

Convegno: Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro

Competenzestrategiche.it: Strumenti e Applicazioni

Dirigere se stessi nello studio e nel lavoro

*Riflessioni di
Michele Pellerrey*

J. Greene nel 2018 ha segnalato come in tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione nei percorsi scolastici per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.

J. Greene, *Self-regulation in Education*, New York, Routledge, 2018, p.116

D. Schunck-J. Greene, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, New York, Routledge, 2018, p. 13.

D'altra parte, in tutti i Paesi sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti universitari circa lo stato di preparazione delle nuove matricole. Sembra che la questione più delicata riguardi la capacità di gestire se stessi nello studio. Nel passaggio da un contesto molto controllato a uno più libero gli studenti sono spesso disorientati. Il tasso di abbandono al primo anno è assai elevato, anche per questo motivo.

Così anche la recente *Raccomandazione europea sulle competenze chiave nell'apprendimento permanente* insiste sulla centralità della capacità di «gestire il proprio apprendimento e la propria carriera», insistendo sullo sviluppo dei processi interni collegati all'«apprendere ad apprendere».

Ma ci si può domandare:
quali competenze dovrebbero caratterizzare
un soggetto che sia in grado di gestire se stesso
nel contesto dell'apprendimento scolastico, e,
più generale, nella sua vita in famiglia, nel lavoro e
nell'ambiente di vita quotidiana.

È un problema antico che riguarda l'educazione
della persona a pensare e ad agire e che implica
lo sviluppo delle cosiddette virtù intellettuali e morali.

Anche oggi, a livello europeo, quando si parla di competenze, si individua il loro fondamento nell'autonomia e nella responsabilità della persona.

Nel pedagogia tradizionale tutto ciò passava sotto il titolo di educazione alla libertà.

La proposta del premio Nobel per l'economia James J. Heckman è quella di prendere in considerazione quelle che chiama *character skills*.

Tra queste qualità Heckman mette in luce il ruolo fondamentale di quella che in psicologia viene chiamata “coscienziosità”, caratterizzata dalla scrupolosità nell'adempire ai propri doveri e dalla perseveranza nel portarli a termine.

In questo contesto la psicologia umanistica ha individuato tre bisogni fondamentali di ogni persona, ai quali occorre porre attenzione:

- a) bisogno di autonomia;
- b) bisogno di competenza;
- c) bisogno di relazione.

A questi va aggiunto un bisogno che li attraversa tutti:

- d) bisogno di dare a tutto ciò senso e prospettiva esistenziale.

Per approfondire da un punto di vista educativo scolastico la natura e lo sviluppo di tali competenze propongo **un veloce percorso in tre punti.**

1. Cosa significa saper dirigere se stessi
2. Dalle competenze elementari a quelle strategiche; da un controllo esterno alla condivisione, all'autocontrollo
3. Strumenti per favorire tale sviluppo



1.
Cosa significa *saper dirigere se stessi*

A partire da molte ricerche, approfondendo i vari apporti sia psicologici, sia pedagogici, è stato possibile distinguere nel “**dirigere se stessi**” due sue fondamentali componenti: la capacità di autodeterminazione e la capacità di autoregolazione.

La *prima componente* fa riferimento al processo di scelta di se stessi e del proprio operare secondo qualche aspetto importante, di decidere dove si vuole andare e come muoversi per farlo.

Si tratta di una componente generalmente denominata “strategica”, in quanto fornisce direzione e indicazioni su come procedere.

La sua dinamica è stata studiata sia dalla filosofia, sia dalla psicologia, evidenziando il ruolo in essa del senso e della prospettiva esistenziale adottate, come dello stato di motivazione presente.

Joseph Nuttin ha chiarito dal punto psicologico quanto già messo in luce dalla filosofia aristotelica: da una parte il ruolo dei propri valori, ideali, motivi, prospettive e obiettivi; dall'altra, l'importanza dell'interpretazione della situazione concreta nella quale ci si trova che ne deriva.

Da questa interazione nasce una prospettiva di suo miglioramento e la decisione di intervenire.

Recentemente, studi sull'influenza della percezione soggettiva del tempo passato, presente e futuro hanno ulteriormente reso più complessa e impegnativa l'analisi di questa componente motivazionale, sia nel caso di scelte esistenziali forti, sia nella quotidianità della vita, anche scolastica.

Per questo sulla nostra piattaforma è stata inserito un apposito questionario, che risulta assai ben correlato con la varie componenti dell'auto-direzione.


La *seconda componente*, quella dell'autoregolazione, rimanda ai processi cosiddetti volitivi, anch'essi a suo tempo studiati sul piano filosofico, e recentemente di nuovo sul piano psicologico. Oggi si evoca a questo proposito, come abbiamo visto, la coscienziosità.

La scuola tedesca del Max Planck di Berlino aveva esplorato già negli anni Ottanta alcune regole di governo di sé da questo punto di vista, oggi esse sono state ben evidenziate dalle ricerche sulle cosiddette funzioni esecutive o competenze elementari che stanno proprio alla base della capacità di governo di sé.

Su questa base prende corpo la capacità di auto-direzione, intesa come una disposizione stabile, che può essere sviluppata progressivamente, prima sotto la diretta influenza e controllo degli educatori, poi, divenendone soggettivamente sempre più consapevoli e capaci di autovalutazione, di co-progettazione e di assunzione di responsabilità nel suo sviluppo.

È un cammino progressivo, che richiede una guida e un sostegno di natura sistematica e consapevole, diretto a sviluppare le *tre grandi capacità* che la caratterizzano.

1. di interpretare le esigenze poste dalle situazione o dai problemi da affrontare e di prefigurare quali linee di azione possono rispondere a tali sollecitazioni;
2. di decidere, scegliendo di impegnare se stessi nel realizzare coerentemente quanto prefigurato, capacità che implica motivazioni profonde e forte desiderio di portare a termine ciò che è stato deciso;
3. di essere costante e perseverante nell'attuazione, nonostante le difficoltà, i contrasti e le disillusioni; capacità che implica forza di volontà e controllo di sé, del contesto vitale e delle motivazioni contrastanti.



2.
**Dalle competenze elementari
a quelle strategiche;
da un controllo esterno
alla condivisione, all'autocontrollo**

George McCloskey (2013) ha messo in evidenza come le capacità di autodeterminazione, cioè di scelta responsabile, e di autoregolazione, cioè di gestione di sé, si fondino già nella prima infanzia su alcune competenze elementari ma essenziali, denominate “funzioni esecutive”, cioè funzioni di governo di sé.

Si tratta di: «Abilità cognitive che rendono un uomo capace di comportamento indipendente, finalizzato e adattivo» (M. Lezak)

Tali 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.

Un adeguato loro sviluppo è essenziale per la capacità di autodirezione e di autoregolazione.

Tale sviluppo deriva un processo di interiorizzazione: non solo di conoscenza e capacità di riconoscimento in sé e di valutazione, ma anche di impegno nel promuoverle.

Le principali funzioni esecutive individuate sono queste:

- a) sotto il *profilo inibitorio*: controllo/gestione dell'impulsività; dell'attenzione; delle emozioni;
- b) sotto il *profilo cognitivo*: flessibilità cognitiva; gestione della memoria di lavoro;
- c) sotto il *profilo organizzativo*: capacità di pianificazione; capacità di organizzazione;
- d) sotto il *profilo relazionale*: capacità di gestione delle relazioni interpersonali.

A esempio:

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

Progressivamente a partire dagli ultimi anni della scuola primaria, nella secondaria di primo grado e, soprattutto all'inizio di quella superiore, si devono aiutare gli studenti a:

- a) diventare consapevoli delle varie competenze fondamentali necessarie per governare se stessi nell'apprendimento e nel comportamento;
- b) sapersi auto-valutare, con l'aiuto degli educatori, al fine di individuare debolezze e punti di forza;
- c) insieme a loro, impostare adeguati progetti educativi personalizzati.

Le competenze, da noi definite strategiche, che dovrebbero essere prese in considerazione a questo livello , sono soprattutto:

- a) competenze di natura cognitiva e metacognitiva come controllo dell'attenzione, elaborazione, organizzazione;
- b) competenze relazionali, come collaborare con altri nello studio, nel gioco, nelle varie attività;
- c) competenze affettive, come controllo dell'ansietà;
- d) competenze motivazionali, come percezione di competenza e attribuzioni causali;
- e) competenze volitive come perseveranza.

A esempio per la comprensione di un testo, o di un nuovo concetto, va attivato e gestito un processo detto di elaborazione, che può essere superficiale o profondo, per cui si parla di comprensione superficiale o profonda.

Alla sua base sta la ricchezza e significatività delle relazioni evocate con altri riferimenti concettuali o esperienziali.

Per evocare tale processo e rendere consapevoli di esso si possono porre le seguenti domande:

- *Cerco di trovare i legami tra ciò che sto studiando e le mie esperienze*
- *Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare*
- *Quando imparo nuove parole o nuove idee cerco di immaginare una situazione a cui esse si possano applicare*
- *Cerco di vedere come ciò che studio potrebbe applicarsi alla mia vita di tutti i giorni*
- *Quando imparo un nuovo concetto mi domando se ci sono casi in cui esso non può essere applicato*

- *Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco*
- *Cerco di stabilire collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studio*
- *Durante lo studio o l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati*
- *Leggendo ricostruisco con la mia immaginazione le situazioni, i personaggi o le vicende narrate*

Accanto a queste nel corso della secondaria, quando ciò sembra possibile, è importante sondare più direttamente elementi che stanno alla base della capacità di autodeterminazione, come il sentirsi all'origine delle proprie scelte, avendo sviluppato un quadro di senso e di prospettiva esistenziale, quello che nei programmi si evoca come «progetto di vita».



3.

Strumenti per favorire tale sviluppo

I principali strumenti che un educatore, un insegnante, un formatore può utilizzare per cogliere la presenza e il livello di sviluppo di competenze di questo tipo sono strumenti di natura osservativa sistematica e di percezione di sé o di autovalutazione.

Tali strumenti assumono una duplice valenza sia sul piano conoscitivo, sia operativo:

- a livello di *educatore*, renderlo consapevole di tali processi e di come poterli cogliere e poi intervenire;
- a livello di *studenti*, promuovere la progressiva consapevolezza della loro natura e importanza.

Per quanto riguarda le funzioni esecutive vengono usate soprattutto griglie di osservazione sistematica opportunamente strutturare e validate.

Certamente esistono altre metodiche, ma in genere sono riservate a specialisti ed esigono strumentazioni specifiche.

A esempio per la gestione dell'impulsività, che riguarda la capacità di inibire le risposte immediate e di spostare la gratificazione immediata, occorre in primo luogo chiarirsi bene le manifestazioni positive e negative che la caratterizzano.

E individuarne le principali manifestazioni che possono essere effettivamente osservate.

Un bambino che sa *gestire l'impulsività* appare capace di controllo di se stesso in quanto:

- sa bloccare il suo comportamento quando è opportuno;
- è in grado di resistere agli impulsi;
- sa aspettare e, se necessario, è capace di rinviare la gratificazione immediata;
- sa prendere tempo, cioè si ferma a riflettere e a considerare le conseguenze prima di agire;
- sa perseguire gli obiettivi con costanza, interesse e impegno e porta a termine un compito iniziato nonostante emozioni, fallimenti, incertezze, contrarietà.

Al contrario colui che non sa controllare l'impulsività

- tende a reagire in modo impulsivo e ha bisogno di qualcuno che gli dica “No”, “Basta questo”;
- ha la tendenza a voler ottenere subito, senza attendere, quanto desiderato e a cercare gratificazioni immediate (di fronte a desideri o altro appare incapace di dilazionare la gratificazione);
- risponde in modo affrettato a scapito dell'accuratezza ed è incapace di portare a termine qualcosa senza interromperlo e si arrende facilmente quando incontra una difficoltà.

A volte questa incapacità è anche favorita dai genitori che rispondono subito ad ogni richiesta del bambino.

Su questa base è possibile strutturare una griglia di osservazione sistematica e verificarne la fruibilità, la consistenza interna e la validità, riducendo gli elementi da osservare a quelli essenziali.

La forma che possono assumere tali griglie è di questo tipo.

24	Interrompe lo svolgimento di un compito che gli è stato affidato per fare altro	1	2	3	4
34	Cambia attività prima di aver finito il compito assegnato	1	2	3	4
42	Porta a termine in modo affrettato i compiti che gli vengono assegnati	1	2	3	4
53	Quando un'attività richiede di stare seduto per un certo tempo non riesce a farlo	1	2	3	4
18	Quando vuole fare una cosa non si trattiene, deve farla subito	1	2	3	4
30	Dimostra di non saper aspettare qualcosa che desidera avere al più presto	1	2	3	4
36	Quando attende qualcosa che desidera avere si mostra impaziente	1	2	3	4
45	In gruppo interviene senza attendere il proprio turno per parlare	1	2	3	4
48	Inizia a svolgere un lavoro senza aver pensato a come fare	1	2	3	4
21	Capita che non si renda conto di infastidire gli altri con il suo comportamento	1	2	3	4
1	Capita che si comporti in modo sfrenato e abbia bisogno che qualcuno gli dica: "Basta"	1	2	3	4
9	Quando agisce in modo sfrenato ha difficoltà a calmarsi da solo	1	2	3	4
16	Quando gioca deve essere controllato più dei compagni	1	2	3	4
6	Si arrende subito quando incontra una difficoltà	1	2	3	4
12	Di fronte a un compito impegnativo si scoraggia e lascia perdere	1	2	3	4

Se l'osservazione mette in evidenza comportamenti problematici, occorre intervenire per aiutare a sviluppare una maggiore capacità di controllo e di gestione. A esempio nel caso dell'impulsività sono stati suggeriti vari *approcci metodologici*.

Il primo, e più universale, è basato sulla valorizzazione di esempi da imitare (*modeling*). Si aiuta il bambino a osservare e interiorizzare il comportamento di chi è più in grado di controllare l'impulsività (sia adulto, sia coetaneo).

Un altro riguarda l'interiorizzazione di comandi esterni (*stop, look, listen, think*; prima di parlare conta fino a tre).

Quanto a questionari di auto-percezione o autovalutazione, molti di voi ne hanno già valorizzati nella loro attività.

Occorre dire che anche in questo caso la costruzione e validazione di un questionario non è impresa agevole.

A esempio per la realizzazione del QSA ci sono voluti alcuni anni e la rilevazione delle prestazioni di più di diecimila quattordici-quindicenni di varie regioni italiane.

Recentemente Massimo Margottini è riuscito a verificarne la validità su altri circa diecimila soggetti della stessa età.

Conviene solo aggiungere che i due strumenti: griglie di osservazione sistematica e questionari di auto-valutazione dovrebbero essere sistematicamente valorizzati sia nel progettare percorsi formativi, sia nel monitorare la loro attuazione.

La ragione sembra ovvia: integrare l'auto-percezione con quanto altri possono percepire nei riguardi di processi che sono di natura interiore.

Aumenta così l'affidabilità dei giudizi che si possono elaborare.

Conclusioni

Ma è possibile promuovere direttamente l'acquisizione delle competenze riferibili alla capacità di autodeterminazione e di autoregolazione?

Certamente l'insegnamento esplicito delle strategie di gestione dei processi cognitivi, metacognitivi, motivazionali, affettivi e volitivi è possibile.

Sono utili metodi e tecniche che favoriscono lo sviluppo delle consapevolezze necessarie, di forme di monitoraggio di sé e dei propri comportamenti, di valutazione e di decisione, anche nel modificare le impostazioni adottate quando ciò risulta necessario o conveniente.

Tuttavia, dalla ricerca emerge anche il limite di attività di formazione sganciate dalla quotidianità e specificità contenutistica dell'attività didattica e formativa.

Non si tratta, infatti, di competenze che possano essere sviluppate nel vuoto.

Occorre che esse siano rapportate al contesto delle differenti attività di studio, di vita o di lavoro.

Inoltre, tali competenze si acquisiscono attraverso la pratica, l'esercizio, secondo una progressione continua e sistematica, sotto la sollecitazione e la guida di persone più esperte, quali dovrebbero essere gli insegnanti.

Il loro sviluppo è certamente legato alla consapevolezza della loro importanza e delle loro caratteristiche, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base.

Percepirne il valore e il significato personale è strettamente connesso all'esperienza diretta di una loro messa in opera e al riscontro positivo che se ne può cogliere sul piano sia della riflessione, sia delle emozioni.

Promuovere la consapevolezza
delle proprie aspirazioni e prospettive di vita,
favorire un loro sviluppo innestato alle
motivazioni intrinseche più profonde,
sostenere il sentirsi origine delle proprie
decisioni e azioni,
sollecitare e guidare la crescita nella capacità di auto-
dirigere e autoregolare il proprio apprendimento
sono modalità educative essenziali perché il singolo
riesca a elaborare un progetto di vita, oltre che di studio
e di sviluppo professionale, e si impegni nel creare
le condizioni soggettive e contestuali per realizzarlo.

Grazie