

Malcolm S. Knowles



Self-directed learning
Strumenti e strategie
per promuoverlo

A cura di **Monica Fedeli**

Con introduzione di **Monica Fedeli e John Henschke**

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



«Professione formazione» è il titolo ideale di questa collana oltreché del suo primo fortunato (per l'apprezzamento dei lettori) volume; così come accompagnare e contribuire allo sviluppo della professione formazione ne rappresenta la mission, usando un termine caro agli esperti di organizzazione.

Il formatore a cui ci riferiamo prevalentemente, e che l'Aif rappresenta validamente, è «l'esperto di apprendimento degli adulti che lavorano nelle organizzazioni». Popolazione oggi allo stesso tempo «consistente» ed «emergente», protagonista di una delle più interessanti esperienze nell'intero mondo dell'*education*. *Consistente* perché c'è già una solida professionalità fatta di sistemi multidisciplinari, di conoscenze, di metodologie e strumenti, d'identità professionale positivamente vissuta, di funzione e ruolo diffusamente riconosciuti come determinanti nel mondo del lavoro. *Emergente* perché il suo sviluppo continua ad essere rapido e già presenta nuove sfide: basti pensare da una parte alla crucialità dell'aggiornamento permanente nelle ricche società moderne caratterizzate da rapidissimo livello di cambiamento e dall'altra alla crucialità che l'istruzione, anche degli adulti, avrà nella soluzione di problemi quali il progresso dei paesi oggi meno economicamente progrediti, l'approccio alla gestione delle grandi migrazioni internazionali, la conversione professionale e culturale di gruppi sociali.

Nella realtà specialistico-professionale, così bella, viva, in sviluppo, della formazione e dei formatori, si presenta in particolare la sfida della capacità di coniugare l'accumulazione progressiva di solido know how professionale con il dinamismo e la capacità d'innovazione: necessarie in ogni professione ma, in modo particolare, in quella del formatore, che si fonda proprio sul dinamismo e sulle capacità d'innovazione dell'oggetto di cui si occupa. Per la crescita tecnica della professione è, inoltre, importante la sfida dello sviluppo trasmesso anche «per iscritto»; infatti la prassi della formazione è ovviamente molto basata sulla «parola parlata»; cosicché, però, si rischia spesso che vada perduta la diffusione e il consolidamento di nuove esperienze, di nuovo saper fare, di preziosi approfondimenti e sviluppi specifici. Tutto ciò è molto importante anche per potere impostare la formazione dei futuri formatori. A questo proposito non deve passare inosservata la grande novità in campo universitario, forse la più grossa per le prospettive di base della formazione italiana: la comparsa dell'indirizzo di laurea in psicologia del lavoro e dell'organizzazione e il progetto dell'indirizzo di laurea in scienza dell'educazione degli adulti. Ciò sancisce l'importanza di un'esigenza riconosciuta nella società e nel mondo del lavoro; assicura, insieme ai già molti tipi di studi esistenti, nuove leve con l'ideale preparazione di base; garantisce la consistenza di una specializzazione. Specializzazione che si esplica nell'area, più famosa nelle organizzazioni e nella tradizione dell'Aif, della formazione manageriale; ma che riguarda già oggi anche tutto il mondo importantissimo dell'addestramento e della formazione professional specialistica e le specificità dei molti rilevanti settori del mondo del lavoro: si pensi per esempio alla rivoluzione strutturale e culturale che avverrà nei servizi, pubblici e privati, allo stesso aggiornamento degli insegnanti e dei formatori del sistema scolastico istituzionale, alla formazione informatica e tecnologica.

Pier Luigi Amietta
Responsabile collana AIF

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Malcolm S. Knowles

Self-directed learning
Strumenti e strategie
per promuoverlo

A cura di **Monica Fedeli**

Con introduzione di **Monica Fedeli e John Henschke**

FrancoAngeli

Revisione della traduzione: Daniela Frison, Mario Giampaolo

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione: l'uso del Learning Contract nel contesto italiano , di <i>Monica Fedeli</i>	pag.	9
Introduzione alla versione italiana , di <i>John A. Henschke</i>	»	21
Prefazione all'edizione italiana , di <i>Ettore Felisatti</i>	»	33
Note di revisione , di <i>Daniela Frison e Mario Giampaolo</i>	»	37
Per orientarsi	»	39

Parte I - Il learner

1. Per il <i>learner</i>	»	43
2. Progetto di ricerca n. 1. Perché il <i>self-directed learning</i> ?	»	46
3. Progetto di ricerca n. 2. Che cos'è il <i>self-directed learning</i> ?	»	49
4. Progetto di ricerca n. 3. Quali competenze per il <i>self-directed learning</i> ?	»	53
5. Progetto di ricerca n. 4. Progettare un percorso di apprendimento	»	54

Parte II - Il docente

8. Per il docente	»	59
9. Sviluppare <i>self-directed learning</i>	»	65
10. Svolgere il ruolo di facilitatore	»	68

Parte III - Risorse per l'apprendimento

Generali

Risorsa per l'apprendimento A Confronto degli assunti e dei processi	pag. 81
Risorsa per l'apprendimento B Competenze per il <i>self-directed learning</i>	» 82
Risorsa per l'apprendimento C Contratto di apprendimento	» 83

Creare il clima e costruire le relazioni

Risorsa per l'apprendimento D Il concetto di sé di una persona autodiretta	» 85
Risorsa per l'apprendimento E Esercitazioni di costruzione delle relazioni	» 90
Risorsa per l'apprendimento F Esercitazione per la pratica delle abilità di consulenza	» 93

Diagnosticare i bisogni di apprendimento

Risorsa per l'apprendimento G Esercitazione di autovalutazione	» 97
Risorsa per l'apprendimento H Strumento di autovalutazione rispetto ai contenuti del corso	» 105

Formulare gli obiettivi

Risorsa per l'apprendimento I Alcune linee guida per stabilire gli obiettivi	» 106
---	-------

Usare le strategie e le risorse per l'apprendimento

Risorsa per l'apprendimento J Discutere tecniche e strategie	» 110
Risorsa per l'apprendimento K Correlare i metodi agli obiettivi	» 114
Risorsa per l'apprendimento L Esercizio di lettura proattiva di libri	» 115
Risorsa per l'apprendimento M Esercitazione di uso proattivo delle risorse umane	» 117

Valutare

Risorsa per l'apprendimento N	
Tipi di prova per obiettivi diversi	pag. 118
Risorsa per l'apprendimento O	
Alcuni esempi di scale di valutazione	» 119
Appendice. Linee guida per il contratto di apprendimento	» 137

Introduzione: l'uso del Learning Contract nel contesto italiano

di *Monica Fedeli**

Premessa

Introdurre alle lettrici e ai lettori italiani questo volume è per me motivo di grande gioia, ma anche di testimonianza di una ricerca scientifica costante che negli ultimi anni ci ha indotto, grazie alle nostre esperienze professionali, a introdurre in alcuni insegnamenti universitari e in alcune situazioni di apprendimento non formali ed informali l'uso del Learning Contract (LC) per promuovere il self directed learning.

Prima di cominciare a testimoniare le esperienze vissute, piace qui ripercorrere le tappe di una storia personale e professionale che si intreccia in tempi recenti con John Henschke e con Marcie Boucovalas; il primo, autore della introduzione a questo volume e la seconda, Professore di Adult Learning & Human Resource Development presso il Dipartimento di Human Development del Graduate Center della Virginia Tech e della State University. Con entrambi abbiamo una magnifica relazione professionale e umana e con loro fin dall'inizio abbiamo condiviso le ri-

* Monica Fedeli è docente di didattica e metodologie della formazione e di sviluppo delle persone nelle organizzazioni presso il dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell'Università di Padova. I suoi lavori di ricerca riguardano la formazione degli adulti, lo sviluppo umano e la cultura organizzativa con particolare focus sulla didattica personalizzata e professionale e le metodologie per la formazione degli adulti inseriti in processi organizzativi.

Svolge attività di ricerca in gruppi internazionali nell'ambito dello sviluppo delle risorse umane, ed è presente diversi comitati editoriali e comitati tecnici scientifici di organizzazioni educative. Fra le sue numerose pubblicazioni si ricordano: *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning (2010)*, *Apprendistato: una reale opportunità per giovani e imprese. Una strategia per lo sviluppo personale e organizzativo (2013)*. *The Experience of Creating and Using Learning Contracts in a Higher Education Blended Course (2013)*. *The Use of Learning Contracts in an Italian University Setting (2013)*.

cerche condotte in Italia, i risultati e i processi attivati per promuovere il self directed learning utilizzando il LC. I due studiosi hanno frequentato i corsi universitari di Malcom Knowles presso la Boston University. La conoscenza personale, oltre che professionale ha fatto sì che entrambi dedicassero la propria carriera all'educazione degli adulti e al self directed learning. Il presente volume rappresenta così quasi cinquant'anni di storia in ambito educativo e formativo e sicuramente tre diverse generazioni (Malcom Knowles, John Henschke e Marcie Boucouvalas, Monica Fedeli, Joellen Coryell, Ettore Felisatti e Mario Giampaolo) di studiosi che promuovono un approccio di studio indipendente e personalizzato per gli adulti coinvolti nei processi di apprendimento. Nonostante il volume sia datato, offre in realtà risorse sempre attuali che danno significato alle nostre ricerche, ma soprattutto alle nostre pratiche. Si sottolinea inoltre che Mario Giampaolo, studente del corso di dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Padova ha sviluppato una ricerca triennale sulla didattica personalizzata utilizzando e collegando la personalizzazione dei percorsi universitari con il self directed learning.

Le attività di ricerca sono state poi condivise con molti altri colleghi italiani e statunitensi con i quali abbiamo dato vita a pubblicazioni e a presentazioni in convegni italiani ed internazionali.

Da circa cinque anni stiamo costruendo una via italiana che promuova il *self directed learning* nell'*higher education*, in organizzazioni profit e non profit e in imprese private.

Abbiamo sperimentato con più di 90 adulti il LC come strumento che faciliti l'autodirezionalità dell'apprendimento e abbiamo scoperto delle meravigliose realtà che loro ci hanno presentato e insieme abbiamo condiviso un pezzo del loro percorso di apprendimento che grazie a questa esperienza è diventato anche il nostro percorso di crescita e di sviluppo, sempre nel rispetto della libertà altrui, delle caratteristiche personali e delle esperienze professionali di ciascuno.

Abbiamo utilizzato il LC in diversi corsi universitari dando la libertà agli studenti di scegliere dei temi di approfondimento che fossero significativi per il loro sviluppo, nell'ambito dell'insegnamento proposto. Questo ha subito creato un coinvolgimento importante nei confronti dell'insegnamento e un cambiamento della relazione studente-docente. In una situazione rigida e spesso "ingessata" come quella dei percorsi universitari, cominciare a responsabilizzare le persone rispetto alle loro preferenze in termini di apprendimento e di contenuti che possono essere più funzionali al proprio sviluppo, significa mettersi in gioco fino in fondo e mettere in discussione la stessa professionalità docente.

Le basi teoriche del Self-Directed Learning

Le teorie del self directed learning, dell'andragogia e i differenti approcci che ben troviamo delineati in letteratura, compongono il nostro framework. In modo particolare nelle nostre riflessioni ci riferiamo al modello lineare adottato da Knowles e Tough (1975; 1979) che individuano una serie di step per sostenere i learner ad apprendere in modo self-directed (Merriam & Caffarella, 1999).

Knowles, come ritroviamo nel testo, individua sette diversi step che rappresentano gli elementi di processo attraverso i quali avviene l'apprendimento:

1. creare clima;
2. pianificare;
3. diagnosticare i propri bisogni di apprendimento;
4. stabilire gli obiettivi del proprio apprendimento;
5. definire un progetto di apprendimento personale;
6. intraprendere le attività di apprendimento;
7. valutare i risultati raggiunti.

Questi elementi di processo ben definiti, ma anche chiaramente flessibili, trovano nel LC lo strumento per agevolare i diversi passaggi, organizzare il processo e sviluppare un senso di appartenenza nei confronti dell'apprendimento stesso.

Gli assunti di questo modello sono:

1. il bisogno di sapere perché si apprende;
2. il bisogno di essere self-directed;
3. il bisogno di considerare l'esperienza personale nel proprio processo di apprendimento;
4. il bisogno di acquisire la disponibilità del learner ad apprendere;
5. il bisogno di organizzare l'apprendimento su compiti e problemi reali della vita;
6. il bisogno di essere spinti da una forte motivazione ad apprendere.

Lo stesso Knowles afferma che il LC "is an alternative way to structure the learning experience: It replaces the content plan with a process plan" (Knowles, 1986, p. 39), che include chiaramente le modalità di acquisizione del contenuto da parte degli studenti.

Le basi teoriche e filosofiche del LC possono essere ritrovate nella teoria e nella pratica dell'"independent study". Il LC rappresenta il risultato di un accordo negoziato tra chi apprende e il facilitatore ponendo particola-

re attenzione al tipo di studio da intraprendere, alle modalità di validazione e valutazione e ai risultati da raggiungere (Stephenson & Laycock, 1993, p. 17). Il LC è un accordo formale scritto, in cui il learner ben definisce gli obiettivi, le risorse e le strategie, i prodotti e i risultati, le evidenze in termini di apprendimento e le date di scadenza delle attività previste. (Anderson, Boud, & Sampson, 1994). “LCs are formal agreements written by students” (Berger, Caffarella & O’Donnel, 2004 p. 290), che individuano i temi da apprendere descrivendo in modo appropriato, le risorse che utilizzeranno e i risultati che produrranno.

Una componente fondamentale in questo tipo di approccio è sicuramente la relazione tra chi apprende e chi facilita l’apprendimento. Il learner diventa l’artefice del processo e attore centrale in tutte le sue fasi. Questo tipo di approccio, centrato sullo studente che presidia il proprio processo e lo organizza sulla base dei propri bisogni, risulta innovativo e per alcuni aspetti sconosciuto nei nostri contesti formali di apprendimento. L’uso del LC nelle sperimentazioni realizzate nei Corsi di Studio Magistrali presso l’Università degli Studi di Padova ha consentito agli studenti di diventare responsabili e di negoziare il percorso di apprendimento con il facilitatore, il quale, in modo altrettanto flessibile, con consapevolezza e responsabilità si è trovato a far fronte all’imprevisto in ogni momento, rinunciando al desiderio di governare in “solitudine” il processo d’apprendimento di altri. Il ruolo del docente che viene a delinarsi è più quello di un esperto e soprattutto di una preziosa risorsa che facilita in ogni momento il processo di apprendimento. Si assiste ad un cambiamento di paradigma da trasmettitore di contenuti didatticamente organizzati secondo gli elementi del contesto, le risorse e le caratteristiche del gruppo di studenti, a facilitatore di self directed learning, a risorsa competente in termini di teorie e contenuti (Knowles, 1986).

La relazione tra facilitatore e studente, tra studente e istituzione ed infine tra studente e mondo del lavoro, potrebbe essere agevolata attraverso la pratica e l’uso del LC, nella misura in cui l’uso e la pratica potrebbero incoraggiare i giovani a sviluppare delle competenze di organizzazione dei processi, di individuazione degli obiettivi, di valutazione delle risorse e di raggiungimento dei risultati; tutti aspetti estremamente funzionali e di valore per le pratiche professionali che dovranno svolgere in futuro. Berger *et al.* (2004) descrivono le responsabilità e i compiti del docente universitario come segue: a) aiutare lo studente a sviluppare il proprio contratto, b) comprendere i bisogni degli studenti, c) incontrare gli studenti quando hanno bisogno di sostegno, d) valutare le evidenze degli studenti, e) dare feedback al processo di apprendimento di ciascuno, f) creare un ambiente di apprendimento di supporto per gli studenti.

Promuovere un apprendimento learner-centered attraverso l'uso del LC

Tornando all'esperienza realizzata negli ultimi anni utilizzando l'uso del LC con gli studenti di ben sei corsi universitari, potremmo cominciare ad affermare che gli stessi hanno da più parti e in più modi sostenuto, attraverso i testi elaborati e soprattutto attraverso l'analisi qualitativa degli stessi, che l'utilizzo del LC ha creato motivazione e coinvolgimento attivo nel processo stesso e che ha dato loro la possibilità di sentirsi partecipanti attivi del proprio apprendimento. Uno degli aspetti decisamente significativi è che molti, a distanza di tempo, hanno dichiarato di utilizzare questo strumento in contesti di apprendimento diversi da quello accademico dove l'avevano utilizzato per la prima volta, trovandolo flessibile ed adattabile a diversi obiettivi di apprendimento, confermando così la posizione di Knowles che afferma: *"The LC is a flexible concept" and "is virtually impossible to organize it in a defined classification system"* (Knowles, 1986, p. 38).

Promuovere la riflessione attraverso l'uso del LC

Altro momento significativo della nostra ricerca empirica è stato il valore evocato dagli studenti nelle loro dichiarazioni in termini di promozione della riflessione sull'azione e sul risultato del processo realizzato. In questo caso riteniamo possa essere di aiuto riportare alcune delle affermazioni che abbiamo raccolto dagli studenti: a) "mi sono reso conto che il LC mi ha aiutato a focalizzare la mia attenzione sin dall'inizio sull'obiettivo e sul risultato durante tutto il processo", b) "creare il mio LC mi ha dato l'opportunità di riflettere su ciò che stavo apprendendo". L'apprendimento riflessivo è generato dall'analisi personale dell'esperienza individuale o di gruppo, sia essa intenzionale o accidentale, realizzandosi in ogni contesto della vita. La riflessione aiuta a creare e chiarire alcune situazioni, cambiando la prospettiva concettuale della persona e il relativo quadro di riferimento. Le persone apprendono dalla propria esperienza, grazie alla riflessione su di essa, in un processo che richiede una transizione tra riflessione e azione, con lo scopo di migliorare continuamente. La riflessione ha luogo se ciò che si sta apprendendo è significativo e sfidante, e soprattutto strutturato sulla base dell'esperienza e coinvolgente per la persona (Moon, 2004).

Promuovere la partecipazione dello studente

Il confronto tra pari e una relazione più diretta tra docente e studente sono elementi chiave nei processi di apprendimento degli studenti. Nella nostra indagine le affermazioni degli studenti più significative in questo senso sono state: a) “ho vissuto una iniziale confusione e incertezza che sono mano a mano affievolite grazie al supporto del facilitatore e alla condivisione con i colleghi”, b) “la fase di creazione è stata molto sfidante ed impegnativa, molto importanti sono stati i momenti di condivisione con i colleghi e soprattutto i loro feedback”, c) “le discussioni in aula e in gruppo sono stati di importanza primaria per calibrare gli obiettivi”, molti sono i messaggi online che dimostrano il buon livello di collaborazione tra pari e con il facilitatore d) “ho letto i lavori dei miei colleghi, li ho trovati molto funzionali agli obiettivi che si sono posti e di aiuto per me a focalizzare i miei”. Dall’analisi dei testi è possibile determinare che per gli studenti è importante condividere, non solo il prodotto o il risultato finale, ma anche le diverse fasi del processo per poter ricevere consigli e indicazioni. Il confronto e la collaborazione tra pari e con il facilitatore a tutti i livelli di apprendimento è chiaramente una componente fondamentale per ogni apprendimento, specialmente nella pratica autodiretta che utilizza il LC privilegiando l’importanza dell’esperienza degli studenti e l’uso di altre risorse tra cui anche i pari.

Riflessioni e consigli per l’uso

Lo scopo del nostro lavoro di ricerca, così come quello del presente volume è quello di promuovere l’utilizzo del LC nei contesti formali, non formali e informali di apprendimento. Abbiamo avuto modo di diffondere le nostre pratiche attraverso lo studio e la realizzazione di analisi qualitative e quantitative presentate in diversi contributi pubblicati.

La reale proposta di questo modello è stata quella di utilizzare le opinioni degli studenti espresse al termine della loro esperienza di apprendimento e di poter presentare i risultati a colleghi esperti di formazione, che incuriositi potrebbero decidere di utilizzare il LC nei propri contesti lavorativi.

Il modello che proponiamo ipotizza tre fasi principali:

1. la presentazione dello strumento LC;
2. la negoziazione e la creazione con gli studenti dei contenuti di apprendimento;

3. la narrazione e la riflessione sull'esperienza vissuta attraverso l'analisi e la condivisione delle opinioni degli studenti.

Le tre fasi non possono in alcun modo essere nettamente separate, ma eventualmente sovrapposte nei diversi passaggi. La presentazione del LC richiede un'attenzione particolare perché spesso è percepita come peso ulteriore, come un lavoro che richiede attenzione senza certezza del risultato e del successo. È sicuramente una fase che deve essere ben presidiata e organizzata dal facilitatore, con la consapevolezza che non tutti amano essere autodiretti ed indipendenti nel loro apprendimento, e che spesso le novità destabilizzano. La descrizione degli obiettivi rappresenta una chiara definizione di ciò che sarà appreso: “statements of what will be learned” (Berger *et al.*, 2004 p. 311) “in terms of content acquisition, behavior and the direction of growth” (Knowles, 1986 p. 29). È allora importante spiegare con esemplificazioni il concetto di obiettivo di apprendimento, come quello di risorsa e strategia al fine di evitare incomprensioni tra ciò che verrà appreso e ciò che sarà necessario fare per apprendere. In questa prima fase è altresì importante stabilire i criteri di valutazione (auto, etero e tra pari), specificando i criteri, le dimensioni, i descrittori e gli indicatori che gli studenti saranno in grado di produrre attraverso le evidenze.

Durante la fase di presentazione è bene introdurre delle risorse, al fine di incoraggiare gli studenti nella elaborazione del LC. Infine, sempre in questa fase potrebbe essere importante, per velocizzare la condivisione con il facilitatore, promuovere una sorta di counseling diretto e personalizzato: face to face, attraverso skype o con altri strumenti di dialogo diretto a distanza. La finalità è quella di sviluppare un senso di possesso del processo e di maggiore partecipazione ad esso, rispondendo in tempi brevi alle richieste di chiarimento e di approfondimento.

La seconda fase è quella di negoziazione e creazione del LC con gli studenti ed è sicuramente centrale nel processo; in particolare diventano significative le attività di indagine degli studenti e il confronto tra pari. Questa è la fase in cui il feedback del facilitatore rappresenta un vero intervento dell'esperto sui contenuti che esprime il proprio parere sulle risorse e negozia con lo studente le scelte e le relative evidenze. Il momento della negoziazione e della creazione è sicuramente centrale nel modello che stiamo presentando. Dopo aver definito gli obiettivi e le risorse, il facilitatore si impegna a dare agli studenti feedback significativi, a suggerire eventuali cambiamenti e integrazioni e a condividere il percorso dal momento della elaborazione definitiva fino alla realizzazione dello stesso. Si tratta inoltre di stabilire i tempi di realizzazione dei prodotti con gli studenti stessi.

La suddivisione in gruppi, sulla base di criteri che potrebbero essere individuati nella scelta di contenuti simili, nella condivisione delle risorse

se, nella identificazione degli strumenti di indagine o altro a discrezione del facilitatore, potrebbe agevolare la discussione, lo scambio di idee e produrre dei significativi miglioramenti delle evidenze e dei risultati attesi.

Questa è la fase in cui il LC assume un livello di elaborazione elevata e per certi versi definitiva, in termini di realizzazione concreta.

Il dialogo e la negoziazione potrebbero essere condotti oltre che, in una modalità face to face, anche attraverso strumenti di dialogo diretto quale skype o simili per migliorarne la gestione dei tempi ed offrire supporto a richiesta diretta e su domande di aiuto e di chiarimento ben precise. Sulla base della nostra esperienza questo rappresenta un ulteriore e significativo momento di condivisione e di negoziazione che sviluppa maggiore senso di possesso e consapevolezza rispetto a quanto verrà dichiarato.

La terza e ultima fase di narrazione e riflessione rappresenta un significativo momento per l'apprendimento a cui abbiamo voluto dedicare un tempo congruo per dare agli studenti l'opportunità di comprendere meglio il processo, di identificarne i momenti cruciali, di riuscire a dar voce in modo concreto e contribuire personalmente, professionalmente nelle diverse fasi, ma anche di esprimere il proprio coinvolgimento emotivo nell'esperienza appena vissuta.

Il processo di apprendimento riflessivo è strettamente legato ad una predisposizione per la ricerca e per l'indagine che deve essere continuamente promossa nella pratica e agevolata da un apparato metodologico adeguato. La scrittura riflessiva, attraverso la realizzazione di prodotti come portfolio, giornali, lettere, diari, possono generare riflessioni profonde a livello personale o di gruppo. Le discussioni in gruppo, come processo educativo e formativo, richiedono il trasferimento di quanto appreso in contesti del mondo reale e professionale.

Le attività che potrebbero essere promosse in questa fase sono perciò di vario tipo, normalmente sfidanti per l'adulto e con una ricaduta immediata nelle pratiche lavorative e nella vita quotidiana. L'indipendent study richiede una riflessione e presa di consapevolezza del processo di apprendimento a livello individuale e con una profonda rielaborazione personale. Anche il facilitatore dovrebbe, di volta in volta, e in base all'organizzazione del programma e delle attività, poter utilizzare lo strumento più adeguato.

Per concludere, riteniamo di fornire un ulteriore contributo alle lettrici e ai lettori presentando di seguito una tabella che abbiamo elaborato per evidenziare i punti di forza e di debolezza evidenziati dagli studenti in riferimento alle sperimentazioni realizzate.

Punti di debolezza e punti di forza evidenziati dagli studenti durante la realizzazione di percorsi di apprendimento personalizzato utilizzando il LC	
Punti di debolezza	Punti di forza
Necessità di maggiori conoscenze e abilità	Maggiore riflessione sul proprio apprendimento
Tempo a disposizione	Supporto significativo nell'organizzazione del proprio apprendimento
Necessità di un contesto lavorativo, dove poter integrare lo strumento	Ottima interazione con il docente
Sentimenti negativi e d'inadeguatezza	Forte senso di responsabilità nel decidere del proprio apprendimento

Limiti e punti di forza elaborati in base ai lavori Fedeli, Giampaolo, & Coryell, 2013; Fedeli, Felisatti, & Giampaolo, 2013b; Fedeli, Giampaolo, & Boucouvalas, 2013c; Fedeli, Felisatti, & Giampaolo, (in press)

Possibili sviluppi per il futuro

Le sommarie riflessioni presentate ci offrono la possibilità di elaborare un modello che rappresenti una via italiana per la promozione del self directed learning, da diversi attori della formazione evocato, ma non troppo spesso realizzato. Riteniamo che questo approccio possa rappresentare una opportunità ulteriore da offrire a tutti coloro che decidono di apprendere in modo autonomo ed indipendente e che esprimono il desiderio di farlo con tempi e modalità proprie.

Per questo siamo convinti che il presente volume possa rappresentare una risorsa per tutti i professionisti dell'educazione e della formazione che volessero promuovere l'apprendimento self directed nelle diverse organizzazioni in cui si trovano ad operare.

Rispetto ai contesti, ci preme sottolineare, che abbiamo avuto modo in questi anni di confrontarci con alcuni educatori e formatori che hanno promosso lo stesso approccio a livello nazionale ed internazionale, confrontando con loro i percorsi, i processi attivati e le attività promosse, ritrovando insieme delle fortissime similitudini. Queste ci permettono di sostenere una posizione ben delineata che cerca di evidenziare come il LC non può essere considerato più idoneo ad un contesto piuttosto che ad un altro. Diventa però importante avere una forte consapevolezza e preparazione oltre che conoscenze solide per poter promuovere questo approccio, come del resto tanti altri di significatività elevata che richiedono una partecipazione at-

tiva del facilitatore, nel ruolo di allestitore di contesti di apprendimento e generatore di processi di formazione per gli adulti.

Siamo anche interessati e stiamo lavorando a proposte formative online che utilizzino lo strumento in modalità blended. Siamo convinti che una Learning Content Management System (LCMS) aiuti e supporti tale pratica, rispondendo meglio alle esigenze dei learner e creando maggiori possibilità di personalizzazione in tempi e modi più consoni alle esigenze delle persone coinvolte.

Per il prossimo futuro continueremo ad indagare e ricercare in questo ambito, con l'obiettivo di mettere a punto strategie e modalità che possano rispondere meglio ai bisogni delle persone e dei contesti, ma soprattutto continueremo il nostro costante e produttivo confronto internazionale, arricchendo le nostre conoscenze e condividendo le nostre scelte con chi le ha già realizzate o con chi è disposto a sperimentare insieme.

Dopo alcuni anni di ricerche e azioni ad esse correlate, riusciamo ad affermare che personalizzare il processo di apprendimento significa tener conto della persona nella sua totalità del proprio stile di apprendimento, con una attenzione particolare e profonda per l'*Humanum* nelle organizzazioni e nei contesti formali e non formali.

Invitiamo tutti coloro che fossero interessati a condividere, a porre domande, a indagare e comprendere meglio a contattarci per qualsiasi richiesta di chiarimento e approfondimento.

A tal fine riportiamo dopo le citazioni bibliografiche alcune delle pubblicazioni che abbiamo realizzato, per condividere in modo più puntuale i dati delle nostre ricerche con le lettrici e i lettori interessati e auguriamo a tutti un buon apprendimento autodiretto!

Bibliografia

- Anderson, G. Boud, D. & Sampson, J. (1994), "Expectations of quality in the use of learning contracts. Capability: The international Journal of Capability", in *Higher Education*, 1(1), 22-31.
- Berger, N.O., Caffarella, R.S. & O'Donnell, J.M. (2004), "Learning Contracts", in M.W., Galbraith (Ed.), *Adult Learning Methods. A guide for Effective Instruction* (3rd ed. pp. 289-320), Malabar, FL: Krieger.
- Fedeli, M., Giampaolo, M., & Coryell, J. (2013), "The use of learning contracts in the Italian University System", in *Adult Learning*, 24(3), 104-111.
- Knowles, M.S. (1975), *Self-directed learning: A guide for learner and teachers*, New York, NY: Association Press.
- Knowles, M.S. (1986), *Using learning contracts*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Moon, J.A. (2004), *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*, London: RoutledgeFalmer.
- Stephenson, J., Laycock, M. (1993), "Learning Contract: Scope and Rationale", in J. Stephenson (Ed.), *Using learning contracts in higher education*, London: Kogan Page, pp. 17-28.
- Tough, A. (1979), *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Risorse per ulteriori ricerche

- Fedeli, M., Giampaolo, M., Henschke, J.A., Isenberg, S. (2012), Research on the use of Learning and degree contracts within university and other settings in Italy and the USA. Conference Proceedings of *International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)* November 2012, Las Vegas NV USA.
- Fedeli, M., Felisatti, E., Giampaolo, M. (2012), The use of learning contract in the Italian university system. Conference Proceedings *Commission of International Adult Education (CIAE)* November 2012, Las Vegas NV USA.
- Giampaolo, M., Fedeli, M. (2013), The use of learning contract to develop a student-centered learning, reflection, and participation in an Italian academic classroom. Conference Proceedings of *Research To Practice in Adult and Higher Education* September 2013, Lindenwood University St. Charles, Missouri.
- Fedeli, M., Giampaolo, M., & Coryell, J. (2013), "The use of learning contracts in the Italian university system", *Adult Learning*, 24(3), 104-111.
- Fedeli, M., Giampaolo, M., & Boucouvalas, M. (2013), "The experience of creating and using learning contracts in a higher education blended course: Analysis of student voices in an online discussion", *Journal of Educational Reflective Practice*, vol. 1.
- Fedeli, M., Felisatti, E., & Giampaolo, M. (2013), Ascoltare le voci degli studenti universitari. Il learning contract uno strumento per la personalizzazione dell'apprendimento in contesto universitario. [Listening to academic students' voice. The learning contract an instrument to personalize learning in higher education]. In V., Grion & A., Cook-Sather (eds.), *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in italia*, Milano: Guerini.
- Fedeli, M., Felisatti, E., & Giampaolo, M. (in press), "A hypothetical model to encourage faculty members in the use of learning contracts with students", in J.K. Holtz, S.B. Springer, & C. Boden McGill (eds.), *Building sustainable futures for adult learner*, Charlotte, NC: Information Age Publishing (accepted for publication).

Introduzione alla versione italiana

di John A. Henschke*

Malcolm S. Knowles si pone come catalizzatore nella congiuntura tra passato, presente e futuro dell'Andragogia (l'arte e la scienza di aiutare gli adulti ad apprendere) e del *Self Directed Learning* (acquisire maggiore responsabilità del proprio apprendimento) nell'ambito dell'Educazione degli Adulti e dello Sviluppo delle Risorse Umane (Malcolm considera l'Andragogia quale concetto generale per l'educazione degli adulti e il Self-Directed Learning come la strategia di attuazione).

Ho imparato ad apprendere grazie a Malcolm più di 47 anni fa e in molti modi; ancora oggi, continuo ad apprendere dal suo esempio. Penso che il mio apprendimento, grazie al suo ricordo, continuerà per molti anni. Nonostante i decenni siano passati, ricordo la mia prima esperienza di apprendimento con lui come se fosse avvenuta ieri. (A lui è sempre piaciuto molto farsi chiamare Malcolm, soprattutto da chi seguiva i suoi corsi all'università.) Ancora oggi, rimango affascinato da ciascuna delle esperienze di apprendimento vissute con lui per una serie di validi motivi.

Per più di 50 anni, fino alla sua morte nel 1997, Malcolm ha dedicato la sua vita personale e professionale a diffondere la teoria e la prati-

* John A. Henschke, Ed.D. è Direttore del Corso di Dottorato di Leadership Educativa con enfasi in Andragogia presso la Lindenwood University, St. Charles, Missouri (USA). Dal 1968 è docente e coordinatore di Corsi di Studio in Educazione degli Adulti, Sviluppo delle Risorse Umane, Leadership Educativa e Formazione dei Docenti. Ha insegnato presso diverse università Statunitensi come la Boston University, la University of Missouri System e la University of Missouri-St.Louis. Diverse sono le sue partecipazioni quale membro di commissioni presso Università internazionali quali la University of Technology-Sidney e la Chulalongkorn University-Bangkok Sempre dal 1968 svolge il ruolo di Counselor come esperto di Sviluppo delle Risorse Umane presso organizzazioni governative, d'affari, religiose e umanitarie. Nel 2009 è membro della delegazione ufficiale UNESCO USA per CONFINTEA VI. È autore di più di 176 fra articoli e monografie e dal 2007 è membro del direttivo della International Adult and Continuing Education Hall of Fame [IACEHOF].

Traduzione dell'introduzione di J.A. Henschke alla versione italiana a cura di Mario Giampaolo.