

# La promozione delle capacità personali nei contesti formativi

MARIO  
BECCIU  
ANNA RITA  
COLASANTI\*

## 1. CAPACITÀ PERSONALI: DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONE

La letteratura relativa alle capacità personali presenta numerosi termini tra loro spesso sovrapponibili altre volte utilizzati con accentuazioni e connotazioni differenti. Tra i più ricorrenti ritroviamo quelli di capacità aspecifiche, competenze trasversali, atteggiamenti, tratti, qualità umane, metaqualità (cfr. ISFOL, 1994, 31-64).

Nel presente articolo, si preferisce usare l'espressione di *capacità personali* per indicare quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al sé, e precisamente ai repertori personali di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, che sono coinvolte in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro. Tali capacità, possedute dal soggetto su base innata e appresa, sono da intendersi come unità complesse, comprendenti componenti co-

*All'interno dei contesti formativi, particolarmente laddove l'istanza di favorire la crescita integrale degli allievi costituisce un obiettivo educativo prioritario, emerge sempre più chiaramente la necessità di promuovere, accanto alle conoscenze di base e alle competenze tecnico professionali, anche un insieme di capacità personali, aspecifiche ritenute fondamentali per il benessere personale, interpersonale e per un proficuo inserimento nel mondo del lavoro. Scopo del presente articolo è di offrire una possibile sistematizzazione di tali capacità per poi giungere a delineare le modalità e le procedure di cui un formatore può disporre per favorire, sulla base di un agire pianificato e consistente, l'acquisizione e il potenziamento di esse*

\* Esperti di formazione (Associazione AIPRE).

gnitive, emozionali ed operazionali che interdipendono con unità contestuali dell'ambiente sociale.

Rispetto alla prestazione sono da considerarsi:

- *indipendenti*, in quanto ciascuna dà un contributo esclusivo alla prestazione;
- *interdipendenti*, in quanto ciascuna interagisce con le altre ed attinge ad esse;
- *necessarie, ma non sufficienti*, in quanto il possesso di esse non garantisce da solo il successo nella prestazione; sono importanti le competenze tecnico-professionali nonché le variabili di natura organizzativo-contestuale;
- *generiche*, in quanto implicate in prestazione diverse e - come dicevamo - esportabili da un contesto all'altro.

La pluralità sul piano terminologico si riflette anche sul versante tassonomico. Così, i diversi autori sistematizzano secondo propri criteri le principali capacità personali.

Nella parte che segue riportiamo alcune classificazioni delle capacità personali che possono trovare una più immediata applicabilità nei contesti formativo-professionali. In particolare, ci riferiamo alle classificazioni proposte dall'ISFOL (1997), da Goleman (1998), da Meazzini (2000) (cfr. tab. 1-2-3).

Nel modello elaborato dall'ISFOL (1977) in cui le competenze sono suddivise in competenze di base (ossia competenze elementari attualmente richieste per l'esercizio di una qualsiasi attività: alfabetizzazione informatica, inglese, economia, ecc.), competenze tecnico-professionali (ossia competenze legate all'espletamento del compito specifico) e competenze trasversali, le capacità personali tendono a coincidere con queste ultime. Più precisamente con esse si intende "un insieme di abilità di ampio spessore, che sono implicate in numerosi tipi di compiti dai più elementari ai più complessi e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare tre grandi tipi di operazioni che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito; mettersi in relazione adeguata con l'ambiente, predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio" (ISFOL, 1997, 110).

La tab. 1 presenta le tre macro competenze del *diagnosticare, relazionarsi e affrontare* articolate in *clusters* di competenze più semplici.

Nella classificazione proposta da Goleman (1996, 1998), le capacità personali rappresentano la struttura dell'intelligenza emotiva intesa come una meta-abilità che ci permette di esercitare un certo grado di controllo sulla nostra vita emotiva determinando il grado in cui riusciamo ad utilizzare le diverse risorse in nostro possesso.

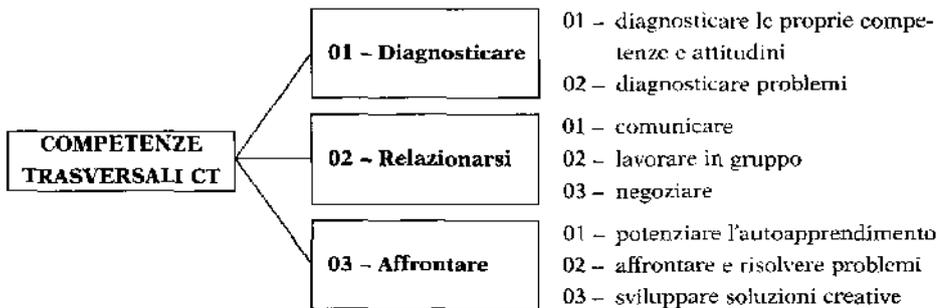


Tabella 1: ISFOL (1997), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli

In particolare, facendo riferimento al contesto di lavoro, Goleman raggruppa le capacità personali nelle cinque dimensioni dell'intelligenza emotiva, tre delle quali fanno riferimento al rapporto con se stessi: *consapevolezza di sé, padronanza di sé, motivazione*, e due al rapporto con gli altri: *empatia, abilità sociali* (cfr. tab. 2).

<b>COMPETENZA PERSONALE</b> <i>Determina il modo in cui controlliamo noi stessi</i>	
<b>CONSAPEVOLEZZA DI SÉ</b>	<p><i>Comporta la conoscenza dei propri stati interiori-prefereenze, risorse e intuizioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Consapevolezza emotiva</b>: riconoscimento delle proprie emozioni e dei loro effetti</li> <li>- <b>Autovalutazione accurata</b>: conoscenza dei propri punti di forza e dei propri limiti</li> <li>- <b>Fiducia in se stessi</b>: sicurezza nel proprio valore e nelle proprie capacità</li> </ul>
<b>PADRONANZA DI SÉ</b>	<p><i>Comporta la capacità di dominare i propri stati interiori, i propri impulsi e le proprie risorse</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Autocontrollo</b>: dominio delle emozioni e degli impulsi distruttivi</li> <li>- <b>Fidatezza</b>: mantenimento di standard di onestà e integrità</li> <li>- <b>Coscienziosità</b>: assunzione delle responsabilità per quanto attiene alla propria prestazione</li> <li>- <b>Adattabilità</b>: flessibilità nel gestire il cambiamento</li> <li>- <b>Innovazione</b>: capacità di sentirsi a proprio agio e di avere un atteggiamento aperto di fronte a idee, approcci e informazioni nuovi</li> </ul>

<b>MOTIVAZIONE</b>	<p><i>Comporta tendenze emotive che guidano o facilitano il raggiungimento di obiettivi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Spinta alla realizzazione:</b> impulso a migliorare o a soddisfare uno standard di eccellenza</li> <li>- <b>Impegno:</b> adeguamento agli obiettivi del gruppo o dell'organizzazione</li> <li>- <b>Iniziativa:</b> prontezza nel cogliere le occasioni</li> <li>- <b>Ottimismo:</b> costanza nel perseguire gli obiettivi nonostante ostacoli e insuccessi</li> </ul>
<p><b>COMPETENZA SOCIALE</b> <i>Determina il modo in cui gestiamo le relazioni con gli altri</i></p>	
<b>EMPATIA</b>	<p><i>Comporta la consapevolezza dei sentimenti, delle esigenze e degli interessi altrui</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comprensione degli altri:</b> percezione dei sentimenti e delle prospettive altrui; interesse attivo per le preoccupazioni degli altri</li> <li>- <b>Assistenza:</b> anticipazione, riconoscimento e soddisfazione delle esigenze del cliente</li> <li>- <b>Promozione dello sviluppo altrui:</b> percezione delle esigenze di sviluppo degli altri e capacità di mettere in risalto e potenziare le loro abilità</li> <li>- <b>Sfruttamento della diversità:</b> saper coltivare le opportunità offerte da persone di diverso tipo</li> <li>- <b>Consapevolezza politica:</b> saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere in un gruppo</li> </ul>
<b>ABILITÀ SOCIALI</b>	<p><i>Comportano abilità nell'indurre risposte desiderabili negli altri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Influenza:</b> impiego di tattiche di persuasione efficienti</li> <li>- <b>Comunicazione:</b> invio di messaggi chiari e convincenti</li> <li>- <b>Leadership:</b> capacità di ispirare e guidare gruppi e persone</li> <li>- <b>Catalisi del cambiamento:</b> capacità di iniziare o dirigere il cambiamento</li> <li>- <b>Gestione del conflitto:</b> capacità di negoziare e risolvere situazioni di disaccordo</li> <li>- <b>Costruzione di legami:</b> capacità di favorire e alimentare relazioni utili</li> <li>- <b>Collaborazione e cooperazione:</b> capacità di lavorare con altri verso obiettivi comuni</li> <li>- <b>Lavoro in team:</b> capacità di creare una sinergia di gruppo nel perseguire obiettivi comuni</li> </ul>

Tabella 2: GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Meazzini (2000, 7), nel presentare le abilità trasversali che dovrebbero costituire l'obiettivo primario nella formazione della persona, opera una distinzione in base ai tre repertori di base dell'individuo: cognitivo, socio-interpersonale, emozionale-affettivo (cfr. tab. 3).

ABILITÀ COGNITIVE	SOCIO - INTERPERSONALI	EMOZIONALI ED AFFETTIVE
Utilizzare la memoria in modo strategico	Comunicare e collaborare	Comprendere emozioni e sentimenti dell'altro ed esprimere i propri
Ragionare	Essere assertivi e prosociali	Mostrare empatia nei rapporti interpersonali
Affrontare i problemi e decidere	Competere secondo le regole	Automotivarsi
Apprendere ad apprendere	Parlare in pubblico	Prevenire e gestire il <i>distress</i>
Sviluppare creatività e flessibilità	Gestire i conflitti e negoziare	Prevenire e gestire la collera e l'aggressività

Tabella 3: MEAZZINI P. (2000), *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti.

Nel presente articolo proponiamo una sistematizzazione delle capacità personali a partire dalle diverse variabili coinvolte in una situazione apprenditiva e/o di lavoro e precisamente l'Io, gli Altri, il Compito, il Contesto (cfr. fig. 1).

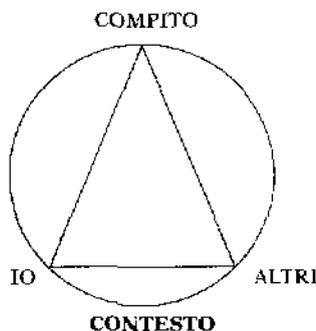


Figura 1: Variabili coinvolte in una situazione apprenditiva e/o di lavoro.

Sono incluse sotto la *variabile io* le capacità che riguardano la consapevolezza, la valutazione e la promozione della propria realtà personale.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale;
- identificare i propri punti di forza e i propri limiti in riferimento ad una situazione data;

- proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali.

Sono incluse sotto la *variabile altri*, le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- mostrare empatia nei rapporti interpersonali;
- comunicare in modo soddisfacente;
- collaborare e lavorare in gruppo;
- gestire i contrasti e negoziare.

Sono incluse sotto la *variabile compito*, le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- pianificare il proprio agire;
- affrontare i problemi e assumere decisioni;
- monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione.

Sono incluse sotto la *variabile contesto*, le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro;
- individuare e rispettare le regole sociali tacite ed esplicite presenti in esso;
- saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso.

Tale classificazione, che sostanzialmente non si discosta da quelle precedentemente menzionate, ha il vantaggio di porre più chiaramente in luce le variabili rilevanti in una situazione apprenditiva e di compito, consentendo di stimare rispetto a ciascuna di esse quali abilità potenziare, promuovere o trasferire.

Relativamente a quest'ultimo aspetto va, tuttavia, sottolineato che la valutazione delle capacità personali si presenta piuttosto complessa.

Tali capacità, infatti, non sono direttamente rilevabili, ma solo inferibili sulla base di una serie di manifestazioni che indirettamente ci informano della loro esistenza.

Inoltre, esse sono soggette ad un processo di maturazione e di acquisizione per cui risentono, nella loro espressione, del livello di sviluppo che ciascuno ha raggiunto. Così, la stessa capacità tenderà a manifestarsi con modalità diverse in soggetti di diversa età e in soggetti della stessa età, ma con una storia di apprendimento diversa.

Ne deriva che non è facile pronunciarsi oggettivamente sulla loro presenza o assenza; d'altra parte, ogni programma formativo indirizzato alla

promozione e al potenziamento delle capacità personali, dovrà necessariamente prevedere una loro rilevazione, al fine di monitorare il progressivo maturare delle stesse.

La possibilità di approssimarsi a giudizi valutativi accurati circa le capacità personali è correlata all'uso di una pluralità di strumenti. Infatti, per le ragioni appena suddette, non è possibile basarsi su un'unica fonte di informazioni, ma su molteplici prospettive che, combinate insieme, possono offrire un profilo accurato, per quanto complesso, delle capacità personali possedute e di quelle da migliorare.

In ambito formativo, è possibile rilevare le capacità personali attraverso l'osservazione, ripetuta nello spazio e nel tempo; l'autodescrizione del soggetto, effettuata tramite interviste e/o questionari; esercizi di simulazione; una batteria di test di valutazione.

## 2. LO SVILUPPO DELLE CAPACITÀ PERSONALI

Come affermato precedentemente le capacità personali sono possedute su base innata e appresa; in altri termini, esse si sviluppano nell'interazione del patrimonio genetico con l'ambiente. Quest'ultimo svolge, tuttavia, un ruolo di grande rilievo nel decidere quali capacità avranno più probabilità di svilupparsi rispetto ad altre.

Naturalmente ogni capacità personale è correlata, nel suo sviluppo, alla presenza, nell'ambiente, di fattori sollecitanti specifici. Così, ad esempio, la capacità di empatia nei rapporti interpersonali è fortemente connessa alla competenza emozionale delle figure di accudimento.

In questo contributo, però, non consideriamo i fattori sollecitanti specifici connessi alle singole capacità, quanto piuttosto quei fattori più generali che risultano correlarsi positivamente allo sviluppo di esse.

Relativamente all'*ambiente familiare*, sembrano svolgere un ruolo cruciale, per il progressivo maturare delle capacità personali, la qualità del legame con le figure significative, il modellamento, gli stili educativi genitoriali, i *feedback* sul proprio agire.

*Qualità del legame.* Il tipo di relazione che le figure significative stabiliscono con la prole è essenziale per lo sviluppo delle capacità personali. A tale riguardo molte ricerche suggeriscono che genitori calorosi, calmi e disponibili tendono ad avere figli socialmente più maturi e più capaci di autodirezionalità rispetto a coloro che manifestano incostanza, ambivalenza e imprevedibilità nella relazione.

*Modellamento.* Il modo più semplice per apprendere determinate capacità è quello di osservare il comportamento delle figure significative. Attraverso l'esposizione ad esse, consistentemente nello spazio e nel tempo, il bambino costruisce progressivamente i suoi repertori. In tal senso è ragionevole affermare che le capacità personali riflettono i valori e i contenuti dell'ambiente in cui una persona è vissuta e vive.

*Stili educativi.* Un altro fattore che sembra incidere significativamente

sullo sviluppo delle capacità personali concerne gli stili educativi genitoriali. Numerose ricerche condotte a questo riguardo evidenziano come la possibilità di crescere in autonomia e sicurezza e di sviluppare una personalità armonica ed integrata si correli fortemente alla presenza di stili educativi orientati all'autorevolezza, alla comprensione, all'ottimismo, alla calma e all'incoraggiamento. Al contrario, stili educativi orientati all'autoritarismo, al permissivismo o all'iperprotezione sembrano costituire un fattore di impedimento rispetto allo sviluppo ottimale delle capacità personali.

*Feedback sul proprio agire.* Non meno importanti, ai fini del potenziamento e dell'acquisizione delle capacità personali, sono le osservazioni positive e negative che la persona in crescita riceve sul proprio agire. Secondo gli psicologi interazionisti, le persone sviluppano un'idea di se stesse sulla base di come sono state trattate o viste dagli altri e tendono a comportarsi con maggiore frequenza nei modi attraverso i quali ottengono riconoscimenti al proprio io. Per questo è necessario che il giudizio degli altri, particolarmente degli altri significativi, si connoti come puntuale, realistico, incoraggiante e proattivo.

Anche la *scuola* ha un importante influsso sullo sviluppo delle capacità personali. Sebbene i bambini entrino in essa con una personalità già relativamente formata le esperienze che vivono durante il periodo scolastico-formativo contribuiscono consistentemente ad accrescerla. Nel confronto con gli insegnanti e i compagni, i ragazzi sperimentano come vengono percepiti dagli altri in quanto persone, imparano a conoscersi più differenziatamente, acquisiscono una serie di comportamenti socio-affettivi e socio-operativi.

In particolare, le esperienze che sembrano incidere maggiormente sulla personalità degli allievi e sullo sviluppo delle loro capacità personali sono quelle di carattere sociale, derivanti dalle interazioni socio-affettive e socio-operative con insegnanti e compagni e quelle legate all'apprendimento e al profitto.

La possibilità di sperimentare *esperienze positive di natura sociale* è connessa, in larga misura, all'opportunità di vivere in un clima interattivo che appaghi i bisogni di appartenenza, stima e socialità e che offra occasioni per conoscersi e sviluppare le proprie funzioni adattive e di controllo nel confronto con gli altri.

La possibilità di sperimentare, invece, *esperienze positive di natura apprenditiva* sembra essere legata alla sensazione di controllo e padronanza delle proprie capacità; sensazione che si sviluppa quando l'allievo si sente idoneo nel corrispondere alle aspettative legate all'espletamento delle diverse attività.

Oltre alla famiglia e alla scuola, anche il *gruppo dei pari* riveste un ruolo importante nello sviluppo delle capacità personali, particolarmente di quelle che fanno più direttamente riferimento al rapporto con gli altri. È infatti nell'interazione con i compagni, a partire dalla prima scolarizzazione, che si apprendono comportamenti cooperativi, di sostegno, di aiuto reciproco, di *leadership*. È pur vero, d'altra parte, che il gruppo dei pari può rappresentare un importante fattore di rischio per la comparsa di forme com-

portamentali non sempre accettabili o desiderabili. Per questo resta indispensabile la presenza costante, seppur discreta, degli educatori.

### **3. LA PROMOZIONE DELLE CAPACITÀ PERSONALI**

Le capacità personali sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale.

In particolare, la persona in possesso di tali capacità non solo sperimenta un benessere soggettivo, ma è in grado di vivere più positivamente il rapporto con gli altri e con il mondo che la circonda, riuscendo a far fronte con efficacia ai suoi compiti di sviluppo.

Dal punto di vista più strettamente professionale, le capacità personali sono valorizzate come centrali per un inserimento efficace e produttivo. Così, secondo alcuni autori (Spencer-Spencer, 1993; Goleman, 1998) il successo professionale non sarebbe tanto ascrivibile alle sole conoscenze e competenze tecniche per eseguire un certo lavoro, quanto piuttosto al possesso di qualità distintive di natura personale e sociale.

Sulla stessa linea, Mezzini (2000, 6) considera tali capacità "la parte sommersa dell'iceberg che garantisce equilibrio e stabilità a tutta la struttura".

Indipendentemente dal tipo di lavoro e dal contesto organizzativo nel quale ci si trova ad operare, il possesso delle capacità personali verrebbe, quindi, a costituire la condizione che massimizza l'espressione del potenziale conoscitivo e tecnico dell'individuo.

Ciò nonostante è molto raro che un'istituzione formativa si attivi per coltivare in modo formale tali capacità, né d'altra parte è facile trovare testi o programmi che prevedano un inquadramento sistematico di modalità o procedure indirizzate alla loro promozione.

Ritenendo tuttavia necessario uno sforzo in tal senso, cercheremo, nelle pagine che seguono, di offrire una possibile sistematizzazione degli interventi promozionali di cui un formatore può disporre per favorire lo sviluppo delle capacità personali degli allievi in modo pianificato e consistente.

Distinguiamo gli interventi in due grandi categorie comprendenti, rispettivamente, la cura delle variabili situazionali, ossia di quelle variabili che indirettamente influenzano lo sviluppo delle capacità personali creando un clima favorevole all'apprendimento, e il potenziamento delle capacità personali stesse attraverso una serie di attività mirate e strutturate organizzate in forma di *training*.

#### **3.1 La cura delle variabili situazionali**

La cura delle variabili situazionali prevede, da parte del formatore, l'adozione di un agire educativo incoraggiante, la creazione di una positiva atmosfera socio relazionale, l'organizzazione attenta dell'oggetto e del contesto di apprendimento, l'utilizzazione di una prassi valutativa proattiva.

### 3.1.1 Adozione di un agire educativo incoraggiante

La possibilità che nella classe si crei un clima che consenta agli allievi di partecipare attivamente e responsabilmente al processo formativo, è significativamente correlata all'adozione da parte dei formatori di un approccio educativo orientato alla psicopedagogia dell'incoraggiamento.

Tale approccio, auspicabile in ogni contesto educativo, si impone come elettivo nella formazione professionale che frequentemente si trova ad accogliere soggetti con esperienze scolastiche pregresse di segno negativo.

Secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento l'agire educativo dovrebbe ispirarsi ad alcuni principi di fondo che riflettono, da parte del formatore, la convinzione: Io so che tu puoi farlo.

L'incoraggiamento, infatti, viene a configurarsi come un processo di cooperazione tra formatore e allievo indirizzato ad infondere in quest'ultimo la fiducia di poter affrontare le diverse esperienze relative a se stesso e al proprio relazionarsi al mondo.

Ciò può risultare più chiaro esaminando le mete e i principi procedurali dell'agire incoraggiante (Franta-Colasanti, 1999).

Le mete fanno riferimento al cosa promuovere e concernono, a livello individuale, lo sviluppo di sentimenti di accettazione, sicurezza, fiducia in sé e l'acquisizione delle capacità di risolvere problemi e affrontare situazioni di stress emotivo; a livello interpersonale, l'incremento di comportamenti di collaborazione, solidarietà, mutuo rispetto, accettazione delle differenze, capacità di mediazione.

I principi procedurali definiscono i criteri ispiratori dell'azione educativa e concernono il come promuovere.

I principi che secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento possono orientare in una direzione proattiva l'agire del formatore sono l'attivare, il comprendere, il sottolineare il positivo, il ridimensionare e il responsabilizzare.

Il *principio dell'attivare* concerne la tendenza, da parte del formatore, a stimolare negli allievi una motivazione intrinseca all'apprendimento facendo leva sui loro bisogni di interesse, curiosità, competenza e sulla sua disponibilità a rendersi presente nell'interazione con un atteggiamento di cooperazione e supporto.

Il *principio del comprendere* fa riferimento alla capacità del formatore di calarsi nel mondo esperienziale degli allievi per coglierne bisogni, interessi, necessità. Ciò consente, da un lato, di stabilire una migliore sintonia sul piano comunicativo, dall'altro di dirigere con maggiore consapevolezza il proprio agire educativo.

Il *principio del sottolineare il positivo* segue il detto secondo il quale una persona migliora di più se la incoraggi che se la rimproveri. Tale principio, infatti, evidenzia il valore, in educazione, di apprezzare gli elementi di positività anziché combattere quelli di negatività.

Il formatore che segue tale principio preferisce riconoscere gli sforzi e i tentativi degli allievi nel conseguimento degli obiettivi desiderati piuttosto che rilevare le loro manchevolezze o insuccessi.

L'apprezzamento dello sforzo e dell'impegno posti incrementa la fiducia negli allievi circa la possibilità di controllare le situazioni scolastiche; al contrario, l'evidenziazione degli errori produce scoraggiamento.

Il *principio del ridimensionare* consiste nello sdrammatizzare esperienze di insuccesso e percezioni negativistiche nei confronti di situazioni apprenditive sperimentate come ansiose.

L'applicazione di tale principio si rivela particolarmente utile negli insuccessi ripetuti, che facilmente portano gli allievi a dubitare delle loro capacità di controllare le situazioni, inibendone ulteriori tentativi di superamento.

In circostanze del genere il formatore può, tramite il suo supporto, far comprendere agli allievi le cause dell'insuccesso: interne (per es. concentrazione, impegno) ed esterne (struttura del compito, grado di difficoltà), aiutando loro a trovare elementi che inducano a sperare in nuovi tentativi.

Il *principio del responsabilizzare*, infine, fa riferimento al rispettare l'allievo per ciò che è, non aspettando né pretendendo più di quanto possa fare, ma neanche chiedendo meno o persino evitando di chiedere ciò che, invece, potrebbe fare.

L'aiuto del formatore in questa direzione non si configura in termini di confronto moralizzante, bensì come coscientizzazione delle situazioni da affrontare, così che gli allievi possano valutarne il carattere di obbligo, di necessità, di opportunità e stimare le loro possibilità di gestione.

Altro aspetto importante del principio del responsabilizzare è quello di aiutare gli allievi a confrontarsi con le conseguenze naturali del loro comportamento affinché traggano insegnamenti dalla loro stessa esperienza.

### 3.1.2 Creazione di una positiva atmosfera socio - relazionale

Insieme all'adozione di uno stile educativo incoraggiante, si richiede al formatore di prestare particolare cura alla dimensione socio-relazionale.

Gli studi che sono alla base delle teorie sulla produttività scolastica mettono, infatti, in evidenza quanto questa risulti fortemente influenzata dal clima di classe (Franta, 1987).

Per coinvolgere gli allievi nel processo formativo è pertanto necessario non trascurare gli aspetti più propriamente relazionali.

Questi ultimi fanno particolare riferimento alla definizione positiva del contatto vicendevole e alla promozione di un'intersoggettività costruttiva nel gruppo classe.

#### *Definire positivamente il contatto*

Il primo aspetto, oggetto di cura dal punto di vista relazionale, concerne la definizione positiva del contatto tra formatore e allievi.

Le ricerche sulla socializzazione e sul rapporto comunicativo in genere evidenziano, quali forme relazionali efficaci, quelle appartenenti alle polarità positive di due importanti dimensioni: la dimensione controllo e la dimensione emozionale (Franta, 1988, 35ss).

Tali dimensioni, caratterizzanti l'atteggiamento educativo, sono descritte

tive del modo in cui un formatore è disposto nei confronti degli allievi e di come questi reagisca emozionalmente e comportamentalmente nei loro confronti.

In particolare, la dimensione *controllo* (C) fa riferimento al comportamento di guida del formatore ed include l'insieme dei comportamenti che stabiliscono i confini di competenza.

Al *polo negativo* di tale dimensione collochiamo il formatore autoritario che impone una disciplina rigida, si occupa poco dei bisogni degli allievi, ha una concezione molto ristretta del comportamento socialmente accettabile, utilizza forme verbali direttive.

Al *polo positivo*, collochiamo invece il formatore autorevole che incoraggia negli allievi la responsabilità individuale e sociale, la stima di sé, la partecipazione attiva al processo formativo pur mantenendo la guida, la direzione e una ragionevole disciplina.

Nel comunicare fa uso di forme verbali che riflettono il valore e la dignità degli allievi e ne stimolano l'autodeterminazione, il libero impegno e la corresponsabilizzazione.

La *dimensione emozionale* (E) concerne il comportamento socio-affettivo del formatore ed include quell'insieme di modalità relazionali tramite le quali l'allievo sperimenta il tipo di percezione e di valutazione che questi ha nei suoi confronti.

Al *polo negativo* di questa dimensione troviamo il formatore freddo, distaccato, svalutante e rifiutante.

Al *polo positivo*, invece, troviamo il formatore incoraggiante, caloroso, valorizzante, sensibile ai bisogni individuali.

Ne deriva che affinché si crei un'atmosfera favorevole ai processi apprenditivi e alla crescita integrale degli allievi, si richiede al formatore di interagire prevalentemente secondo le qualità processuali positive delle due dimensioni considerate.

Dal punto di vista del *controllo* è importante che egli realizzi una *guida autorevole* attuando interventi regolativi e orientativi legittimati non dal suo status o ruolo, ma da un'esigenza oggettiva. In particolare, ciò si esplica nel promuovere la partecipazione attiva degli allievi alla gestione del processo formativo, nell'accrescere le loro capacità di relazionarsi responsabilmente verso le proprie scelte immediate e future, nel favorire l'autodisciplina.

Dal punto di vista *socio-affettivo* è importante che il formatore realizzi uno *stile di incoraggiamento* avendo cura dell'individualità di ciascun allievo e rispettandola, nutrendo fiducia nelle possibilità e nelle potenzialità che questi ha di apprendere e di svilupparsi, affinando la sua sensibilità nel coglierne i sentimenti e i pensieri, interagendo in modo autentico e sincero.

È auspicabile, infine, che il formatore sia aperto all'esperienza, ovvero sia disposto a cambiare conformemente al mutare dei bisogni e delle situazioni anziché aderire rigidamente a piani predeterminati.

Quando un formatore si rapporta secondo le qualità processuali positive della dimensione di controllo e della dimensione emozionale stabilisce un clima di autorevolezza e di partnership, per cui gli allievi sviluppano senti-

menti positivi verso se stessi e verso la situazione di apprendimento e si sentono più disposti e motivati a partecipare e a collaborare. Inoltre, incrementano le proprie funzioni di controllo percependo le situazioni come gestibili e superabili e non come al di fuori e al di là delle proprie possibilità e competenze.

#### *Favorire una costruttiva intersoggettività nella classe*

Un'altra classe di interventi che il formatore può attuare per favorire una positiva atmosfera socio-relazionale, riguarda la promozione di una costruttiva intersoggettività nel gruppo classe. È importante, infatti, che quest'ultima sia vissuta come un luogo in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto come persona e sperimentare il senso di appartenenza ad un noi.

Gli interventi che facilitano la costruzione di una positiva intersoggettività orientata al rispetto e al supporto vicendevoli riguardano il creare un ambiente di convivenza democratica, il curare l'equità delle strutture interattive, l'usare forme di apprendimento cooperativo, il trattare disturbi comunicativi e conflitti.

*Creare un ambiente di convivenza democratica.* Affinché si crei un clima umano positivo, è importante che la classe e, più in generale, il CFP siano sperimentati come un posto valido per viverci ed apprendere. Il benessere sperimentato deve essere però percepito come una conquista collettiva, talvolta faticosa, ispirata a valori che garantiscano una valida e feconda convivenza (Pellerey, 1998). A tal fine è importante che il formatore coinvolga gli allievi nei processi decisionali e ne stimoli la corresponsabilizzazione; aiuti gli allievi a trattarsi come persone, con rispetto e cure vicendevoli e a sentirsi membri apprezzati e responsabili di una comunità; promuova un ordine e una disciplina le cui regole siano fatte rispettare come opportunità per realizzare una forma di convivenza nella quale trovino posto le esigenze di tutti e le opportunità per ciascuno.

*Curare l'equità delle strutture interattive* Una ulteriore attenzione, che si richiede al formatore per facilitare una positiva intersoggettività tra gli allievi, concerne la cura delle strutture interattive all'interno della classe.

Le strutture interattive presenti nella classe possono essere di tipo formale e informale. Le prime, sono disciplinate dalle attività volte al conseguimento degli obiettivi formativi; le seconde, si sviluppano, invece, senza l'influsso diretto dei formatori e concernono essenzialmente la soddisfazione dei bisogni psicosociali degli allievi, la realizzazione di attività espressive, l'aiuto nello svolgimento dei compiti.

Cruciali per il clima di classe sono soprattutto le strutture informali. Secondo Petillon (1980, 73ss) sono quattro le strutture interattive informali alle quali prestare attenzione: la struttura di influsso, che regola la distribuzione del potere all'interno del gruppo; la struttura socio-affettiva, che concerne le scelte e i rifiuti che gli allievi attuano tra di loro; la struttura delle aspettative, che fa riferimento ai rispettivi ruoli da espletare; la struttura comunicativa, che indica il grado di partecipazione al flusso della comunicazione.

Tali strutture costituiscono dei sistemi dinamici e flessibili, tra loro interdipendenti.

Il posto occupato all'interno di queste strutture influisce in modo significativo sull'andamento del processo formativo e sulla socializzazione dei discenti, nonché sulle loro capacità di realizzarsi.

Quando un allievo si sente escluso dalla gestione della vita di gruppo, non si sente accettato, non è in grado di corrispondere alle aspettative o, ancora, non riesce a prendere parte al flusso della comunicazione, gli stati emozionali che si creano in lui tendono a minarne l'autostima, ad ostacolarne lo sviluppo dell'interesse sociale, a sollecitarne comportamenti reattivi.

Al contrario, quando può prendere parte alla gestione delle attività e alle relazioni che si sviluppano all'interno della classe aumenta l'autostima, migliora il rendimento scolastico e decrementa l'ansia interpersonale.

*Usare forme di apprendimento cooperativo.* Un'altra modalità di cui il formatore può disporre per favorire una positiva intersoggettività nella classe concerne l'adozione di forme di apprendimento collaborativo che promuovano l'apprezzamento degli altri e la capacità di interagire e lavorare con essi. Le ricerche evidenziano come l'apprendimento cooperativo, rispetto a quello individuale e competitivo, tenda a sviluppare una maggiore fiducia tra gli allievi, un maggior coinvolgimento emozionale, un maggiore impegno e tenda a decrementare il timore dell'insuccesso. Inoltre, indicano come esso sia più efficace in riferimento all'acquisizione dei significati, dei valori e degli atteggiamenti ritenuti desiderabili nel contesto interpersonale.

*Trattare disturbi comunicativi e conflitti* Un altro importante contributo che il formatore può offrire per favorire una positiva intersoggettività nella classe concerne la gestione di disturbi comunicativi e di conflitti.

Insegnare come si affrontano difficoltà comunicative e come si risolvono cooperativamente i conflitti è quanto mai utile per gli allievi in quanto possono fare esperienza del fatto che la qualità delle relazioni non è data dall'assenza di conflitti, ma dalla quantità di conflitti affrontati e risolti positivamente. Per questo è utile che, ogni qualvolta se ne presenti l'occasione, il formatore aiuti gli allievi ad esplicitare tensioni latenti e a confrontarsi in modo diretto per evitare barriere comunicative e per facilitare il conseguimento di soluzioni comuni.

### 3.1.3 *Organizzazione della situazione apprenditiva*

La cura delle variabili situazionali include l'organizzazione attenta dell'oggetto e del contesto di apprendimento.

Affinché gli allievi possano sviluppare appieno le loro capacità, le situazioni di apprendimento e di compito non possono essere improvvisate o lasciate al caso, ma devono essere pensate ed elaborate in modo tale da risultare per gli allievi controllabili, gestibili, interessanti.

Ciò implica, da parte del formatore, una scelta oculata dei compiti e delle attività, un uso adeguato della risorsa gruppo, un'organizzazione dinamica del processo di insegnamento-apprendimento.

### *Scelta oculata dei compiti e delle attività*

Nel decidere il tipo di compito o di attività da sottoporre agli allievi è importante che il formatore tenga conto di due criteri: la discrepanza ottimale e la diversificazione o multidimensionalità.

Il primo fa riferimento alla distanza che esiste tra il livello di conoscenza o competenza possedute dall'allievo e il livello richiesto dall'attività proposta.

Tale distanza dovrebbe configurarsi come ottimale, né troppo piccola da essere demotivante, né troppo grande da essere scoraggiante. Secondo questo criterio i compiti dovrebbero essere tali da contenere un elemento di difficoltà che richieda conoscenze e competenze leggermente superiori a quelle già raggiunte, ma non così elevate da generare sentimenti di ansia, frustrazione e disaffezione.

Il secondo criterio fa, invece, riferimento alla possibilità per i compiti e le attività di coprire più aree di competenza, dando a ciascun allievo la possibilità di riuscire e di sperimentarsi capace in qualche area.

### *Uso adeguato della risorsa gruppo*

Gli allievi possono essere facilitati nell'apprendimento e nel potenziamento di molte capacità dal contatto e dal confronto con i propri compagni.

Per questo la risorsa gruppo può rivelarsi preziosa. A questo riguardo è opportuno prevedere forme di tutoraggio, lavori in piccoli gruppi eterogenei, esercitazioni guidate a coppie o in *team*.

Naturalmente è importante che i gruppi di lavoro non siano fissi, ma che si preveda una certa flessibilità tale da consentire ad ogni allievo la possibilità di: interagire con compagni diversi, ampliando e integrando le sue competenze; verificare le proprie risorse in aree diversificate; avere maggiori possibilità di riconoscimenti.

### *Organizzazione dinamica del processo di insegnamento-apprendimento*

Le ricerche evidenziano che gli allievi si sentono più motivati e interessati a prendere parte al processo formativo quando quest'ultimo presenta elementi di dinamicità diretti a soddisfare alcuni loro importanti bisogni, quali: il bisogno di sentirsi competente, il bisogno di curiosità, il bisogno di autodeterminazione. Per questo è utile che il formatore provveda la varietà nell'apprendimento; correli quest'ultimo agli interessi degli allievi; usi l'imprevedibilità nei dovuti limiti; utilizzi metodi e contenuti nuovi e inusuali; stimoli la partecipazione attiva; fornisca validi feedback; incoraggi le scelte degli allievi; strutturi esperienze apprenditive che abbiano conseguenze naturali o prodotti finiti (Wlodkowski - Jaynes, 1990).

#### *3.1.4 Utilizzazione di una prassi valutativa proattiva*

Un'ulteriore variabile di natura situazionale che interviene a condizionare positivamente o negativamente lo sviluppo delle capacità personali degli allievi concerne la prassi valutativa. La scelta dei parametri valutativi che il formatore adotta ha un peso non indifferente nel determinare il con-

retto che l'allievo si forma delle sue capacità e della possibilità o meno di acquisirle o potenziarle.

Pertanto, è necessario considerare quando l'uso dei parametri valutativi, da parte del formatore, può definirsi promozionale e proattivo.

I parametri valutativi che in tal senso meritano di essere considerati riguardano l'esame comparativo dei risultati, l'attribuzione causale del rendimento, l'anticipazione del rendimento futuro (Franta-Colasanti, 1999, 123).

#### *Esame comparativo dei risultati*

Nel valutare la prestazione di un allievo il formatore attua necessariamente un confronto tra il risultato conseguito e un criterio fissato come riferimento.

Tale criterio può essere rappresentato dal rendimento del gruppo (criterio sociale); dal precedente rendimento del soggetto (criterio individuale); dal numero di risposte giuste o sbagliate (criterio oggettivo).

Nella prassi formativa orientata allo sviluppo delle capacità personali è da privilegiare il criterio individuale, il che implica adottare, nella valutazione, una prospettiva longitudinale-intraindividuale che metta più chiaramente in luce la modalità e la direzione dello sviluppo del rendimento, conferendo agli allievi un maggior controllo del processo apprenditivo.

Naturalmente è anche importante aiutare gli allievi a confrontarsi con le altre prospettive: sociale e oggettiva allo scopo di apprezzare con senso critico e responsabilità la valutazione del proprio rendimento. Per questo si richiede al formatore di aiutare gli allievi a mettere in relazione le valutazioni date secondo il criterio individuale con quelle basate sui criteri oggettivo e sociale e a tollerare rendimenti diversi dal proprio, comprendendo che tale diversità è legata ad esperienze, motivazioni, stili cognitivi diversi.

#### *Attribuzione causale del rendimento*

Nella valutazione della prestazione non è implicato solo il confronto comparativo (individuale, interindividuale, oggettivo), ma anche l'interpretazione della causalità del comportamento.

Così la riuscita in un compito è più significativa quando l'allievo attribuisce al proprio impegno piuttosto che alla facilità della prova; come pure un insuccesso è meno traumatico se ascrivibile a forze esterne. È comprensibile, pertanto, quanto sia importante, ai fini dello sviluppo delle capacità personali un'attribuzione realistica ed equilibrata della causalità nella valutazione dei comportamenti.

A questo riguardo è importante che il formatore, nella ricerca della causalità, sia essa interna (ossia legata a fattori personali), sia essa esterna (ossia legata a fattori indipendenti dal soggetto) ponga l'accento su fattori variabili anziché consistenti ed immutabili.

Nel comportamento di apprendimento sono fattori variabili l'impegno,

l'interesse, la motivazione, la comprensibilità e la natura del compito; al contrario sono fattori consistenti l'attitudine e l'intelligenza.

L'accento sui fattori variabili anziché consistenti nell'attribuzione della causalità è particolarmente importante quando si tratta di valutare un insuccesso. Infatti, qualora quest'ultimo venisse attribuito a fattori costanti ed immutabili, facilmente si avrebbe un influsso sfavorevole sulla motivazione al rendimento.

L'allievo si percepirebbe così impotente a modificare una situazione negativa e, quindi, demotivato rispetto a qualunque tentativo. Viceversa, l'assegnazione dell'insuccesso a fattori variabili conferisce agli allievi maggior controllo e quindi li stimola a migliorare per cambiare.

#### *Anticipazione delle aspettative*

Le aspettative che il formatore ha nei confronti dell'allievo, influiscono notevolmente sul comportamento che questi mette in atto. In particolare, per quanto concerne il rendimento sembrano essere cruciali le dimensioni qualità e tempo. La dimensione qualità si riferisce alla natura positiva o negativa dell'aspettativa; la dimensione tempo riguarda invece l'intervallo relativo all'anticipazione dell'esito, a breve o a lungo termine.

L'anticipazione a breve termine consente, al formatore, di monitorare passo passo il processo formativo, di focalizzarsi sui cambiamenti individuali, di rilevare più facilmente i fattori responsabili della riuscita o del fallimento.

Al contrario, nell'anticipazione a lungo termine la previsione del rendimento si attua in una direzione costante nella quale si accettano soltanto le tendenze evolutive tipiche, ossia che il buono migliori e il cattivo peggiori (Lorenz, 1979, 37).

È ragionevole ritenere che i formatori che adottano una simile prospettiva siano meno sensibili ad accogliere i piccoli cambiamenti e meno propensi a strutturare e a pianificare il proprio agire conformemente alle possibilità di ciascun allievo.

Riassumendo, per quanto concerne i parametri valutativi che il formatore utilizza nel rapportarsi agli allievi, sono auspicabili, per l'acquisizione e il potenziamento delle capacità personali, quelli che fanno riferimento al criterio individuale nel confronto comparativo, ai fattori variabili nell'attribuzione della causalità, alla dimensione temporale a breve termine nell'anticipazione del rendimento futuro. Ciò non vuol dire escludere dalla valutazione altre prospettive, vuol dire solo non dar loro, come spesso accade nella prassi formativa, un carattere assoluto.

### **3.2 Potenziamento delle capacità personali**

La cura delle variabili situazionali sin qui considerate permette di assicurare le condizioni senza le quali sarebbe impensabile promuovere l'acquisizione e lo sviluppo delle capacità personali. Rappresenta pertanto, in riferimento a queste ultime, una forma di promozione indiretta. Nella parte che

segue consideriamo invece una tipologia strutturata di intervento, il *training*, indirizzata a promuovere in forma diretta le singole capacità.

Il *training* costituisce una forma privilegiata di apprendimento in quanto offre agli allievi la possibilità di una conoscenza non solo cognitiva, ma anche esperienziale delle singole capacità.

Rispetto ad altri strumenti formativi, esso si caratterizza per il ruolo attivo dei partecipanti i quali non sono visti come destinatari passivi dell'azione formativa, ma come soggetti capaci di monitorare e pianificare il proprio apprendimento.

### 3.2.1 *Processi di apprendimento*

Gli studi e le ricerche condotte sul comportamento umano evidenziano come l'agire sia il risultato dell'interdipendenza di diverse variabili di natura cognitiva, emozionale e comportamentale.

Ne deriva che per agire sull'acquisizione e sul potenziamento delle capacità personali non basta semplicemente informare, occorre sollecitare il coinvolgimento del soggetto che apprende a diversi livelli.

Kolb e Fry (1975) presentano un modello di apprendimento esperienziale in base al quale il possesso di nuove acquisizioni, il cambiamento o la crescita, da parte di un soggetto, avvengono attraverso un processo integrato e circolare che inizia con l'esperienza concreta, si arricchisce con l'osservazione riflessiva, giunge alla concettualizzazione astratta per poi dar luogo alla sperimentazione attiva.

Secondo tale modello, l'apprendimento è il risultato dell'integrazione di esperienze concrete di natura emotiva e di processi cognitivi di analisi e comprensione.

Pertanto, per apprendere e cambiare occorre sapersi coinvolgere nell'esperienza, saper osservare e riflettere su di essa, saper astrarre concetti da quanto osservato, saper sperimentare e verificare ciò che si è concettualizzato per poi ritornare a nuove esperienze concrete e continuare il ciclo di apprendimento.

### 3.2.2 *Struttura delle unità*

Il modello proposto da Kolb e Fry (1975) può risultare molto utile nello strutturare sequenzialmente le unità del *training*.

Quest'ultimo è infatti articolato in unità di lavoro a cadenza settimanale, della durata di circa due ore, ognuna delle quali ha per oggetto una capacità personale specifica o una sotto - componente di essa.

Le fasi salienti che tipicamente caratterizzano una unità del *training* sono: la motivazione, l'esperienza concreta, la riflessione guidata, l'informazione, le situazioni semistrutturate, il *feedback*, il compito a casa.

#### *La motivazione*

Solitamente l'unità ha inizio con la presentazione della capacità in oggetto. Il *trainer* nomina la capacità, sottolineandone da una parte la rilevanza, dall'altra gli eventuali ostacoli alla sua efficace realizzazione, quindi

esplicita gli obiettivi che dovranno essere raggiunti e spiega l'organizzazione del lavoro.

Questa parte, solitamente breve, non dovrebbe fornire elementi che vadano a condizionare l'esperienza concreta.

#### *L'esperienza concreta*

Consiste nella presentazione di una situazione stimolo, relativa alla capacità in oggetto che porti a reagire i partecipanti. Tanto più tale situazione è vicina alla realtà dei destinatari tanto più solleciterà risposte utili alla riflessione guidata.

#### *La riflessione guidata*

In questa fase il *trainer* pone al gruppo delle domande che vanno a stimolare la riflessione sull'esperienza proposta. Tali domande dovranno essere predisposte in modo tale da consentire facilmente l'emergere di quegli elementi significativi sui quali andranno ad agganciarsi le informazioni teoriche.

#### *L'informazione*

Il coinvolgimento nell'esperienza e la tensione positiva che a partire dalla riflessione su di essa si è attivata pongono i partecipanti nella condizione migliore per ricevere le informazioni di natura teorica. A questo punto il *trainer* è chiamato ad esporre con sistematicità gli aspetti salienti concernenti la capacità in oggetto.

#### *Le situazioni semi-strutturate*

Al fine di consentire il consolidamento delle informazioni teoriche ricevute si presentano delle attività che pongono i partecipanti nelle condizioni di applicare a situazioni concrete quanto appreso, lavorando o individualmente o a piccoli gruppi.

#### *Il feedback*

La conoscenza dell'esito è essenziale per lo sviluppo ed il miglioramento di una determinata abilità. È quindi importante che segua al momento applicativo un *feedback* puntuale da parte del *trainer* o degli altri membri del gruppo. Tale *feedback* dovrebbe essere: focalizzato sul comportamento; dettagliato, specifico e concreto; dato direttamente all'allievo; indirizzato a rilevare ciò che di positivo l'allievo ha fatto indicando aspetti che meritano di essere ulteriormente migliorati.

#### *Il compito a casa*

Per consentire il rafforzamento e la generalizzazione della capacità personale, oggetto di apprendimento, è inoltre utile assegnare un compito a casa nel quale è richiesto all'allievo di sperimentare al di fuori del *setting* del *training* le nuove abilità acquisite.

### 3.2.3 Contenuti delle unità

I contenuti oggetto delle singole unità concernono le capacità personali connesse alle variabili precedentemente descritte: *l'io, gli altri, il compito, il contesto*.

Pertanto per ciascuna variabile sono state ipotizzate diverse unità operative.

In riferimento alla *variabile io*, che include le capacità legate alla consapevolezza, alla valutazione e alla promozione della propria realtà personale, sono state elaborate cinque unità: *scoprire le proprie preferenze cognitive, riconoscere le proprie tendenze emotive, individuare il proprio stile comportamentale, identificare i propri limiti e le proprie risorse, esplicitare le proprie mete*.

In riferimento alla *variabile altri*, che include le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto, sono state elaborate quattro unità: *comunicare con efficacia, sintonizzarsi con gli altri, collaborare e lavorare in gruppo, gestire i contrasti e negoziare*.

In riferimento alla *variabile compito*, che include le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività, sono state elaborate tre unità: *pianificare il proprio agire, risolvere problemi e prendere decisioni, potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione*.

Infine, in riferimento alla *variabile contesto*, che include le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro, sono state elaborate due unità: *diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera, autoregolare il proprio comportamento organizzativo*. (cfr. tab. 4)

### 3.2.4 Contesto

Per la realizzazione del *training* è necessario poter disporre di un ambiente idoneo: accogliente, ampio, strutturalmente flessibile in modo tale da consentire sia il lavoro con la classe sia il lavoro a piccoli gruppi. Anche il silenzio circostante e la luminosità dell'ambiente sono variabili del contesto importanti da curare.

La disposizione di lavoro da privilegiare è quella circolare per favorire la comunicazione diretta ed il coinvolgimento di tutti gli allievi.

Infine, per la buona riuscita del *training*, è importante disporre di strumentazioni didattiche adeguate: videoregistratore, proiettore per diapositive, lavagna luminosa, lavagna a fogli, materiale interattivo per gli allievi.

<b>VARIABILE DI RIFERIMENTO</b>	<b>CAPACITÀ IMPLICATE</b>	<b>UNITÀ OPERATIVE</b>
<i>IO: consapevolezza, valutazione e promozione della propria realtà personale</i>	<p><i>Conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale</i></p> <p><i>Identificare i propri punti di forza e di debolezza in riferimento ad una situazione data</i></p> <p><i>Proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali</i></p>	<p>1. Scoprire le proprie preferenze cognitive</p> <p>2. Riconoscere le proprie tendenze emotive</p> <p>3. Individuare il proprio stile comportamentale</p> <p>4. Identificare i propri limiti e le proprie risorse</p> <p>5. Esplicitare le proprie mete</p>
<i>ALTRI: positività del rapporto con le persone con le quali si entra in contatto</i>	<p><i>Comunicare in modo soddisfacente</i></p> <p><i>Mostrare empatia nei rapporti interpersonali</i></p> <p><i>Collaborare e lavorare in gruppo</i></p> <p><i>Gestire i contrasti e negoziare</i></p>	<p>6. Comunicare con efficacia</p> <p>7. Sintonizzarsi con gli altri</p> <p>8. Collaborare e lavorare in gruppo</p> <p>9. Gestire i contrasti e negoziare.</p>
<i>COMPITO: fronteggiamento efficace di richieste e problemi insiti in una determinata attività</i>	<p><i>Pianificare il proprio agire</i></p> <p><i>Affrontare i problemi e assumere decisioni</i></p> <p><i>Monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione</i></p>	<p>10. Pianificare il proprio agire</p> <p>11. Risolvere problemi e prendere decisioni</p> <p>12. Potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione</p>
<i>CONTESTO: integrazione e inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro</i>	<p><i>Diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro</i></p> <p><i>Individuare e rispettare le regole tacite ed esplicite presenti in esso</i></p> <p><i>Saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso</i></p>	<p>13. Diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera</p> <p>14. Autoregolare il proprio comportamento organizzativo</p>

Tabella 4: Elenco unità operative relative alle capacità personali connesse alle variabili Io, Altri, Compito, Contesto

### 3.2.5 Linee guida per la conduzione

La promozione diretta delle capacità personali può essere facilitata dall'osservazione, da parte del trainer, di alcune linee guida fondamentali (Goleman, 1998).

#### *Personalizzare il training*

Il training andrebbe adattato alle esigenze formative dei singoli allievi; per questo, prima di procedere alla sua attuazione occorre valutare il profilo individuale delle capacità personali, in modo da rilevare punti di forza e punti di debolezza e identificare ciò che occorre migliorare.

#### *Motivare*

Le persone imparano nella misura in cui sono motivate. È quindi necessario chiarire agli allievi in che modo il training potrà essere loro di aiuto nello sviluppare le capacità personali richieste per inserirsi più agevolmente nel contesto formativo oggi e in quello organizzativo-aziendale domani.

#### *Formulare obiettivi chiari e raggiungibili*

Affinché gli allievi possano mantenere vivi l'impegno, la motivazione e la fiducia nelle proprie possibilità di miglioramento è importante che per ogni capacità siano stabiliti obiettivi chiari, concreti, gradualmente. È inoltre utile che siano gli allievi stessi a scegliere i propri obiettivi di sviluppo e a progettare il proprio piano per raggiungerli.

#### *Incoraggiare l'esercizio*

La possibilità che le singole capacità personali entrino a far parte del repertorio abituale degli allievi è correlata in modo consistente all'esercizio ripetuto e costante. Per questo merita di essere incoraggiata la sperimentazione attiva al di fuori del *setting* del training facendo sì che gli allievi sfruttino tutte le opportunità che spontaneamente si presentano per esercitare e consolidare le diverse abilità.

#### *Rinforzare il cambiamento*

È importante che gli allievi percepiscano che i propri sforzi per migliorare sono riconosciuti e valorizzati. È quindi indispensabile che il trainer apprezzi ogni piccolo tentativo nella direzione auspicata e fornisca un'appropriate analisi dei progressi.

#### *Valutare*

Un momento importante è quello della valutazione del training. In particolare, occorre valutare le reazioni degli allievi, l'apprendimento delle conoscenze, l'acquisizione di nuove abilità, la modifica dei comportamenti.

A tale riguardo, si hanno a disposizione diverse procedure che possono essere utilizzate *in itinere* o a conclusione del training.

La valutazione *in itinere* dovrebbe prevedere la verifica, per ogni unità,

del raggiungimento degli obiettivi prefissati allo scopo di considerare l'opportunità o meno di passare all'unità successiva.

La valutazione finale dovrebbe essere, invece, focalizzata sulla verifica dei progressi che ciascuno ha realizzato sulle singole capacità personali rispetto alla situazione di partenza. Essa può essere attuata tramite procedure di autovalutazione da parte degli allievi e di valutazione delle conoscenze e delle prestazioni da parte del *trainer*.

Relativamente alla promozione delle capacità personali nei contesti formativi, occorre infine precisare che mentre gli interventi di natura indiretta dovrebbero essere espressione dell'intero consiglio di classe, poiché concernono la quotidianità dell'agire educativo, il *training* dovrebbe essere condotto da un formatore appositamente addestrato che, oltre a possedere un insieme di conoscenze sulle singole capacità personali, disponga anche delle competenze richieste per facilitare i processi di apprendimento previsti da tale procedura formativa.

#### BIBLIOGRAFIA

- CIVELLI F., MANARA D. (1997), *Lavorare con le competenze*, Milano, Guarini e Associati.
- FRANTA H. (1987), *Relazioni sociali nella scuola*, Torino, SEI.
- FRANTA H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore*, Roma, LAS.
- FRANTA H., COFASANTI A.R. (1999), *L'arte dell'incoraggiamento*, Roma, Carocci.
- GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- GOLEMAN D. (1998), *Lavorare con intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- ISFOL (1996), *Apprendimento continuo e formazione*, Milano, Franco Angeli.
- ISFOL (1998), *Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali*, Milano, Franco Angeli.
- KOLB D.A., FRY R. (1975), *Toward an applied theory of experiential learning*, in C.L. Cooper (ed.), *Theory of Group Processes*, New York, Wiley.
- LORENZ J.H. (1979), *Auswirkungen von Selbstkonzept und Attribuerungen im Mathematikunterricht*, Stuttgart, Hochschulverlag.
- MEAZZINI P. (2000), *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti.
- PELLERAY M. (1998), *L'agire educativo*, Roma, LAS.
- PELLERAY M. (2000), *Il portafoglio progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, in "ISRE", VII (2), pp. 5-28, Roma, LAS.
- PETILLON H. (1980), *Soziale Beziehungen in Schulklassen*, Basel, Weinheim.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1993), *Competence at work: Models for Superior Performance*, New York, John Wiley and Sons.
- WLODKOWSKI R.J., JAYNES J.H. (1990), *Eager to Learn*, San Francisco, Jossey Bass.