

Promuovere la capacità di governare se stessi nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro in una società complessa e altamente dinamica

MICHELE PELLEREY¹

In due contributi precedentemente pubblicati su Rassegna CNOS ho esaminato il problema dell'orientamento professionale da due punti di vista. Il primo riguardava quali competenze dovrebbero oggi essere promosse al fine di preparare un soggetto a entrare e rimanere nel mondo del lavoro. Il secondo era dedicato alle forme attraverso le quali è possibile aiutare le persone a prepararsi ad affrontare l'entrata nel mondo del lavoro e, ancor più, a rimanere in esso, nonostante i cambiamenti presenti. In questo ulteriore apporto intendo affrontare le conseguenze sul piano educativo e formativo dell'emergere come competenza fondamentale quella di gestire se stessi nelle varie transizioni da affrontare sia nel periodo formativo, sia, soprattutto, in quello lavorativo. È una tematica che si ricollega certamente allo sviluppo delle cosiddette soft skills, in quanto progressivo potenziamento di sé nell'affrontare le sfide poste dallo studio e dal lavoro, oggi sempre più sollecitanti e per molti versi disorientanti. Molte ricerche recenti, anche in campo neuropsicologico, sottolineano, però, che considerare le competenze professionali generali, o soft skills, come elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa implichi una maggiore attenzione alla loro natura e al loro radicamento nell'intero processo di apprendimento e sviluppo umano, a partire dalla stessa infanzia, nella direzione di una capacità adeguata di auto direzione e di autoregolazione.

In my last two articles of Rassegna CNOS I have examined the issue of professional guidance from two points of view. The first one was about what skills should be now promoted in order to prepare a person to enter and remain in the labour market. The second one examined the ways to help people get ready for the entry in the labour market and to remain in it. The following article discusses one of the soft skills, that is the ability to face the challenges met in the study and in the workplace, which today are more and more demanding and confusing. However many recent research, even in the neuropsychological field, convey that considering the general professional skills, or soft skills, as a key element in an orienting and training perspective implies greater attention to their nature and their roots in the whole process of learning and human development.

¹ Professore emerito, già Ordinario di Didattica dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Potenziare la persona in vista del suo futuro di studio e di lavoro

In un precedente contributo è stata sottolineata l'opinione di Marc Savickas circa la validità ancor oggi delle tre fondamentali metodologie di orientamento professionale. Secondo questo studioso, l'azione orientativa, può scegliere quale impostazione preferire: se quella denominata "vocational guidance," al fine di individuare un buon inserimento occupazionale a partire dai tratti che caratterizzano il soggetto; o quella denominata "career education", che mira a sviluppare un adattamento personale alla prospettiva occupazionale preferita; o quella da lui promossa e denominata "life design" al fine di costruire una propria storia professionale (Savickas, 2012, 12). Egli, inoltre, descrive i tre orientamenti operativi dal punto di vista della visione che si ha del soggetto, visto come "attore" nel primo caso, come "agente" nel secondo, come "autore" della propria vicenda lavorativa nel terzo. Anche la caratterizzazione dell'azione da intraprendere nell'aiutare le persone assume denominazioni differenti: di guida alle proprie scelte professionali, di educatore che promuove la propria preparazione professionale, di consulente che aiuta il soggetto a costruire e sviluppare la propria identità professionale.²

Tenendo conto di tale opinione, sembra utile approfondire quale oggi può essere interpretata nel contesto educativo e formativo contemporaneo la seconda impostazione, quella denominata "career education". Essa mira normalmente a mettere in atto un processo formativo diretto a conseguire le competenze richieste da uno specifico ambito di lavoro, quello preferito dal soggetto. Le analisi sviluppate nei precedenti contributi però tendono a rileggere tale processo in maniera più articolata. La distinzione tra *soft skills*, *hard skills generiche* e *hard skills specifiche* e la constatazione che i primi due tipi di competenza costituiscano una base imprescindibile per ogni prospettiva occupazionale³, in quanto presenti nelle richieste in ogni carriera lavorativa o professionale, porta a evitare di restringere il campo occupazionale. Molte ricerche recenti, anche in campo neuropsicologico, sottolineano, inoltre, che considerare le competenze professionali generali, o *soft skills*, come elemento chiave in prospettiva orientativa e formativa implichi una maggiore attenzione alla loro natura e al loro ra-

² Per una più puntuale presentazione vedi: M. PELLEREY, Orientamento professionale e prospettiva temporale, *Rassegna CNOS*, 2016, 2, pp.53-64.

³ Per una chiarificazione dei concetti implicati secondo le indagini europee vedi: M. PELLEREY, Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle *soft skills*, o competenze professionali personali generali, *Rassegna CNOS*, 2016, 1, pp.41-50.

dicamento nell'intero processo di sviluppo e di apprendimento a partire dalla stessa infanzia. Data l'ampiezza della problematica coinvolta, è utile concentrare l'attenzione sullo sviluppo delle soft skills, tenendo conto di quanto esse entrino in gioco nei processi educativi e formativi fin dalla Scuola dell'infanzia.

In questa prospettiva è sempre più comune valorizzare l'espressione inglese "empowerment" per indicare un cammino di crescita della persona umana. Il verbo "to empower" in italiano viene comunemente tradotto con "conferire poteri", "mettere in grado di". I diversi dizionari privilegiano ora l'uno ora l'altro aspetto. Risulta spesso difficile tradurre questo termine in italiano con una sola parola, per la ricchezza semantica di tale concetto. Talora si usa l'espressione "abilitare", oppure più spesso "capacitare". Qui si preferisce usare il termine "potenziare", evocando con esso sia il "processo" di potenziamento, sia il suo "risultato". Un "saper essere" e un "saper fare", caratterizzati da una condizione di fiducia in sé, percezione di competenza, capacità di sperimentare, di confrontarsi con la realtà circostante. In altri termini: accrescere la possibilità di controllare attivamente la propria vita. Le azioni e gli interventi formativi in questa prospettiva mirano, cioè, a rafforzare il potere di scegliere, migliorando le conoscenze e le competenze, favorendo la stima di sé, la fiducia nella proprie capacità, l'iniziativa e il controllo delle proprie azioni, dei rapporti con gli altri e con l'ambiente. Può essere così proposta una rilettura del costrutto stesso nella direzione della promozione dello sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali, sociali e lavorative, in maniera di essere più pronto ad affrontare le sfide che oggi pone il mondo del lavoro.

2. Una rivisitazione delle competenze personali generali, intese come soft skills professionali, alla luce del concetto di disposizione interna stabile

Tra la fine degli anni novanta del secolo passato e gli anni duemila nella riflessione pedagogica statunitense si è riaffacciata la considerazione del concetto di disposizione evocato da John Dewey. «Noi abbiamo bisogno di una parola che esprima quel genere di attività umana che è influenzata da un'attività precedente, e in questo senso è acquisita; che contenga in se stessa un certo ordinamento o sistemazione di minori elementi di azione; che sia prospettica, di qualità dinamica, pronta a manifestarsi apertamente, e che operi in qualche forma attenuata e subordinata anche quando non domini palesemente l'azione; e la parola "habit" nel suo senso ordinario si avvicina più di qualsiasi altra a denotare questi fatti. Riconosciuta che ne sia stata la natura, potremo usare anche le pa-

role “abito” e “disposizione”», ma la prima esplicita di più il senso dell’operatività, dell’effettualità, mentre la seconda il senso di latente e potenziale». ⁴

In generale la parola disposizione evoca inclinazione, mindset, tendenza, propensità, predilezione, capabilità, potenzialità, proclività, ecc. Molti si sono impegnati nel cercare una definizione di disposizione. Arthur L. Costa e Bena Kallick (2014) sulla base dell’impianto di Ron Ritchhart⁵ hanno espresso ed esaminato questa definizione di disposizione: «Insieme strutturato di comportamenti che sono sotto il controllo e la volontà personali, diversamente dall’essere attivati automaticamente. Le disposizioni sono insiemi generali di comportamenti, non semplici comportamenti specifici. Esse sono dinamiche e idiosincratice nel loro utilizzo contestualizzato, piuttosto che azioni prescritte da svolgere rigidamente. Più del desiderio e della volontà, esse devono essere collegate alle necessarie abilità. Le disposizioni motivano, attivano, danno direzione alle abilità. ⁶»

I vari passaggi della definizione sono stati poi esaminati con più attenzione. In primo luogo si precisa che le disposizioni sono acquisite, non date (anche se un certo potenziale di sviluppo è innato), vengono apprese nel tempo e su di esse manteniamo un controllo che ci permette di scegliere di valorizzarle o meno nelle diverse circostanze. La loro manifestazione, poi, deriva dall’integrazione di molteplici abilità e comportamenti, come nel caso della comunicazione o della relazionalità, in stretto riferimento alla situazioni specifiche. Non ci sono script, ricette, sequenze strutturate da adottare in maniera ripetitiva. Ci sono invece molteplici possibili modalità d’azione, o schemi d’azione, tra le quali scegliere e adattare i propri interventi. E in esse si devono poter attivare coerenti abilità pratiche. In tutto ciò un nucleo di valori, motivi, atteggiamenti di fondo svolge il ruolo di attivazione, sostegno e direzione nell’agire concreto.

Gli stessi Costa e Kallick in una serie di contributi sviluppati nel 2000 hanno esaminato in concreto una serie disposizioni mentali, denominate, abiti della mente (*habits of mind*), che sembrano influire sulla competenza d’apprendimento dello studente. ⁷ Le disposizioni esaminate sono molteplici: persistere; gestire l’impulsività; ascoltare con comprensione ed empatia; pensare in modo flessibile, pensare sul pensare (metacognizione); impegnarsi per l’accuratezza; fare domande e porre problemi; applicare la conoscenza pregressa a nuove situazioni;

⁴ J. DEWEY, *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*, New York, H. Holt, 1922, pp.40-41.

⁵ R. RITCHHART, *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*, San Francisco, Jossey Bass, 2002.

⁶ A.L. COSTA e B. KALLICK, *Dispositions*, Corwin, Thousand Oaks, 2014, p. 20.

⁷ I contributi sono stati tradotti in italiano a cura di Mario Comoglio nel 2007: A.L. COSTA, B. KALLICK, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, Roma, LAS, 2007.

pensare e comunicare con chiarezza e precisione; raccogliere informazioni con tutti i sensi, creare, immaginare, innovare; rispondere con meraviglia e stupore; assumere rischi responsabili; trovare il lato umoristico; pensare in maniera indipendente; rimanere aperti all'apprendimento continuo.

Come è facile intuire, lo sviluppo di tali disposizioni interne al fine di giungere a una loro sufficiente stabilizzazione è un lungo cammino. Nelle indagini sviluppate presso il CNOS-FAP si è preferito adottare l'espressione "competenze strategiche" per quelle disposizioni interne che fanno più esplicitamente riferimento all'autodeterminazione e all'autoregolazione nello studio, nel lavoro e nelle attività quotidiane.⁸ Oggi si hanno elementi decisivi per coglierne le radici in quell'ambito di competenze elementari che caratterizzano i bambini fin dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria: le cosiddette funzioni esecutive.⁹

3. La radici iniziali dello sviluppo delle competenze strategiche a livello di scuola dell'infanzia e primaria

Terrie Moffit, una delle maggiori criminologhe del mondo, ha studiato per circa quarant'anni la popolazione del suo Paese, la Nuova Zelanda. I risultati di tali studi sono stati presentati nel 2015 in varie conferenze tenute in Europa. La studiosa ha messo in evidenza come bambini che manifestano buone capacità di auto-controllo già nel periodo della scuola dell'infanzia diventino in generale adulti autonomi e responsabili, mentre bambini che evidenziano limitate capacità di autoregolazione tendano a crescere come cittadini problematici e in molti casi sono proclivi ad azioni criminali. Tale tendenza era stata da lei addirittura constatata nel caso di due fratelli gemelli.¹⁰

Gerge McCloskey in vari studi ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondano già nella prima infanzia su alcune competenze fondamentali, denominate "funzioni esecutive", cioè funzioni di governo di sé.¹¹ Dopo

⁸ Uno studio specifico sulle competenze strategiche è stato pubblicato dal CNOS-FAP nel 2010: M. BAY, D. GRZADZIEL, M. PELLEREY, *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, Roma, CNOS-FAP, 2010.

⁹ Circa la natura e lo sviluppo delle funzioni esecutive si possono consultare in italiano: G.M. MARZOCCHI, S. VALAGUSSA, *Le funzioni esecutive in età evolutiva*, Milano, Franco Angeli, 2011; A. CANTAGALLO, G. SPITONI, G. ANTONUCCI (a cura di), *Le funzioni esecutive. Valutazione e riabilitazione*, Roma, Carocci Faber, 2010.

¹⁰ Sono varie le pubblicazioni della Moffit. Tra queste, si può citare lo studio: T. MOFFIT et alii, A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety, *PNAS*, 2011, 108, 7, February, 2693-2698. Delle conferenze dà conto a esempio la rivista on line *Observer APS* del maggio 2015.

aver esaminato una notevole quantità di studi specialistici nell'ambito della psicologia cognitiva, della neuropsicologia, delle neuroscienze, della psicologia evolutiva e dell'educazione, l'Autore è giunto a proporre un modello multidimensionale. In esso vengono evidenziati i compiti fondamentali di tali funzioni esecutive: sollecitare e dirigere il funzionamento della percezione, delle emozioni, della cognizione, dell'azione nel contesto intrapersonale, interpersonale, ambientale e simbolico. Tale competenze iniziano a svilupparsi ben presto nell'infanzia e la loro crescita continua a evolvere almeno fino alla terza decade dell'esistenza, ma probabilmente lungo tutto l'arco della vita. Dal punto di vista neurologico sono coinvolte varie aree dei lobi frontali.¹²

Russel A. Barkley¹³ ha proposto una definizione operativa di funzioni esecutive, che consente non solo di individuarle, ma soprattutto di coglierne lo sviluppo e la funzione. Essa suona così: «L'uso delle azioni auto-dirette come scegliere obiettivi, selezionare, mettere in atto, supportare azioni nel tempo verso tali obiettivi normalmente nel contesto di altri spesso appoggiandosi su mezzi sociali e culturali al fine di massimizzare il proprio benessere quale egli concepisce». ¹⁴ Tale definizione consente quindi di individuare successivi livelli di sviluppo attraverso quello che l'Autore definisce processo di interiorizzazione. Il primo livello viene definito come uno stadio di preparazione alla capacità di auto-direzione. Esso evolve progressivamente verso la capacità di autoregolarsi in quanto si è consapevoli delle diverse funzioni esecutive più importanti, si riesce a gestire validamente i processi di inibizione, quelli relativi alla memoria di lavoro verbale e non verbale, quelli di natura emozionale e motivazionale, la pianificazione e la risoluzione di problemi.

Si tratta di un cammino di interiorizzazione, che porta a una vera e propria maturazione personale. Un livello superiore si ha quando si riesce a governare la propria esistenza da questo punto di vista in maniera coerente e continua. A questo livello si possono evidenziare almeno cinque dimensioni interrelate: la capacità di gestione di sé nel tempo; la capacità di auto-organizzarsi e di risolvere problemi; la capacità di auto-controllo (attraverso forme di inibizione di impulsi e di subordinazione di interessi a breve termine); la capacità di automotivarsi e di auto-regolare le proprie emozioni. A questo nucleo possono accompagnarsi altre capacità cognitive. Infine si giunge a quello che viene chiamato livello strategico-cooperativo, che include l'ambito dei rapporti sociali,

¹¹ G. McCLOSKEY, L.A. PERKINS, *Essentials of Executive Functions Assessment*, Wiley, Hoboken (NJ), 2013.

¹² *Ibidem*, pp.8-9.

¹³ R.A. BARKLEY, *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*, New York, The Guilford Press, 2012.

¹⁴ *Ibidem*, p. 176.

dell'articolazione dei ruoli nel contesto lavorativo, dell'organizzazione familiare.¹⁵

Nel quadro della nostra esplorazione sullo sviluppo delle competenze personali generali il ruolo di un'adeguata crescita delle funzioni esecutive assume un rilievo essenziale almeno da due punti di vista. Il primo riguarda la prospettiva che tende a considerare le diverse funzioni esecutive da un punto di vista unitario: quello dell'auto-direzione e dell'autoregolazione. Il secondo elemento concettuale, direttamente derivante dal primo, è il processo di sviluppo di tali funzioni esecutive, centrato sul processo della loro interiorizzazione, cioè non solo di una loro conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di loro valutazione, ma anche di impegno nello svilupparle. E in tutto ciò è direttamente coinvolta una sensibilità e competenza formativa specifica da parte di genitori, di educatori e di docenti.

4. Un progetto prospettico di sviluppo di strumenti diagnostici e di intervento dalla scuola dell'infanzia all'inserimento e permanenza nel mondo del lavoro

Sulla base di quanto già elaborato e sull'apporto delle ricerche sulle funzioni esecutive è derivata l'idea di considerare la dimensione orientamento professionale come una dimensione permanente del processo educativo scolastico e formativo fin dalla scuola dell'infanzia. In particolare sono coinvolte sia le cosiddette soft skills, sia le hard skills generiche. In questo contributo ci stiamo soffermando in particolare sulle soft skills, o competenze personali generali, in quanto sembrano costituire un perno essenziale nello sviluppo di una persona in grado di autodeterminarsi e autoregolarsi non solo nello studio, ma soprattutto nel mondo del lavoro e nella vita sociale e familiare. Ci siamo quindi domandati quali competenze personali generali favoriscono un potenziamento della persona umana dal punto di vista dell'orientamento professionale e dell'inserimento lavorativo.

Nel corso degli anni passati da parte del CNOS FAP sono state sviluppate numerose indagini, che hanno dato luogo a varie pubblicazioni. La questione originaria era stata posta in questi termini: quali competenze dovrebbero costituire le qualità fondamentali di una persona in grado di dirigere se stessa nella vita, nello studio e nel lavoro. Tali competenze vennero denominate strategiche, in quanto costituiscono le risorse interne essenziali per dare senso e prospettiva alla propria esistenza e per essere in grado di perseguire con sistematicità e co-

¹⁵ *Ibidem*, pp. 177-179.

stanza tale progetto di vita e di lavoro. In altre parole si è riletto il problema del favorire un potenziamento della persona dal punto di vista della sua capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nello studio, nel lavoro, nella vita familiare e sociale. Per definire più puntualmente le competenze strategiche da prendere in considerazione si è scelto un quadro di riferimento a due dimensioni. La prima dimensione tiene conto di tre ambiti di riferimento: competenze strategiche in riferimento al sé; competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in particolare competenze relazionali e comunicative; competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale. La seconda dimensione si riferisce alle competenze nel gestire i processi cognitivi e metacognitivi, affettivi e motivazionali, volitivi e conativi.

Le competenze che sono emerse non solo come centrali, ma anche più facilmente riconoscibili in sé e negli altri sono state le seguenti:

- *Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*: in tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale; per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale; si vuole mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.
- *Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento*: si vuole rilevare la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva ad impegnarsi in una attività collaborativa sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.
- *Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri*: le competenze di natura comunicativa da prendere in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano l'elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.
- *Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare*: i processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze già acquisite e organizzate; si intende rilevare se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecitare l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio.
- *Percezione soggettiva di competenza*: si intendono rilevare alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere

- conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale; tale percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità.
- *Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali*: quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale sia la riuscita sia l'eventuale fallimento? È presente e a quale livello la convinzione che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo?
 - *Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà*: i soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti; ciò dipende anche da una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative; una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo; inoltre è possibile canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza ad una accentuata reattività emozionale, sviluppando competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.
 - *Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*: quale percezione si ha della propria capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa gli impegni? Si tratta di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese, in particolare di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, quanto si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto e si riesce a predisporre le cose e ad organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.
 - *Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping*: una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo; spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente; si vuole cogliere la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate.

Tali competenze strategiche ora possono essere agevolmente auto-valutate, utilizzando uno degli strumenti diagnostici proposti nella piattaforma del CNOS-FAP: www.competenzestrategiche.it: il questionario QPCS (Questionario di Percezione delle proprie Competenze Strategiche).¹⁶

¹⁶ M. PELLEREY et alii, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013.

Quali ricadute derivano dall'assunzione di tali competenze strategiche come fondamentali finalità formative non solo per gli allievi delle formazioni professionali, ma in genere per ogni studente del primo ciclo di istruzione e del secondo ciclo di istruzione e formazione?

5. Gli strumenti di intervento già disponibili e in corso di sviluppo nel quadro delle ricerche promosse in sede CNOS-FAP

Nel contesto delle indagini svolte sono stati finora messi a punto e resi disponibili alcuni strumenti di sensibilizzazione e di autovalutazione, che aiutano docenti e studenti a prendere coscienza dell'importanza di tali competenze personali generali e a valutarne lo sviluppo sul piano individuale e collettivo al fine di impostare un adeguato percorso formativo.

Oltre al già citato QPCS, per il secondo ciclo di istruzione e formazione sono disponibili in rete sulla piattaforma www.competenzestrategiche.it due questionari. Il primo è denominato QSA¹⁷ e viene normalmente valorizzato all'inizio dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione. Oramai sono molte le scuole e i centri che ne fanno sistematicamente uso. Per la diffusione di tale strumento diagnostico è stato pubblicato un manuale per la sua valorizzazione ai fini formativi, che aiuta non solo a diagnosticare la situazione in essere, ma anche a progettare e realizzare un cammino formativo sistematico e controllato.¹⁸ A questo questionario è stato accostato, soprattutto per la fine del primo biennio, un questionario dedicato alla percezione di autodeterminazione, in particolare nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza e nel sentirsi all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni.¹⁹

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado è stato messo a punto e reso disponibile in rete una versione del QSA ridotta e adattata a questa popolazione scolastica.

Tenendo conto, poi, dell'importanza della dimensione temporale nello sviluppo di un progetto di sé e della motivazione in generale emersa dalle ricerche in corso²⁰, sono stati inseriti nella piattaforma due questionari derivanti dalle ricerche di Philip Zimbardo. Il primo, soprattutto rivolto a soggetti adulti, è l'o-

¹⁷ M. PELLERREY, *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)*, Roma, LAS, 2006.

¹⁸ E. OTTONE, *Apprendo. Strumenti e attività per promuovere l'apprendimento*, Roma, Anicia, 2014.

¹⁹ M. PELLERREY et alii, *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, Roma, CNOS-FAP, 2013, pp. 45-49.

originale ZTPI (*Zimbardo Time Perspective Inventory*)²¹. Il secondo strumento è un adattamento italiano denominato SPT (Scala Prospettiva Temporale), costituito da 25 item e validato per un pubblico italiano di adolescenti.²²

L'impegno più delicato attualmente in corso riguarda la Scuola dell'infanzia e la Scuola Primaria. Il progetto in via di realizzazione parte dalla considerazione delle funzioni esecutive più importanti da sviluppare soprattutto in contesti scolastici. Inizialmente queste competenze elementari possono essere solo osservate dagli educatori e/o dagli insegnanti, solo verso i 9-10 anni all'osservazione sistematica può essere accostato un questionario per gli studenti.

Dall'analisi critica delle ricerche e degli strumenti osservativi disponibili, e tenendo dell'ambito di applicazione che intendiamo privilegiare, si è giunti a identificare otto funzioni esecutive o competenze elementari di governo di sé. Ecco.

- *Controllo dell'impulsività*: capacità di inibire risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata. Si manifesta come la capacità di resistere agli impulsi, di considerare le conseguenze prima di agire, di bloccare il proprio comportamento quando è opportuno. I soggetti appaiono capaci di controllare se stessi. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno che qualcuno gli dica "no", "basta questo".
- *Controllo dell'attenzione*: capacità di gestione dell'attenzione, in particolare di quella selettiva e di quella sostenuta. Per attenzione selettiva si intende la capacità di focalizzare gli stimoli che di volta in volta sono pertinenti rispetto al compito o alla situazione. Per attenzione sostenuta si intende la capacità di mantenere la concentrazione per un tempo prolungato su di un determinato stimolo. Esempio di comportamento problematico: ha bisogno di essere continuamente richiamato al compito da svolgere.
- *Controllo delle emozioni*: loro conoscenza, denominazione, riconoscimento in sé e negli altri, attivazione di comportamenti coerenti. È capace di modulare e di controllare le proprie risposte emozionali. Un debole controllo emozionale si manifesta come labilità emozionale, improvvise esagerate reazioni, esplosioni isteriche di pianto o di risa. Esempio di comportamento problematico: reagisce esageratamente di fronte a piccoli problemi o a qualche osservazione.
- *Flessibilità*: gestione di sé nel riuscire a spostare l'attenzione, il comportamento, l'impegno da un ambito all'altro; capacità di passare da una prospet-

²⁰ G. CREA, S.A.M. EMAD, Prospettiva temporale, motivazione e ricerca di senso nelle strategie di apprendimento degli adolescenti, *Orientamenti Pedagogici*, 2016, 2, pp. 345-381.

²¹ P. ZIMBARDO, J. BOYD, *Il paradosso del tempo*, Milano, Mondadori, 2008.

²² M. D'ALESSIO et alii, Testing Zimbardo's Stanford Time Perspective Inventory (STPI) – Short Form. An Italian study, *Time and Society*, 2003, 2-3, pp. 333-347.

tiva all'altra, da un argomento all'altro; tolleranza del cambiamento e flessibilità nella soluzione di problemi. Segno di debolezza sono rigidità e inflessibilità nelle proprie posizioni, nel rimanere attaccati ai propri stati d'animo, desideri e interessi.

- *Memoria di lavoro*: capacità di conservare le informazioni nella propria memoria, saperle richiamare ed elaborare per completare un compito. Al contrario chi fatica a gestire la memoria di lavoro non sa mantenere le informazioni, seppure in quantità limitate, per il tempo necessario a elaborarle; non ricorda le consegne (cosa deve fare e come farlo); non sa gestire un doppio compito.
- *Pianificazione*: sapersi porre obiettivi e saper pianificare azioni per raggiungerli; abilità nell'anticipare eventi futuri, nel seguire le indicazioni oppure nel raggiungere uno scopo; abilità nell'iniziare i compiti tempestivamente o di ottenere, prima, gli strumenti idonei o i materiali necessari a completare l'attività. Carenze si manifestano nel procrastinare le cose da fare, nell'aspettare sempre indicazioni o ordini per muoversi.
- *Organizzazione*: saper organizzare un'attività e un'ambiente (riordinare le cose al posto giusto e trovarle); rispondere al *feedback* esperienziale (interno o esterno), correggendo i propri errori; capacità di gestire una molteplicità di attività; di controllare le realizzazioni. I bambini con carenze nell'organizzazione è come se si approcciasse ad un compito in modo casuale o fossero facilmente sopraffatti da grandi quantità di informazioni o di azioni.

A queste fondamentali funzioni esecutive è sembrato utile, da un punto di vista educativo, includere un'ottava competenza, tenendo conto del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria, della crescita successiva del soggetto e dell'indicazione di Gerge McCloskey circa lo sviluppo delle funzioni esecutive dall'ambito intrapersonale a quello interpersonale:

- *Relazionarsi*: disponibilità e capacità di interagire e rapportarsi con gli altri, siano essi i propri compagni o gli adulti; disponibilità a dare e chiedere aiuto; disponibilità e capacità di relazionarsi con l'ambiente e l'organizzazione scolastica, seguendone le regole e le esigenze di sicurezza e di salute; disponibilità e capacità di riflettere, ascoltare e discutere, tenendo conto delle proprie e altrui posizioni e sentimenti; disponibilità e capacità di collaborare nel gioco e nel lavoro.

6. Per una conclusione prospettica

Per chiarire ulteriormente lo spirito del progetto, consideriamo una delle funzioni esecutive sopra citate: la gestione dell'attenzione. Sia nello studio, sia nel lavoro, sia nella vita quotidiana la capacità di concentrarsi negli impegni per un tempo adeguato, focalizzando bene l'attenzione, sembra sempre più una competenza strategica minacciata dalla molteplicità degli strumenti comunicativi digitali che ci circondano, mentre "l'attenzione ci fornisce quei meccanismi che stanno alla base della nostra consapevolezza del mondo e del controllo volontario dei pensieri e delle emozioni".²³ Si tratta, infatti, di sviluppare la capacità di gestione di tre tipi di attenzione: verso l'interno, per riflettere, chiarire le proprie idee e prendere decisioni; verso gli altri, per favorire le proprie relazioni interpersonali e istituzionali; verso il mondo esterno, per agire coerentemente nello studio e nel lavoro. In particolare si nota una progressiva difficoltà nel gestire la propria attenzione nei rapporti diretti con le persone, a fronte della quantità di stimoli distraenti, provenienti in particolare dagli strumenti di comunicazione digitale.

Un ulteriore elemento emerge dal quadro finora delineato: sia le competenze strategiche individuate per adolescenti e giovani, sia le funzioni esecutive considerate prevalentemente per bambini e ragazzi non sono qualità personali separate, ma tendono ad influirsi reciprocamente e, per dirla con John Dewey, a interpenetrarsi tra loro. Un esempio è dato dall'interazione tra capacità di gestione dell'attenzione e la capacità di controllo delle emozioni. «Dato che per concentrarci dobbiamo mettere a tacere anche le nostre distrazioni emotive, il circuito neurale dell'attenzione selettiva include quello dell'inibizione delle emozioni: ciò significa che le persone che si concentrano meglio sono relativamente immuni ai tumulti emotivi, hanno minore difficoltà a mantenersi imperturbabili nei momenti di crisi e restano stabili in mezzo al flusso di emozioni della vita».²⁴

In questa stessa prospettiva si colloca anche la reciproca influenza tra gestione dell'attenzione e flessibilità cognitiva. Si può notare, infatti, sia nei bambini, sia negli adulti la difficoltà se non l'incapacità di abbandonare un oggetto di attenzione per soffermarsi su altri e così ci si riduca "a rimuginare senza fine ripercorrendo sempre gli stessi circoli di preoccupazioni, in uno stato di ansia cronica".²⁵

²³ M. POSNER, M. ROTHBART, Research on Attention Networks as a Model for Integration of Psychological Science, *Annual review of Psychology*, 2007, 50, pp. 1-27.

²⁴ D. GOLEMAN, *Focus. Come mantenersi concentrati nell'era della distrazione*, Milano, BUR, 2013, pp.23.

²⁵ *Ibidem*, pp.23-24.

Lo sviluppo dunque delle cosiddette soft skills professionali, o competenze professionali personali generali richieste dal mondo del lavoro, tende a identificarsi con lo sviluppo delle dimensioni fondamentali di una persona in grado di auto dirigersi e di autoregolarsi nello studio, nel lavoro e nella vita quotidiana. Le competenze strategiche, che la caratterizzano, hanno la loro radice nelle funzioni esecutive, ma, senza un percorso formativo continuo e sistematico, esse possono rimanere poco sviluppate o addirittura risultare gravemente carenti. La conseguenza è che ne risente la stessa occupabilità del soggetto: sia in quanto sufficientemente pronto ad entrare nel mondo del lavoro, sia, soprattutto, in grado di restarvi in presenza di difficoltà, turbolenze o cambiamenti profondi. L'attenzione alla dimensione educativa e formativa in questo ambito diventa così una componente fondamentale dell'orientamento professionale, considerato soprattutto nella versione *career education* nella versione sopra delineata. Quanto offerto dalla piattaforma www.competenzestrategiche.it vuole essere sempre più un supporto sistematico e ben collaudato, al fine di aiutare educatori, docenti e formatori nel loro impegno nel promuovere tali competenze strategiche.