oggettive di quest'ultimo, ma anche il modo con cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente» (1979, pp. 55-56) e sono «gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita psicologica» (*ivi*, p. 66). I contesti classe e gruppo *scout* corrisponderebbero a un microsistema, secondo la definizione di tale concetto da parte di Brofenbrenner, secondo cui «un microsistema è uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete» (*ivi*, p. 60).

In linea con questa idea, il *Questionario di Percezione del Contesto* è stato costruito per rilevare l'esperienza che gli studenti e *scout* hanno del loro ambiente.

Per analizzare come gli studenti e *scout* percepiscono il loro contesto, abbiamo scelto di ispirarci alla *GLOBE Theory* (House *et al.*, 2004) e alle dimensioni della *Organizational Culture Scale*. Per Hofstede (1980) e per Hofstede & Hofstede, 1997, i cui lavori hanno influenzato la teoria della *GLOBE*, la cultura è acquisita e deriva dal proprio ambiente sociale, è «il libro non scritto che contiene le regole sociali che vengono trasmesse dai suoi membri ai nuovi arrivati e si annidano nella loro mente» (*ivi*, p. 26).

Le dimensioni del *Culture Questionnaire* sono state utili alla individuazione del modello da cui derivare gli *item*, ma poiché le scale del questionario sono state ricavate da analisi fattoriali effettuate su dati raccolti in contesti imprenditoriali, del tutto diversi da quelli della scuola e dello scautismo, nella nostra ricerca è stato necessario ripensare queste dimensioni sulla base dello studio dei contesti in esame. Le scale proposte sono frutto dell'elaborazione dei dati del *tryout* della ricerca⁷.

Lo strumento è stato chiamato *Questionario di Percezione del Contesto Educativo* (*Educational Context Perception Questionnaire – ECPQ*) (Rubat du Mérac, 2013) e consente di osservare l'impatto di alcuni aspetti del contesto educativo nel costruire opportunità per lo sviluppo della *leadership*.

Le dimensioni rilevate sono le seguenti:

⁷ Una descrizione della progettazione e del *tryout* dello strumento si può trovare in Rubat du Mérac, 2013, pp. 95-111.

1. Apertura al nuovo, intesa come disponibilità ad accogliere e stimolare gli interessi degli adolescenti. La scala contiene 5 *item* e il suo *Alfa di Cronbach* è di .70.
2. Orizzontalità delle relazioni, indica che le decisioni non vengono prese solo dagli insegnanti, ma che questi condividono le loro scelte con gli studenti. La scala è composta di 5 *item* e il suo *Alfa di Cronbach* è uguale a .72.
3. Senso di appartenenza, riguarda la coesione del gruppo complessivo e il sentimento di farne parte di ciascuno dei membri. La scala, contiene 3 *item* e il suo *Alfa di Cronbach* è .80.
4. Riconoscimento reciproco, ovvero la relazione di fiducia e riconoscimento reciproco tra educatori e ragazzi. La scala comprende 5 *item*, il suo *Alfa di Cronbach* è .86.
5. Imparzialità del giudizio, intesa come modalità di interazione e di valutazione imparziale, che non dipende né dal genere né da simpatie dell'educatore. La scala è composta da 6 *item*. Il suo *Alfa di Cronbach* è uguale a .68.
6. Piacevolezza del clima, ossia l'assenza di prepotenze e aggressività, la percezione di un rapporto piacevole tra i membri del gruppo. La scala contiene 6 *item* e il suo *Alfa di Cronbach* è .78.
7. Orientamento alle persone, quando il contesto dà valore alle persone e ai rapporti interpersonali a prescindere dai loro risultati. La scala contiene 10 *item*. L'*Alfa di Cronbach* della scala è .71.

3.2. Questionario sulla leadership

Pochi modelli di ricerca hanno avuto come oggetto di studio la *leadership* dei giovani e, di conseguenza, pochi strumenti sono stati costruiti per studiarla. I due strumenti adatti per questa fascia di età sono il *Kouzes and Posner's Leadership Practices Inventory* (Posner, 2004) e la *Tracy Tyree's Socially Responsible Leadership Scale* (SRLS) (Tyree, 1998).

Per misurare l'identificazione da parte degli adolescenti nei valori di *leadership*, abbiamo utilizzato la *Socially Responsible Leadership Scale* (SRLS-R2) (Tyree, 1998; Appel-Silbaugh, 2005; Dugan, 2006). La costruzione della SRLS è nata come lavoro di dottorato di Tracy Tyree nel 1998, presso l'Università del Maryland. Il progetto di ricerca è stato pensato e seguito dalla prof. Susan Komives che ha sviluppato la teoria del *Social Change Model of Leadership* (SCM), ideata nel 1996 da Helen e Alexander Astin (HERI, 1996). Il SCM è stato pensato come quadro concettuale per la ricerca sullo sviluppo della *leadership* degli studenti universitari ed è stato poi ampliato, per essere adattato anche alla ricerca su ragazzi più giovani. La *leadership*,

secondo questo modello concettuale, viene definita attraverso 7 dimensioni, raggruppabili in 3 aree che interagiscono tra loro: i Valori individuali (coscienza di sé, congruenza, impegno), i Valori di gruppo (collaborazione, obiettivo comune, disaccordo con civismo), i Valori sociali (cittadinanza). Un'ottava dimensione, denominata Cambiamento (o Coraggio nel cambiamento), viene considerata punto d'arrivo o conseguenza alla quale le altre dimensioni dovrebbero portare.

Secondo la teoria del SCM, l'impegno di un individuo, diretto a un cambiamento sociale positivo, implica l'espressione di questi 3 valori. Ciascuno di questi costrutti è stato concepito come un insieme di conoscenza (abilità), modi di essere (atteggiamenti) e di fare (comportamenti).

Lo strumento è stato tradotto in italiano e sottoposto ad un *tryout* sia per verificare la comprensione degli *item* da parte degli studenti sia per verificare la consistenza delle scale in un ambiente culturale diverso⁸. Dopo questa prima fase di verifica sui dati relativi al campione raccolto nella ricerca, è stata comunque svolta una analisi fattoriale con il modello della massima verosimiglianza (*Maximum Likelihood*), con rotazione *Varimax*.

Le scale individuate sono le seguenti.

Valori di gruppo:

1. Collaborazione, ossia capacità ad agire insieme ad altri e partecipare attivamente ad attività comuni. La scala contiene 8 *item* e ha un *Alfa di Cronbach* uguale a .75.
2. Obiettivo comune, inteso come capacità a orientare la propria attività in funzione di un obiettivo condiviso e a partecipare alla sua definizione. La scala contiene 9 *item* e ha un *Alfa di Cronbach* di .81.
3. Disaccordo con civismo, riguarda l'attitudine ad essere in disaccordo con qualcuno e rispettare allo stesso tempo le sue opinioni, a vedere nel conflitto un'opportunità di dialogo. La scala è composta da 7 *item* e ha un *Alfa di Cronbach* uguale a .70.

Valori individuali:

4. Coscienza di sé, relativa alla conoscenza degli aspetti della propria personalità e alla capacità d'introspezione. La scala contiene 8 *item* e ha un *Alfa di Cronbach* uguale a .73.
5. Coerenza, che riguarda l'autenticità e la corrispondenza tra valori, credenze e comportamento. La scala è composta di 6 *item* ed è la sola a presentare un *Alfa di Cronbach* ai limiti dell'accettabilità (.59)⁹.

⁸ Una descrizione della progettazione e del *tryout* dello strumento si può trovare in Rubat du Mérac, 2013, pp. 95-111.

⁹ Questo risultato potrebbe essere legato al fatto che nell'attuale contesto sociale il paradigma dominante è quello di adeguare i propri valori al contesto e dunque la coerenza potrebbe

6. Impegno, indica l'affidabilità e la capacità a dedicarsi agli impegni presi e a mantenerli. La scala contiene 6 *item*, ha un *Alfa di Cronbach* di .76.

Valori sociali:

7. Cittadinanza, come coscienza delle proprie responsabilità e partecipazione sociale. La scala è composta da 7 *item*. Il suo *Alfa di Cronbach* è uguale a .81.

Cambiamento:

8. Cambiamento (*Change*), ossia capacità di vedere le cose sotto nuovi punti di vista, l'adattabilità e il coraggio a fare cambiare le cose se c'è bisogno. La scala contiene 9 *item* e il suo *Alfa* è .70.

Inoltre, in considerazione delle fasce di età esaminate è stata costruita una scala di capacità di *leadership*, che riguarda non più il percepirsi *leader*, ma la capacità di svolgere la funzione di *leader*¹⁰ (Pollo, 1988). Questa scala contiene 10 *item* e il suo *Alfa* è uguale a .75. Riguarda tre aspetti considerati indispensabili all'assunzione di un ruolo di comando o guida:

1. capacità di organizzazione, che riguarda la capacità a organizzare il lavoro di altri;
2. capacità di motivazione, ossia la capacità di valorizzare, incoraggiare e motivare gli altri;
3. assunzione di responsabilità, che indica la capacità ad assumersi responsabilità.

4. LA PERCEZIONE DEL CONTESTO CLASSE E DEL GRUPPO SCOUT

L'analisi della percezione del contesto classe da parte degli studenti, rispetto a quella del gruppo *scout* da parte degli *scout*, conferma l'ipotesi di una differenza sostanziale tra i due contesti educativi. In tutte le dimensioni considerate dal *Questionario di Percezione del Contesto Educativo* (ECPQ), gli *scout* ottengono punteggi medi significativamente più alti di quelli degli studenti (Tabella 1 e Figura 1).

essere percepita in modo confuso in particolare per il fatto che gli adolescenti sono ancora in una fase di costruzione della propria identità.

¹⁰ I quattro fattori identificati dalla ricerca di Andrew W. Halpin (1954) e Mario Pollo (1988) sono: (1) Fiducia e comprensione, per questo aspetto sono già presenti *item* nella scala Collaborazione della SRLS; (2) Organizzazione del gruppo, che abbiamo chiamato Capacità di organizzazione; (3) Stimolare la produzione, nominata da noi Capacità di motivazione; (4) Assunzione della responsabilità.

Tabella 1. – Confronto medie degli studenti e scout alle scale di percezione del contesto.

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

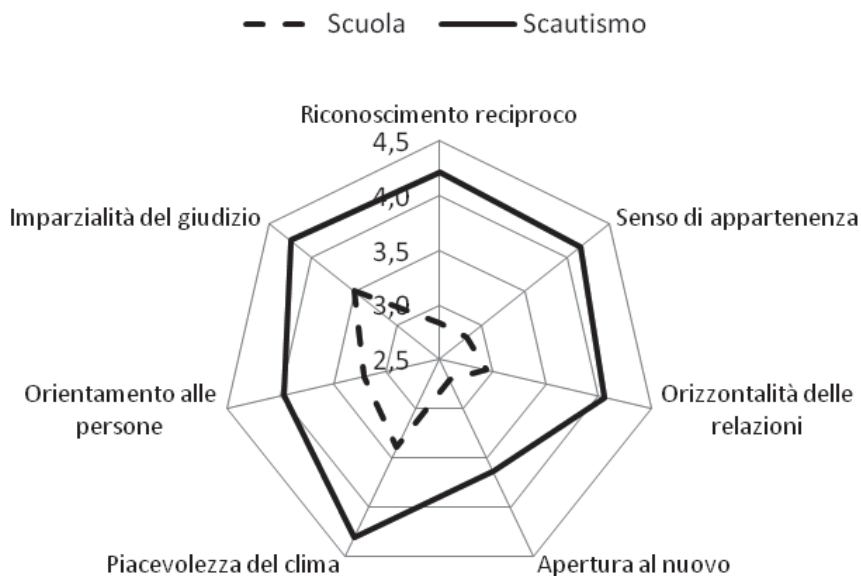


Figura 1. – Confronto medie degli scout e studenti alle scale di percezione del contesto.

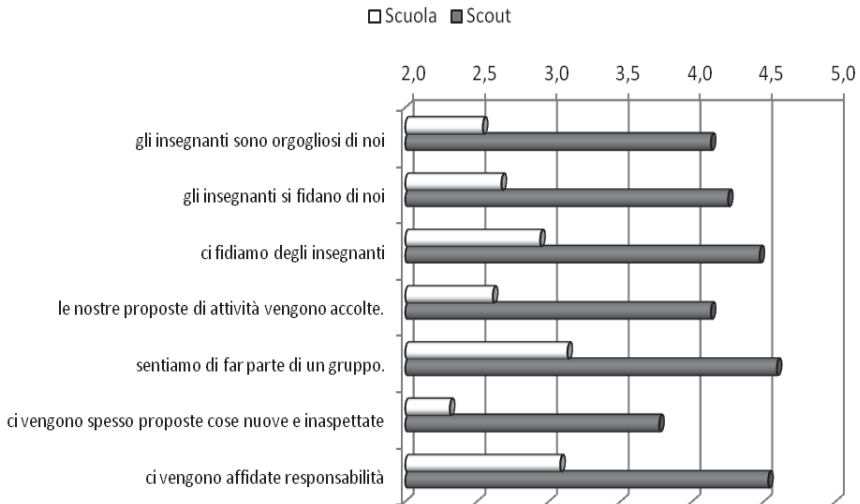


Figura 2. – Item con maggiori differenze tra scout e studenti nella percezione del contesto.

Le differenze più rilevanti, nella percezione del contesto da parte dei due gruppi, riguardano la percezione di coesione del gruppo, di stima e fiducia da parte degli educatori, la possibilità di fare e ricevere proposte nuove e stimolanti e assumersi responsabilità (Figura 2) ¹¹.

5. LA PERCEZIONE DEL CONTESTO CLASSE E DELLA SCUOLA

La Tabella 2 presenta i risultati degli studenti e insegnanti alle scale di percezione del contesto. Le differenze tra le medie dei due gruppi sono statisticamente significative per l'insieme delle scale. La percezione degli insegnanti della scuola è più positiva di quella degli studenti della loro classe. Le scale in cui gli studenti ottengono punteggi più bassi riguardano le dimensioni di Apertura al nuovo, di Senso di appartenenza al gruppo classe e di sentimento di fiducia e orgoglio tra insegnanti e studenti (Riconoscimento reciproco). Con il calcolo della regressione, è stato possibile mettere in evidenza l'influenza di queste dimensioni di contesto sugli atteggiamenti e capacità di *leadership* e in misura minore, ma tuttavia significativa, sul fatto di amare o meno la scuola.

¹¹ Nel *Questionario ECPQ* per gli scout, il termine «insegnanti» era sostituito da «capi».

Tabella 2. – Medie degli studenti e insegnanti alle scale di percezione del contesto.

SCALE DI PERCEZIONE DEL CONTESTO CLASSE E SCUOLA	STUDENTI		INSEGNANTI		ANOVA sign.
	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	
Orizzontalità delle relazioni	2,94	0,78	3,91	0,68	0,00
Apertura al nuovo	2,71	0,72	3,54	0,61	0,00
Riconoscimento reciproco	2,83	0,89	3,52	0,69	0,00
Senso di appartenenza	2,82	1,03	3,29	0,81	0,01
Piacevolezza del clima	3,40	0,86	3,86	0,66	0,00
Imparzialità del giudizio	3,50	0,74	3,88	0,69	0,00
Orientamento alle persone	3,21	0,58	3,58	0,61	0,00

Tra le diverse classi esaminate esistono evidentemente differenze di contesto e di percezione del contesto, sia da parte dei ragazzi sia da parte dei loro insegnanti. Per illustrarne la portata abbiamo confrontato i dati della scuola in cui i punteggi degli studenti sono i più bassi con quella in cui i punteggi sono i più alti.

Nella Figura 3, possiamo osservare che le differenze di medie degli studenti delle due classi, alle dimensioni di percezione del contesto, sono statisticamente significative per l'insieme delle scale, salvo per quelle di Apertura al nuovo e Orientamento alle persone. L'andamento della curva dei punteggi medi degli studenti sembra avere un andamento simile a quella degli insegnanti della stessa classe, a parte per la scala di Riconoscimento reciproco.

L'indirizzo scolastico appare associato a differenze nella percezione del contesto. Come è stato detto in precedenza, gli strati per indirizzo scolastico non rispondono alla composizione della popolazione scolastica e i risultati vanno considerati solo in termini di piste da verificare. Osserviamo, tuttavia, che le differenze tra medie degli studenti alle scale di percezione del contesto in funzione dell'indirizzo scolastico sono statisticamente significative. Solo per la scala di Orientamento alle persone, la differenza tra medie non è significativa. Le scale sono state organizzate nella Tabella 3 dalla scala che, nei licei, ottiene il punteggio medio più alto. Gli studenti dei licei classici e scientifici presentano medie più alte di quelli iscritti ad altri indirizzi rispetto alle scale di Imparzialità del giudizio (insieme ad Altro liceo), Piacevolezza del clima, Orizzontalità delle relazioni (insieme a Istituto professionale) e Riconoscimento reciproco. Gli studenti di istituti professionali ottengono medie più alte nelle dimensioni di Orizzontalità delle relazioni, Senso di appartenenza al gruppo e Apertura al nuovo.

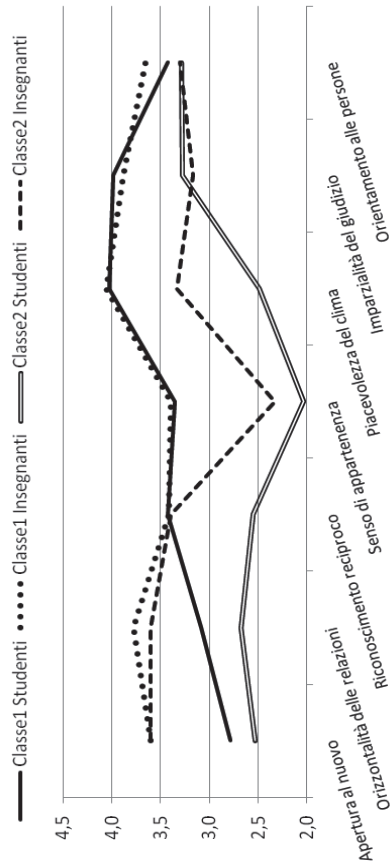


Figura 3. – Medie degli studenti e insegnanti alle scale di percezione del contesto nelle scuole con medie più alte (classe1) e più basse (classe 2).

Tabella 3. – Differenze tra medie degli studenti alle scale di contesto per indirizzo scolastico.

Scale ECPQ	CLASSICO/SCIENTIFICO		ALTRO LICEO		TECNICO		PROFESSIONALE	
	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.
Apertura	2,72	0,72	2,79	0,73	2,52	0,67	2,83	0,65
Orizzontalità	2,90	0,85	2,86	0,88	2,64	0,84	2,99	0,84
Riconoscimento	2,88	0,91	2,73	0,96	2,39	0,92	2,80	0,87
Appartenenza	2,95	1,02	2,73	1,02	2,39	0,92	3,02	1,07
Piacevolezza	3,56	0,85	3,29	0,89	3,09	0,81	3,00	0,69
Imparzialità	3,73	0,81	3,71	0,67	3,44	0,88	3,23	0,76
Orientamento alle persone	3,22	0,72	3,34	0,63	3,06	0,69	3,37	0,58

Tabella 4. – Test *post hoc* (Bonferroni) per risultati degli studenti alle scale di contesto in funzione dell'indirizzo scolastico.

SCALE ECPQ	INDIRIZZO SCOLASTICO		Diff. fra medie	Errore std.	Sign.
Apertura	Altro liceo	Tecnico	0,27	0,10	0,04
Orizzontalità	Classico/Scientifico	Tecnico	0,24	0,09	0,04
Riconoscimento	Classico/Scientifico	Tecnico	0,45	0,10	0,00
	Altro liceo	Tecnico	0,33	0,12	0,05
Appartenenza	Classico/Scientifico	Tecnico	0,57	0,11	0,00
	Tecnico	Professionale	-0,63	0,19	0,01
Piacevolezza	Classico/Scientifico	Altro liceo	0,27	0,10	0,03
		Tecnico	0,47	0,09	0,00
		Professionale	0,55	0,15	0,00
	Classico/Scientifico	Tecnico	0,27	0,08	0,01
Imparzialità	Altro liceo	Professionale	0,41	0,12	0,01
		Tecnico	0,28	0,10	0,04
		Professionale	0,41	0,14	0,02

È importante precisare che le differenze rimangono molto alte anche tra scuole dello stesso indirizzo, ad esempio tra i 5 licei romani le differenze alle scale di percezione del contesto sono statisticamente significative. Il liceo che ottiene la media più alta alle scale di percezione di contesto ha quasi una deviazione standard del liceo con la media più bassa. L'indirizzo scolastico non permette, dunque, di spiegare da solo le differenze nella percezione dell'ambiente classe.

Tuttavia, i risultati dei test *post hoc* (Tabella 4), eseguiti con la correzione di Bonferroni, rivelano alcune differenze significative fra i diversi indirizzi di scuola. L'indirizzo professionale, e soprattutto quello tecnico, sono quelli in cui gli studenti ottengono medie più basse alle scale di percezione del contesto. Soltanto alla variabile Piacevolezza del clima, gli studenti di altri licei raggiungono, insieme agli indirizzi tecnici e professionali, medie significativamente più basse di quelle dei licei classici e scientifici.

Un'altra variabile sembra intervenire nel modificare le percezioni di alcuni aspetti dell'ambiente di classe e riguarda l'anno di corso seguito dagli studenti (Tabella 5). Benché gli studenti di primo anno stiano scoprendo un nuovo ambiente e un'organizzazione della didattica diversa da quella delle medie, il loro Senso di appartenenza al gruppo classe risulta in media più forte.

Tabella 5. – Differenze tra medie degli studenti alle scale di contesto per anno di corso.

SCALE DI CONTESTO	PRIMO		SECONDO		ANOVA sign.
	Medie	Dev. std.	Medie	Dev. std.	
Senso di appartenenza	2,95	1,04	2,69	1,01	0,002
Piacevolezza del clima	3,51	0,82	3,28	0,89	0,001
Orizzontalità delle relazioni	2,87	0,77	3,02	0,78	0,019

Il clima di classe è percepito come più piacevole di quello descritto dagli studenti del secondo anno. Al secondo anno del biennio, invece, cambia la percezione della relazione con l'insegnante, con cui sembra più facile discutere e proporre idee o iniziative e assumere responsabilità.

6. GLI ATTEGGIAMENTI DI LEADERSHIP DEGLI STUDENTI E DEGLI SCOUT

Per rendere più agevole la lettura dei dati degli studenti relativi alle scale di *leadership*, questi sono stati messi a confronto con i dati relativi degli *scout* (Tabella 6 e Figura 4). Il fatto che questi ultimi ottengano punteggi più alti, permette di prendere coscienza delle possibilità di sviluppo in età adolescenziale di questi atteggiamenti e capacità di *leadership*.

Gli *scout* ottengono punteggi medi significativamente più alti rispetto ai loro coetanei nella scala Capacità di *leadership* e in sette delle otto dimensioni previste dalla *Socially Responsible Leadership Scale*. Soltanto la scala Coerenza, che come abbiamo visto in precedenza ha un *Alfa di Cronbach* basso, non ottiene una differenza significativa tra medie degli studenti e degli *scout*. Le dimensioni che differenziano di più il gruppo degli *scout* rispetto a quello degli studenti sono la Cittadinanza e i Valori di gruppo Obiettivo comune, Collaborazione e Disaccordo con civismo, che implicano valori morali come il rispetto e il senso di responsabilità. Le dimensioni in cui invece i due gruppi sono più vicini sono più legate a dimensioni di sviluppo personale e meno fortemente connotate in termini di valori.

Nel grafico della Figura 5, sono illustrati gli *item* che presentano le maggiori differenze tra le risposte degli studenti e quelle degli *scout*. Si tratta di aspetti tutti rilevanti rispetto alle tematiche educative in esame e che richiedono esperienze concrete per poter essere sviluppati.

Tabella 6. – Medie degli studenti e scout alle scale di leadership.

SCALE DI LEADERSHIP	Medie studenti	Dev. std.	Medie scout	Dev. std.	ANOVA Sig.
Cittadinanza	3,52	0,72	4,02	0,56	0,000
Collaborazione	3,61	0,61	4,05	0,50	0,000
Obiettivo comune	3,64	0,66	4,12	0,47	0,000
Disaccordo con civismo	3,68	0,67	4,02	0,51	0,000
Impegno	4,11	0,64	4,29	0,53	0,000
Coerenza	3,91	0,62	3,97	0,76	0,214
Coscienza di sé	3,56	0,71	3,70	0,63	0,016
Coraggio nel cambiamento	3,49	0,58	3,69	0,55	0,000
Capacità di leadership	3,54	0,62	3,99	0,51	0,000

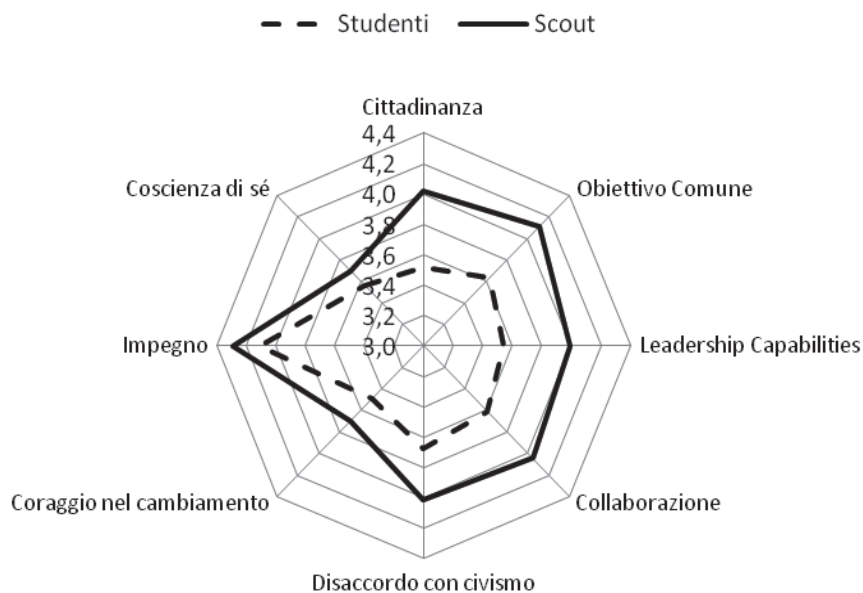


Figura 4. – Confronto medie degli scout e studenti alle scale di leadership.

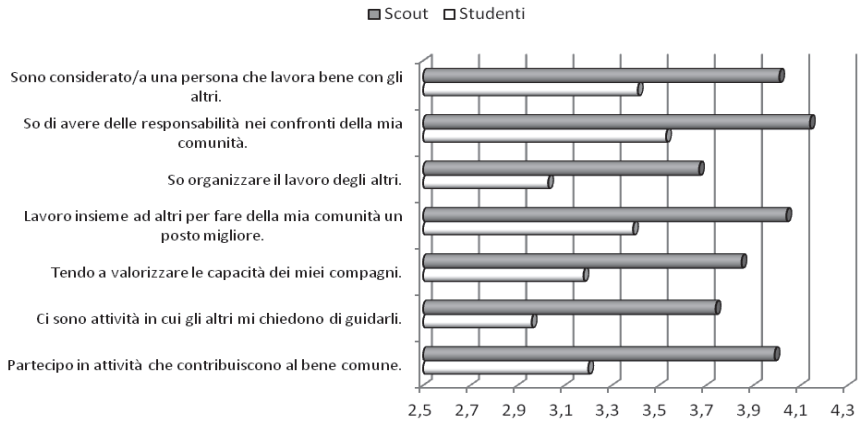


Figura 5. – Item delle scale di leadership con maggiori differenze tra scout e studenti.

Le analisi presentate confermano che i ragazzi *scout* raggiungono risultati, in termini di acquisizione di atteggiamenti e capacità di *leadership*, superiori a quelli che i loro coetanei raggiungono attraverso la sola educazione scolastica. Si tratta ora di cercare una conferma del fatto che questi risultati siano tra loro dipendenti, cioè che siano proprio alcuni elementi di contesto a contribuire al migliore risultato nella *leadership*.

7. IMPATTO DEL CONTESTO EDUCATIVO SUGLI ATTEGGIAMENTI DI LEADERSHIP

Per verificare l'eventuale impatto delle scale di contesto su quelle di *leadership*, abbiamo raggruppato in una scala le tre scale di gruppo (Collaborazione, Obiettivo comune e Disaccordo con civismo) e la scala sociale (Cittadinanza), che variano più delle dimensioni individuali in funzione dell'ambiente. In questa sede si presenterà l'analisi della regressione lineare calcolata sui dati degli *scout*. La scelta è legata al fatto che, come vedremo più avanti, alcune delle scale ECPQ hanno un maggiore impatto sullo sviluppo di atteggiamenti di *leadership* quando fanno riferimento alla percezione degli *scout*. Pertanto, è interessante esaminare quali siano gli aspetti dell'esperienza *scout* che contribuiscono di più allo sviluppo di atteggiamenti di *leadership* nei ragazzi e quale sia l'entità del contributo di ciascun aspetto.

Attraverso il calcolo della regressione lineare multipla ottenuta con la modalità *Stepwise* (Tabella 7), abbiamo osservato come aspetti della percezione del contesto *scout* spieghino il 55% della varianza del punteggio ottenuto a questa scala (R^2 corretto = 0,545 e $p < .000$).

Il punteggio alla scala di *leadership*, che raggruppa Valori sociali e di gruppo, può essere predetto sulla base della risposta degli *scout* alle seguenti affermazioni riguardo al loro gruppo *scout*.

Tabella 7. – Item ECPQ utilizzati nell'analisi del peso β , R^2 corr. e p per predire il punteggio di Valori sociali e di gruppo degli *scout*.

NEL MIO GRUPPO SCOUT ...	β	p	R^2 corr.
viviamo le attività come un impegno comune	0,27	0,00	0,55
i capi sono orgogliosi di noi	0,13	0,06	
quando abbiamo problemi ne parliamo con i capi	0,25	0,00	
l'impegno è apprezzato più dei risultati	0,20	0,00	
le cose che studiamo sono superate	-0,16	0,01	
i capi cercano di esserci simpatici	0,21	0,00	
è meglio ubbidire senza discutere	-0,13	0,03	
parliamo spesso di ciò che potremo fare da grandi	0,17	0,01	

Sui Valori sociali e di gruppo, ha un impatto significativo la percezione, nel proprio gruppo *scout*, di coesione tra i membri del gruppo, di riconoscimento per la persona a prescindere dai suoi risultati e di una relazione di stima, fiducia e simpatia tra educatori e adolescenti che comporta la possibilità di parlare con i capi dei propri problemi e progetti. Un gruppo *scout* che favorisce lo sviluppo di atteggiamenti di collaborazione e cittadinanza si caratterizza, inoltre, da una conduzione non autoritaria delle attività.

Con lo stesso procedimento, abbiamo verificato che i punteggi della scala Capacità di *leadership* risultano in parte dipendenti da alcuni aspetti del contesto. Il 35% della varianza del punteggio ottenuto alla scala di Capacità di *leadership* è spiegato dalla percezione di coesione e stima da parte dei capi, dalla possibilità di esprimere idee e creatività, ma anche dall'esistenza di regole di comportamento e dall'espressione di una certa autorità da parte dei membri del gruppo senza che essa dia luogo ad aggressività tra i membri del gruppo ($R^2 = 0,410$ e $p < .000$).

La qualità dell'organizzazione e delle interazioni in seno alla classe non è la stessa di quella di un gruppo *scout*. Non possiamo assimilare la percezione

di appartenenza al gruppo classe di uno studente a quello di uno *scout* al suo gruppo *scout*. Di fatto, la percentuale di varianza spiegata dal contesto *scout* nei risultati alle scale di *leadership* è più alta. Tuttavia, le differenze tra i coefficienti di regressione, calcolati applicando la formula indicata da Cohen e Cohen (1983) e Barbaranelli (2003), risultano significative soltanto in due casi. L'impatto della percezione di valore data alla persona (Orientamento alle persone) e di condivisione del potere (Orizzontalità delle relazioni) sui Valori sociali e di gruppo è significativamente più alto nello scautismo che nella scuola.

8. CONCLUSIONI APERTE, VERSO UN RIPENSAMENTO DEL MODELLO SCUOLA

In questa presentazione, abbiamo potuto fornire solo una lettura limitata dei dati di cui disponiamo. L'obiettivo è quello di riaprire la discussione sulla dimensione educativa dell'esperienza scolastica, che non può essere ridotta alla sola trasmissione di conoscenze o competenze. Il contesto educativo rischia di contraddire i principi enunciati sulla cittadinanza democratica e il protagonismo dei giovani, producendo effetti negativi sulla crescita di atteggiamenti e abilità che vengono considerati essenziali nella maggior parte dei documenti ufficiali. Il fallimento delle forme di partecipazione proposte finora appare legato ad un modello organizzativo che rimane centrato sui contenuti da trasmettere e che lascia margini molto esigui ad una didattica attiva. Del resto, le stesse modalità di formazione degli insegnanti lascia spazi residuali alla formazione alla gestione della classe e al rapporto con i giovani.

La partecipazione degli studenti non è soltanto parte del percorso per apprendere ad assumere responsabilità¹², ma anche occasione di inclusione e democratizzazione e fonte di informazioni per un miglioramento della scuola stessa.

Baden-Powell dando forma al metodo *scout* aveva in mente di creare un ambiente in cui fosse possibile l'autoeducazione. Il suo scopo era prima di tutto di formare personalità autonome e responsabili¹³. Nel metodo *scout*

¹² Sul ruolo dell'attribuzione di responsabilità agli studenti nello sviluppo di atteggiamenti e capacità di *leadership*, rinviamo al mio articolo, «Fiducia nei giovani: partiamo da piccole responsabilità in classe», reperibile sulla rivista online *Educazione 2.0*.

¹³ Baden-Powell, nel suo libro *La strada verso il successo*, si rivolge in questo modo a ragazzi appena più grandi di quelli da noi considerati: «Ricordati che nel lasciare la scuola non hai ricevuto una educazione completa per divenire un uomo. Più che altro ti è stato indicato come imparare. Se vuoi riuscire nella vita devi ora completare tu stesso la tua formazione. Il mio consiglio è che tu debba agire principalmente in tre direzioni: Metterti in grado di assumere le

ai ragazzi viene proposta una assunzione graduale e progressiva di responsabilità. Si tratta di un modello educativo che non propone separazione tra adolescenza e età adulta e può essere spiegato richiamando gli studi di Ruth Benedict e di Margaret Mead sulla continuità culturale (Lucisano, 1992). Nello scautismo, come nelle società tribali, i piccoli crescono con una progressiva attribuzione di potere e di responsabilità, mentre nel nostro modello sociale, infanzia e adolescenza vengono vissute come fasi di assenza di potere e di responsabilità.

Nella società discontinua, gli adulti cercano di sconfiggere la voglia di crescere dei giovani rimandando continuamente il momento in cui i giovani potranno dare prova delle loro capacità ed essere riconosciuti come adulti. Così dopo una lunga attesa nel limbo della scuola, poi in quello dell'università, senza mai potersi fare valere, i giovani finiscono per avere un sacro terrore di diventare grandi e, allora, sono disposti ad essere gregge. Ma noi vogliamo fare capi. Per questo nel noviziato i ragazzi devono imparare a camminare su sentieri più impegnativi. (*ivi*, p. 11)

Fielding (2013) riferendosi all'attuale scuola inglese, in cui è forte la cultura legata alla partecipazione attiva degli allievi, sostiene tuttavia che «la voce degli studenti viene ascoltata in primo luogo per le pressanti necessità di rendicontazione, piuttosto che a supporto di un serio impegno nella realizzazione di un'istituzione democratica» (*ivi*, p. 63).

Il confronto con lo scautismo indica che esistono modelli più efficaci, dai quali è possibile trarre indicazioni per ottenere risultati nella preparazione dei giovani ad essere cittadini attivi e di una nuova classe dirigente di cui il paese e ciascuno di noi avverte il bisogno. Per riprendere le parole di Greenleaf, l'ideatore della *Servant Leadership*,

La società del futuro potrebbe essere mediocre quanto questa. Potrebbe essere peggio. [...] Ci potrebbe essere un sistema migliore di quello che abbiamo ora, ma è difficile saperlo. Tuttavia, qualunque esso sia, se non ci sono leader per governarlo bene, il sistema migliore non genererà una società migliore.¹⁴ (2003, p. 69)

responsabilità della tua professione o mestiere, di futuro padre dei tuoi bimbi, di cittadino e guida di altri uomini» (1922, p. 26).

¹⁴ Traduzione degli autori.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Appel-Silbaugh, C. (2005). *SRLS-Rev: The revision of SRLS*. College Park, MD: National Clearing-House for Leadership Programs.
- Baden-Powell, R. S. S. (1922). *Rovering to success*. London: Jenkins LTD (trad. it., *La strada verso il successo*. Milano: Ancora, 1990).
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED.
- Bardulla, E. (2008). *Scoutismo dal passato al futuro*. Roma: Anicia.
- Bertolini, R. (1956). *Educazione e scoutismo*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P., & Pranzini, V. (2001). *Pedagogia scout. Attualità educativa dello scoutismo*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino, 1986).
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Éditions du Seuil, 2000².
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan Co. (trad. it. a cura di E. E. Agnoletti, *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949).
- Domenici, G. (2010). Editoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 9-15.
- DPR 249/1998 (modificato dal DPR 235/2007), *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.
- Dugan, J. P. (2006). *SRLS-Rev2: Third revision of SRLS*. College Park, MA: National Clearinghouse for Leadership Programs.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton.
- Fielding, M. (2013). Gli studenti: agenti radicali di cambiamento. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 62-82). Milano: Guerini Scientifica.
- Gardner, J. W. (1987). *Leadership development: Leadership papers*. Washington: Independent Sector.
- Greenleaf, R. K. (2003). *The servant-leader within a transformative path*. New York: Paulist Press.
- Halpin, A. W. (1954). The leadership behavior and combat performance of airplane commanders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 19-22.

- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- HERI – Higher Education Research Institute (1996). *A social change model of leadership development: Guidebook*. Version III. Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (1997). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill, 2005².
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- INVALSI (2011). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*. Rapporto nazionale di PISA 2009. Frascati: INVALSI.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientation towards a moral order. 1. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana*, 6(1) 1-33.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Lucisano, P. (1985). La splendida follia dello scautismo. *Albero a elica*, 1, 48-51.
- Lucisano, P. (1987). La necessità di salvaguardare la natura empirica dello scautismo. In E. Ripamonti (a cura di), *Sperimentare il metodo scout*. Bologna: Cappelli.
- Lucisano, P. (1989). Scautismo. In M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica* (pp. 10346-10356). Brescia: La Scuola.
- Lucisano, P. (1992). Il passaggio è un ponte di funi. *Scout, Proposta Educativa*, 18(13), 10-11.
- Lucisano, P., & Rubat du Mérac, E. (2014). Le attese degli educatori per lo sviluppo della leadership e le risposte dei ragazzi scout di branca Guide/Esploratori dell'AGESCI. *Orientamenti Pedagogici*, 61(3), 633-662.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *The handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Mars, G. (1982). *Cheats at work: An anthropology of workplace crime*. London: Unwin Paperbacks.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (2001). *Saggi critici sullo scautismo*. Roma: Nuova Fiordalisio.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini, alla ricerca della propria identità*. Bologna: il Mulino.

- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Felix Alcan (trad. it., *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti, 2010, versione Amazon Kindl).
- Piaget, J. (1947). *La Psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin, 1967².
- Pollo, M. (1988). *Il gruppo come luogo di comunicazione educativa*. Torino: Leumann LDC.
- Posner, B. Z. (2004). A leadership development instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456.
- Rubat du Mérac, E. (2013). La misura degli atteggiamenti di leadership degli adolescenti in due contesti educativi: scuola e scoutismo. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*, 11, 95-111.
- Rubat du Mérac, E. (2014). What school could do to improve student value-based leadership? *Journal of Authentic Leadership in Education*, 3(4), 1-8.
- Schulz, W., & Sibberns, H. (Eds.). (2004). *IEA Civic Education Study technical report*. Amsterdam: IEA.
- Tyree, T. M. (1998). Designing an instrument to measure the socially responsible leadership using the social change model of leadership development. *Dissertation Abstracts International*, 59(6), 1945.
- UNESCO (2005). *Education for all: The quality imperative*. EFA global monitoring report. Paris: UNESCO.
- Van Linden, J. A., & Fertman, C. I. (1998). *Youth leadership. A guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Viganò, R. (1991). *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Vygotskij, L. S. (1931). Istorija razvitija vyšših psichičeskikh funkcij. In *Sobranie sočinenij*, Vol. 3. Moskva: Pedagogijka (trad. it., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti - Barbèra, 1974).
- WHO – World Health Organization (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Genève: Programme on Mental Health.
- WOSM – World Organization Scout Movement (2011). *Constitution of WOSM*. Retrieved from: http://scout.org/sites/default/files/library_files/WOSM_Constitution_EN.pdf. (consulted 01/07/2013).

RIASSUNTO

Obiettivo della ricerca è valutare l'impatto di alcuni aspetti di due contesti educativi, scuola e scoutismo, sullo sviluppo di atteggiamenti di leadership negli adolescenti. A tale scopo sono stati utilizzati due strumenti: il Questionario di Percezione del Contesto Educativo (ECPQ), volto a cogliere attraverso le percezioni dei ragazzi le caratteristiche dei due contesti educativi, e la Socially Responsible Leadership Scale (SRLS), adattata al contesto

italiano, che misura gli atteggiamenti di leadership basati su valori. La ricerca è stata svolta su un campione di giudizio formato da 600 studenti e 231 scout di Roma, iscritti al biennio della scuola secondaria di secondo grado. Il ECPQ è stato, inoltre, somministrato a 34 insegnanti delle scuole prese in considerazione. L'ANOVA a un criterio di classificazione e il test di Bonferroni sono stati utilizzati per analizzare le differenze tra gruppi, relative al ruolo (insegnante, studente), l'indirizzo scolastico e il contesto educativo. La forza dell'associazione tra le scale di contesto ECPQ e di leadership è stata misurata con la regressione lineare multipla. I dati riportati indicano che la qualità delle interazioni e la condivisione delle responsabilità all'interno del gruppo classe hanno un impatto sullo sviluppo di una leadership basata su valori. Inoltre, i dati ottenuti attraverso il questionario somministrato agli insegnanti permettono di formulare l'ipotesi della relazione tra la loro percezione del contesto scuola e la percezione degli studenti di ciò che succede in classe.

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