

Il ruolo delle competenze di autoregolazione per promuovere capacità di resilienza nei futuri professionisti del settore sanitario e sociosanitario. Un'esperienza educativa

Federica De Carlo

Università Roma Tre

Abstract: Il contributo intende riportare una esperienza educativa all'interno delle attività previste nell'ambito dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO). Nel 2021 il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha realizzato un laboratorio con una classe di un Istituto professionale con indirizzo Servizi per la sanità e l'Assistenza sociale con lo scopo di indagare, mediante l'impiego di questionari e domande-stimolo, come gli studenti auto-valutano le proprie competenze di auto-apprendimento e auto-regolazione (Pellerey&Orio, 1996; Pellerey, 2015), il grado di adattabilità professionale (Porfeli, Savickas, 2012) e come si avvicinano alle dimensioni della coscienza (Heckman, *et al*, 2014). Gli esiti dell'analisi dei profili evidenziano legami importanti fra le competenze autoregolative e le dimensioni della cura di sé e degli altri, della resilienza (Bobbo, Ius, 2021) e della perseveranza, ritenute in letteratura capacità essenziali per affrontare situazioni professionali complesse.

Parole chiave: auto-regolazione, cura di sé, PCTO, resilienza, studenti

Abstract: The paper intends to report an educational experience within the PCTO activities. In 2021 the Department of Education of the Roma Tre University carried out a workshop with a class of Health and Social Work Services school students with the aim of investigating, using questionnaires and stimulus questions, how the students self-assess their self-learning (Pellerey&Orio, 1996; Pellerey, 2015), how they perceive career adaptability dimensions (Porfeli, Savickas, 2012), and how they approach dimensions of conscientiousness (Heckman, *et al*, 2014). The data highlights important links between self-regulatory skills and the dimensions of self-care, resilience (Bobbo, Ius, 2021) and perseverance, which are considered in the literature essential skills for dealing with complex professional situations.

Key word: PCTO, resilience, self-care self-regulation, students

Introduzione¹

A partire dal 2019, anno in cui si è verificata la pandemia da COVID-19, il costrutto della resilienza (Cyrulnik, 2005; Malaguti, 2005) e le dimensioni della cura di sé e degli altri (Bobbo&Ius, 2021) all'interno dei contesti dei contesti professionali e educativi sono stati temi che hanno ricevuto una notevole attenzione da parte della letteratura scientifica e da parte del panorama sociopolitico ed economico (WHO, 2020).

La resilienza, in particolare, è stata anche incorporata nel “discorso ufficiale” della formazione e della pratica del lavoro sociale (Bertagna, 2020; Bobbo & Rigoni, 2019).

Per molti studiosi la resilienza è associata principalmente alle discipline psicologiche (Rutter, 1993; Garmezy & Rutter, 1983). La resilienza richiama da un lato la sfida tanto adattiva quanto creativa per lo sviluppo e l'affermazione del Sé e dall'altro, azioni di rafforzamento di alcune potenzialità da percorrere nell'architettura delle azioni volte alla definizione di strategie progettuali efficaci.

Inoltre, se da un lato la resilienza può riguardare la capacità di far fronte a situazioni di notevole avversità, dall'altro può svolgere un ruolo decisivo anche nelle situazioni meno complesse e traumatiche: la resilienza come competenza *dinamica e volitiva* nell'adempiere ai propri doveri, può essere considerata un processo inteso come “la molteplicità di fattori, collocati sul piano individuale, sociale e ambientale che permettono di raggiungere un esito di adattamento positivo” (Prati, 2008, p.95) e, per questa sua caratteristica di svilupparsi all'interno di contesti eterogenei, è considerata un processo dinamico (Rutter, 2012). Gli studi di Prati e Pietrantonio (2010) hanno rilevato che le persone mostrano comunemente resilienza quando affrontano situazioni impegnative, come l'elaborazione di un lutto, considerandolo un esito, ovvero un risultato di un adattamento “sano”.

Altri autori (Park & Slattery, 2014) sottolineano come le persone resilienti possano essere profondamente colpite da eventi negativi, ma non ne siano tuttavia sopraffatte a lungo termine; piuttosto, in tali circostanze esse apprendono nuove conoscenze, comportamenti e abilità, con l'aiuto di risorse interne ed esterne, per affrontare situazioni complesse presenti e future.

In tale orizzonte di senso si esprime anche la *Raccomandazione europea sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018 che attribuisce alla disposizione interna del soggetto un valore strategico sottolineando che “le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di auto-motivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita” poiché sviluppare “un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti” (p. 10).

In coerenza con la definizione pedagogica di un vero e proprio costrutto della resilienza, si sottolinea anche la sua implicazione nelle prassi educative in termini di valutazione e di elaborazione di strumenti volti a rilevarla (Laudadio *et al.*, 2011).

La resilienza nei contesti organizzativi e professionali

Recenti ricerche internazionali (Engelberg, 2015) hanno evidenziato l'importanza della resilienza nel lavoro ed il ruolo fondamentale della capacità di autoregolazione (Ben-Eliyahu, 2019; Zimmermann, 2000, 2008) nell'attivarla e gestirla. Engelberg (2015) ritiene, sulla base delle ricerche condotte negli Stati Uniti, che nei primi 18 mesi di lavoro il 46% dei nuovi assunti sia in crisi e abbandona il posto: il 26% non accetta il feedback sperimentato, il 19% perché non in grado di gestire le proprie emozioni, il 15% e per carenza di motivazioni adeguate; solo il 19% ha pieno successo.

Su tali aspetti alcuni studi longitudinali in Norvegia (Schmid & Haukedal, 2022) hanno dimostrato che esiste una forte connessione tra resilienza e autoregolazione nel settore della formazione tecnico-professionale. Le ricerche chiariscono gli aspetti teorici assunti come tratti di personalità e processi evolutivi legati alla resilienza e rilevano la stretta interconnessione tra essa e la capacità di autoregolazione nel lavoro e nella formazione professionale.

¹ federica.decarlo@uniroma3.it

Ulteriori studi sono stati compiuti anche in campo nazionale (Pellerey, 2015): in una comunicazione presentata in occasione del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia tenutosi a Bologna nel mese di febbraio 2023, Michele Pellerey ha ribadito il ruolo strategico dell'autoregolazione nella resilienza all'interno dei contesti professionali, definendo l'autoregolazione nel lavoro come la capacità di gestire sé stessi, dal punto di vista cognitivo, affettivo-emozionale e comportamentale.

Sul piano di tale sfondo è possibile individuare alcune dimensioni che rivestono particolare importanza all'interno dei processi scolastici, universitari e di formazione professionale (iniziale e continua) poiché supportano i soggetti nell'avviare un processo di responsabilizzazione nel progettare e gestire, progressivamente, la propria identità personale e professionale lungo l'arco della propria esistenza.

Queste dimensioni sono infatti riconosciute in letteratura come essenziali per promuovere *self-efficacy* (Bandura & Walters, 1963; Bandura, 2000), *self-esteem* (Ferkany, 2008), *self-regulation* (Zimmermann, 2000, 2008; Panadero *et al.*, 2012; Winne, 2017; Ben-Eliyahu, 2019), *self-determination* (Deci & Ryan, 2002; Deci *et al.*, 2012), *self-directed learning* (Knowles, 1975) e *self-care* (Bobbo & Ius, 2021; Zannini, 2020).

Il ruolo della cura di Sé e delle competenze strategiche nei processi di apprendimento

A partire dagli studi di Knowles (1975) il concetto di “*self*”, di “*auto*” e di “*sé*” diventa il fulcro centrale della dimensione processuale dell'apprendimento. Caratteristiche distintive di tale dimensione sono la presa di coscienza, la consapevolezza, la responsabilità o il controllo del soggetto adulto, al cuore di una filosofia della libertà d'apprendimento (Rogers, 1974).

Secondo questa prospettiva, anche la cura di sé, intesa come un processo deliberato di proiezione in avanti nella elaborazione consapevole della propria storia professionale e per conoscere sé stessi, ha implicazioni dirette all'interno dei contesti educativi e professionali.

Tra gli studiosi le cui opere hanno maggiormente contribuito all'approfondimento dei temi e delle dimensioni della cura di sé, Foucault (2009) rintraccia all'interno della cura del Sé il ruolo della memoria, correlando quest'ultima ai processi di apprendimento che si sviluppano attraverso l'ascolto, la scrittura e la costruzione della conoscenza. Secondo l'autore la cura di sé, ponendo le sue fondamenta sulla conoscenza di sé stessi, si dispiega come un esercizio di *creazione* del sé piuttosto che di *scoperta* di sé.

Tuttavia, come la letteratura segnala, è stato spesso rilevato come nei contesti di apprendimento formale prevalga una maggiore attenzione alle conoscenze e alle competenze di carattere disciplinare e sia invece spesso trascurato il rilievo delle dimensioni metacognitive, affettivo-motivazionali, del senso e della prospettiva (Pellerey, 2006), nonostante queste risultino fortemente correlate al rendimento scolastico e allo sviluppo professionale.

Ispirate ai contributi delle correnti psicologiche, le scienze pedagogiche hanno fatto propri alcuni approcci da quest'ultime messe a punto, impiegandoli all'interno della progettazione educativa con il fine di indagare i processi di autodeterminazione, autoregolazione e autodirezione posti alla base dell'apprendimento scolastico e professionale (Kuhl, 1985; Heckausen, 1991; Deci & Ryan, 2002; Zimmerman, 2000, 2008; Carrè, 2001; Pellerey, 2006) evidenziandone il carattere predittivo anche rispetto allo sviluppo professionale. Come ci ricorda Margottini (2020):

«è noto infatti che l'apprendimento autoregolato si traduce per lo studente in capacità di prendere decisioni, focalizzare l'attenzione su quello che sta facendo, comprendere il significato delle proprie azioni, gestire il tempo richiesto dall'esecuzione di uno o più compiti, valutare se si stanno raggiungendo i propri obiettivi e modificare le proprie strategie qualora queste non dovessero risultare funzionali al raggiungimento dello scopo finale (Zimmerman, 2008; La Marca, 2004; Pellerey, 2006; Agustiani, Cahyad, & Musa, 2016; Schunk & Greene, 2018)» (p. 197).

Coerentemente con le dimensioni pocanzi descritte, anche la cura di Sé (Iori, 2012) mostra la sua rilevanza come elemento-chiave all'interno di un *set* di competenze collegate con il successo nei contesti lavorativi e socio-organizzativi. Riferendoci alle figure professionali impegnate in ambito sociale e sociosanitario possiamo rintracciare alcune competenze e abilità prioritariamente richieste per un'interazione efficace e orientata alla crescita personale e professionale. Si tratta delle competenze emotive e sociali (Bar-On, 1997; Goleman, 1998; Bobbo, 2021; Bruzzone & Zannini, 2021), di "determinazione" (ovvero di scelta, controllo di senso, intenzionalità dell'azione, registro della motivazione, della scelta, del progetto) e di "regolazione" (che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione e registro del controllo strumentale dell'azione). In altre parole, la realizzazione delle *aspirazioni* individuali può di sicuro essere supportata proprio prendendosi cura dello sviluppo di tali competenze e delle capacità emotive. Da questa prospettiva i campi dell'intelligenza emotiva (IE) e dell'apprendimento socioemotivo (*Social Emotional Learning - SEL*) rappresentano la diretta applicazione della IE nei contesti educativi. Secondo Cherniss e Goleman (2006), in questo processo di attuazione e con specifico riguardo al mondo del lavoro, l'IE del professionista incide in modo significativo sulla *performance* organizzativa, sul comportamento aziendale e sui percorsi professionali che le persone intraprendono.

Il percorso: obiettivi, strumenti e descrizione delle attività

È significativo osservare come la sollecitazione a centrare i processi educativi e formativi sull'avvio di processi di auto-direzione e autoregolazione dell'apprendimento muove anche dalle profonde trasformazioni in corso nel mondo delle professioni. La transizione da una società industriale a una società postindustriale e postmoderna ha determinato forme di deindustrializzazione, di terziarizzazione e complessificazione a livello sociale ed economico che hanno notevolmente contribuito ad una profonda trasformazione del mercato del lavoro e delle professioni, con un forte incremento dell'offerta di servizi.

Pensiamo, ad esempio, a come i fattori socioeconomici hanno concorso a plasmare nuovi profili professionali e a ri-elaborare i più "tradizionali": ci si riferisce ai cosiddetti "lavoratori emozionali" (Morris & Feldman, 1996; Grandey, 2000; Hochschild, 2013), ovvero quei professionisti le cui mansioni richiedono l'impiego di specifiche competenze trasversali, come l'empatia (Wiseman, 1996), la resilienza (Malaguti, 2005), ovvero strategie di auto-regolazione emotiva (Murdaca *et al.*, 2021) e un adeguato livello di intelligenza emotiva (Goleman, 2011).

In accordo con lo scenario pocanzi descritto e alla luce di queste considerazioni è stata svolta un'esperienza formativa con l'intento di esplorare come gli studenti concepiscono il percorso di costruzione della conoscenza di sé stessi valorizzando la riflessione critica delle proprie competenze. L'esperienza si è articolata nell'ambito delle iniziative previste dai PCTO: nel 2021 la Cattedra di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre ha realizzato un laboratorio con una classe quarta di 20 studenti di un Istituto Professionale con indirizzo Servizi per la sanità e l'assistenza sociale. Lo scopo è stato indagare, mediante la somministrazione di questionari, come gli studenti auto-valutino le proprie competenze di auto-apprendimento e di auto-regolazione (Pellerey & Orio, 1996) e come essi si avvicinano alle dimensioni dell'adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012). Ulteriore obiettivo è stato esplorare i legami tra gli ambiti di competenza di natura autoregolativa con le dimensioni riferibili alla coscienza intesa come scrupolosità, cura di sé e degli altri, cautela e perseveranza (Heckman *et al.*, 2014; Chiosso *et al.*, 2021) per promuovere responsabilità individuale e resilienza (Bobbo&Ius, 2021) nell'affrontare situazioni professionali complesse. A tale scopo sono state proposte alcune domande-stimolo e simulazioni di alcuni scenari di vita quotidiana e lavorativa in cui i ragazzi hanno espresso le loro considerazioni.

Metodologia, fasi e strumenti

Nella direzione degli obiettivi identificati si è ritenuto opportuno impiegare una metodologia di stampo qualitativo ritenuta un valido approccio nel favorire lo sviluppo della competenza riflessiva negli studenti coinvolti.

La successione delle fasi è stata focalizzata sulla valorizzazione dell'esperienza laboratoriale inquadrandola come un percorso intermedio tra un'attività di consulenza orientativa e una formazione vera e propria.

Le attività hanno coinvolto la figura di un docente e di una formatrice esperta che hanno assunto un ruolo di facilitatori nel momento della restituzione ai soggetti degli elementi più significativi evidenziati nello svolgimento dei compiti richiesti.

Il percorso a causa dell'emergenza sanitaria di Covid-19 e come previsto dal DCPM del 4 marzo 2021 si è svolto a distanza in modalità sincrona, su piattaforma Teams ed ha previsto una prima introduzione dei contenuti e un focus su alcune competenze che possono essere definite "strategiche" per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006).

I dispositivi che caratterizzano l'impianto prescelto, volti a promuovere un processo riflessivo sul piano di sviluppo personale come strumento di orientamento e prefigurazione professionale, sono stati individuati in un *set* di strumenti operativi composto da:

- *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* - QSA (Pellerey & Orio, 1996);
- *Questionario sulla percezione sulle proprie competenze* - QPCS (Bay, Gradziel, Pellerey, 2010);
- *Questionario sull'Adattabilità Professionale* - QAP (Savickas, Porfeli, 2012) nella versione tradotta in lingua italiana e riadattata da Pellerey, Margottini e Leproni (2017).

La seconda fase è stata dedicata alla illustrazione delle funzionalità della piattaforma www.competenzestrategiche.it (ove sono disponibili - *open access* - gli strumenti autovalutativi proposti) e alla descrizione delle modalità di interazione *online* per consentire agli studenti di familiarizzare con l'ambiente digitale e per favorire la creazione dei presupposti nell'ottica di promuovere una comunità di apprendimento del corso (Wenger, 1998).

La terza fase ha previsto la somministrazione *online* dei tre questionari suindicati.

Nello specifico, il QSA - *Questionario sulle Strategie di Apprendimento* consente di valutare 14 dimensioni di natura cognitiva (Strategie elaborative, Autoregolazione, Disorientamento, Disponibilità alla collaborazione, Organizzatori semantici, Difficoltà di concentrazione, Autointerrogazione) e affettivo-motivazionale (Ansietà di base, Volizione, Attribuzione a cause controllabili, Attribuzione a cause incontrollabili, Mancanza di perseveranza, Percezione di competenza, Interferenze emotive) per un totale di 100 *item*.

Il QPCS - *Questionario sulla percezione sulle proprie competenze* consente di riflettere sull'immagine di sé in relazione ad alcune competenze strategiche nello studio e nell'apprendimento. Le dimensioni indagate sono 6 e sono articolate in 6 fattori (Collaborare nel lavoro e nell'apprendimento; Gestire forme accentuate di ansietà; Gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento; Autoregolazione e Volizione; Competenze strategiche di natura metacognitiva nel gestire i processi riflessivi; Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa; Competenze strategiche in ambito motivazionale) per un totale di 55 *item*.

Il QAP indaga, attraverso 24 *item*, le quattro dimensioni del costrutto di adattabilità professionale (Savickas & Porfeli, 2012): *Concern*, attenzione e preoccupazione per il proprio profilo professionale; *Control*, il controllo sul proprio sviluppo professionale; *Curiosity*, ossia l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali; e infine, la dimensione *Confidence*, ossia la fiducia in sé stessi e la convinzione di autoefficacia.

Al termine della compilazione di ciascun questionario viene restituito un profilo individuale accompagnato da un grafico e da un commento testuale: tale funzionalità consente agli studenti di attivare un processo riflessivo per l'interpretazione degli esiti, analizzando le eventuali criticità e ricostruendo origine ed evoluzione di queste ultime, sulle quali definire eventuali azioni migliorative, ma anche evidenziare i punti di forza e dimensioni di crescita sulle quali poter far leva nel corso degli studi e della futura attività professionale (Margottini, 2017). Si tratta di un processo di autovalutazione che si rivela "rilevante come punto di partenza per esplorare insieme agli studenti e/o agli insegnanti il percorso realizzato o ancora da fare, per progredire nello sviluppo di abilità trasversale e come fonte di informazione da ricollegare alle caratteristiche dei contesti di apprendimento e delle esperienze, per capirne di più sulle condizioni di crescita di tali abilità" (Lucisano & du Mérac, 2019, p. 619).

Analisi e discussione degli esiti

Il laboratorio ha coinvolto un gruppo di 20 partecipanti (70% femmine; 30% maschi).

Nell'analisi della elaborazione dei risultati del QPCS che segue (Tab.1) non si rilevano particolari criticità. Tuttavia, alcuni esiti evidenziano come per la maggior parte dei partecipanti siano osservabili bassi punteggi (da 1 a 3) in relazione alla capacità di dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa (F5) e in merito alla percezione di competenza (F6). Ciò indica che per quel che concerne la maturità professionale e il processo di sviluppo esistenziale non è ancora presente la percezione di aver conseguito adeguati livelli di conoscenza e abilità necessarie.

Tale percezione può incidere negativamente sul senso di auto-efficacia e sulla capacità di impegnarsi con costanza e interesse nella elaborazione e costruzione di un proprio progetto personale e lavorativo.

Tabella 1: Risultati QPCS

| Partecipante | F1. Collaborare con altri nel lavoro e nell'apprendimento | F2. Gestire forme accentuate di ansietà | F3. Gestire sé stessi nel lavoro e nell'apprendimento | F4. Gestire processi riflessivi | F5. Dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa | F6. Percezione di competenza |
|--------------|---|---|---|---------------------------------|--|------------------------------|
| 1 | 5 | 5 | 4 | 7 | 2 | 3 |
| 2 | 7 | 8 | 8 | 6 | 5 | 3 |
| 3 | 8 | 7 | 8 | 8 | 5 | 6 |
| 4 | 8 | 9 | 6 | 8 | 2 | 3 |
| 5 | 6 | 6 | 7 | 8 | 2 | 3 |
| 6 | 5 | 3 | 7 | 7 | 1 | 2 |
| 7 | 7 | 6 | 7 | 8 | 3 | 3 |
| 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 7 | 7 |
| 9 | 3 | 3 | 4 | 7 | 2 | 3 |
| 10 | 7 | 6 | 4 | 7 | 5 | 6 |
| 11 | 8 | 8 | 4 | 3 | 4 | 3 |
| 12 | 9 | 8 | 9 | 8 | 7 | 7 |
| 13 | 6 | 8 | 7 | 7 | 3 | 6 |
| 14 | 5 | 8 | 6 | 8 | 5 | 6 |
| 15 | 7 | 8 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 16 | 7 | 7 | 6 | 6 | 3 | 3 |
| 17 | 8 | 8 | 5 | 5 | 4 | 6 |
| 18 | 6 | 7 | 6 | 8 | 5 | 6 |
| 19 | 3 | 7 | 4 | 6 | 2 | 3 |
| 20 | 9 | 8 | 7 | 8 | 3 | 5 |

Tabella 2: Risultati QAP

| Partecipante | Concern | Control | Curiosity | Confidence |
|--------------|---------|---------|-----------|------------|
| 1 | 8 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 7 | 4 | 6 | 7 |
| 3 | 6 | 2 | 5 | 5 |
| 4 | 6 | 5 | 8 | 1 |
| 5 | 6 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | 9 | 7 | 8 | 6 |
| 7 | 6 | 3 | 6 | 6 |
| 8 | 5 | 7 | 9 | 9 |
| 9 | 4 | 6 | 4 | 8 |
| 10 | 6 | 3 | 4 | 4 |
| 11 | 5 | 5 | 6 | 5 |
| 12 | 8 | 5 | 7 | 8 |
| 13 | 6 | 7 | 7 | 6 |
| 14 | 6 | 4 | 6 | 4 |
| 15 | 7 | 6 | 6 | 6 |
| 16 | 4 | 2 | 6 | 7 |
| 17 | 6 | 3 | 5 | 7 |
| 18 | 8 | 5 | 6 | 8 |
| 19 | 6 | 3 | 4 | 8 |
| 20 | 5 | 7 | 8 | 6 |

Dalla tabella 2 che presenta gli esiti relativi al QAP si evince che la maggior parte dei partecipanti mostra preoccupazione verso il proprio futuro professionale (*Concern*: punteggi superiori alla media da 5 a 9).

Un ulteriore dato interessante si riscontra nella dimensione della *Confidence* (ossia della fiducia in sé stessi e la convinzione di autoefficacia) e nella dimensione della *Curiosity*: si rilevano infatti per quasi tutti gli studenti punteggi medio-elevati (da 4 a 9) che confermano l'inclinazione ad esplorare le opportunità professionali. Anche il controllo professionale (*control*) che implica incrementare la *self-regulation* attraverso la presa di decisione professionale e l'assunzione di responsabilità per il controllo del futuro presenta punteggi medio-elevati.

Tabella 3: Risultati QSA

| Partecipante | C1 Strategie elaborative | C2 Autoregolazione | C3 Disorientamento | C4 Disponibilità alla collaborazione | C5 Organizzatori semantici | C6 Difficoltà di concentrazione | C7 Auto-interrogazione | A1 Ansietà di base | A2 Volizione | A3 Attribuzione a cause controllabili | A4 Attribuzione a cause | A5 Mancanza di perseveranza | A6 Percezione di competenza | A7 Interferenze emotive |
|--------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|---|-------------------------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------|--|----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| 1 | 7 | 3 | 4 | 4 | 7 | 7 | 2 | 2 | 3 | 7 | 4 | 6 | 8 | 3 |
| 2 | 4 | 5 | 4 | 6 | 6 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 8 | 5 | 8 | 3 |
| 3 | 7 | 4 | 4 | 3 | 3 | 7 | 5 | 4 | 3 | 7 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| 4 | 4 | 4 | 7 | 7 | 6 | 6 | 5 | 7 | 5 | 1 | 7 | 7 | 5 | 4 |
| 5 | 4 | 4 | 6 | 6 | 6 | 3 | 7 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 6 | 7 | 7 | 6 | 6 | 8 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 5 | 5 | 3 |
| 7 | 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 1 | 2 | 3 | 6 | 3 | 3 |
| 8 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 7 | 3 | 3 | 3 | 1 | 7 | 6 | 3 | 4 |
| 9 | 7 | 2 | 8 | 7 | 8 | 8 | 6 | 5 | 5 | 5 | 8 | 8 | 7 | 6 |
| 10 | 6 | 3 | 8 | 5 | 4 | 7 | 5 | 7 | 5 | 4 | 7 | 5 | 5 | 3 |
| 11 | 3 | 5 | 3 | 8 | 4 | 2 | 4 | 6 | 8 | 8 | 5 | 3 | 8 | 2 |
| 12 | 3 | 4 | 5 | 7 | 3 | 6 | 4 | 5 | 7 | 9 | 2 | 3 | 8 | 2 |
| 13 | 5 | 3 | 6 | 5 | 5 | 7 | 3 | 7 | 5 | 3 | 6 | 8 | 2 | 7 |
| 14 | 7 | 7 | 8 | 6 | 8 | 7 | 9 | 4 | 7 | 5 | 8 | 7 | 8 | 4 |
| 15 | 5 | 5 | 8 | 6 | 4 | 7 | 6 | 8 | 4 | 6 | 8 | 8 | 5 | 6 |
| 16 | 6 | 6 | 3 | 7 | 7 | 3 | 6 | 4 | 7 | 5 | 4 | 3 | 5 | 1 |
| 17 | 3 | 5 | 3 | 8 | 4 | 2 | 4 | 6 | 8 | 9 | 5 | 3 | 9 | 2 |
| 18 | 6 | 5 | 4 | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | 6 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 |
| 19 | 4 | 5 | 8 | 7 | 4 | 6 | 7 | 7 | 5 | 4 | 7 | 7 | 4 | 5 |
| 20 | 6 | 7 | 3 | 5 | 8 | 6 | 6 | 4 | 7 | 4 | 2 | 5 | 7 | 3 |

Gli esiti del QSA (tab. 3) evidenziano uno scostamento negativo dalla media dei fattori C2 (Autoregolazione), C3 (Disorientamento) e C6 (Difficoltà di concentrazione) che fanno capo alle strategie autoregolative di pianificazione e controllo sui processi di apprendimento. Prevale la presenza di un *locus of control* esterno (A4), una scarsa volizione (A2) e scarsa perseveranza (A5). Anche il fattore C2 (Autoregolazione) si mostra basso.

Il quadro generale circa le competenze strategiche evidenzia alcuni punti di forza ed in particolare una buona disponibilità alla collaborazione al lavoro cooperativo (C4) e un uso adeguato di organizzazioni semantiche per elaborare quanto si studia (C5). Altresì, sono molti gli studenti che si sentono emotivamente equilibrati (A1 e A7).

L'analisi condivisa dei questionari, che è stata svolta in piccoli gruppi di 5 partecipanti (a cui ha dato seguito un incontro finale a cui hanno preso parte tutti quelli che erano stati coinvolti nel percorso) si è configurata come una occasione di riflessione sulle dimensioni indagate che hanno richiamato alcuni temi quanto mai attuali, come quello della pandemia di Covid-19.

Frequentando un corso di studi con indirizzo sociosanitario, gli studenti hanno manifestato una profonda consapevolezza in merito alla rilevanza e alla significatività che le figure professionali del mondo sanitario hanno assunto durante la pandemia (anche in virtù della grande attenzione mediatica a loro conferita) e soprattutto, la rilevanza delle competenze di resilienza e di auto-regolazione nell'affrontare eventi di tale natura e complessività.

Le domande stimolo

Al fine di focalizzare l'attenzione sulle dimensioni circa la motivazione, la coscienziosità, la maturità e il senso di responsabilità individuale (Heckman *et al.*, 2014), è stata proposta una simulazione che riproduceva due situazioni-tipo: la prima riguardava la richiesta da parte dei propri genitori di recarsi presso un ufficio postale per spedire una raccomandata urgente con un forte temporale in atto. La seconda situazione invitava lo studente ad immedesimarsi nel proprio ruolo professionale nel settore sociosanitario, in uno scenario in cui gli veniva chiesto di sostituire un collega, rinunciando a un impegno personale.

Gli esiti circa quanto emerso dalle domande stimolo mostrano che solamente la metà dei partecipanti ha presentato buoni livelli di coscienziosità e responsabilità individuale, offrendosi, in entrambi i casi, di aiutare i genitori nonostante le condizioni climatiche avverse e di rimandare gli impegni personali per sostituire un collega.

Tuttavia, l'altra metà dei rispondenti si è mostrata non disponibile a dare priorità agli impegni lavorativi, denotando poca proattività in tutte e due le simulazioni.

Conclusioni

In conclusione, approfondendo gli esiti emersi dal percorso (questionari, domande-stimolo) è possibile evidenziare la presenza di una relazione fra le competenze strategiche per dirigere sé stessi nello studio ed il lavoro (autoregolazione, percezione di competenza, volizione, strategie elaborative etc...) e le competenze di resilienza, di coscienziosità, di motivazione; ma anche di empatia, circa l'essere positivi, ottimisti e auto motivati nel raggiungere gli obiettivi personali, nonché di capacità di assunzione di responsabilità per l'autosviluppo, per la cura di sé, per la riflessività e per l'adattabilità nei contesti lavorativi. La letteratura è ormai solita fare riferimento alle competenze dinamiche e volitive come la resilienza (Cantoni, 2014), l'autoregolazione emotiva (Murdaca *et al.*, 2021) e l'autoregolazione nei processi di auto-apprendimento (Pellerey, 2006) come un solido strumento per supportare i giovani adulti nel superare l'immobilizzazione che questi ultimi percepiscono nell'affrontare e gestire i momenti di transizione (come quella tra scuola e lavoro) e/o al cambiamento non pianificato. Nell'itinerario di riflessione sinora descritto, e al termine di questi brevi approfondimenti, in prospettiva futura e all'interno di proposte formative, si ritiene interessante l'ipotesi dell'impiego dei modelli di Bar-On (1997) e di Goleman (1998) al cui centro sono poste sia la componente motivazionale e aspirazionale sia le cosiddette competenze emotive e sociali

(autoconsapevolezza, auto-regolazione, motivazione, consapevolezza sociale, capacità sociali) che secondo i due autori riflettono il successo lavorativo.

Si potrebbe dunque sostenere che il campo dell'Intelligenza Emotiva si congiunge con il campo delle competenze strategiche per dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro (Pellerey, 2006) nella finalità di promuovere nei soggetti in formazione un accurato sviluppo individuale, incoraggiando e ponendo sempre al centro delle pratiche formative il pensiero riflessivo, la cura di sé e degli altri e la promozione di competenze per la costruzione e l'elaborazione di un progetto formativo e professionale.

Seppur emerga dall'analisi degli esiti un quadro non particolarmente incoraggiante circa le dimensioni relative alla proattività e alla coscienziosità, si riscontra tuttavia una significativa proiezione dei soggetti verso il futuro professionale. Per quanto concerne il pensiero critico i partecipanti affermano di aver incrementato la consapevolezza dell'importanza della capacità di riflettere sui propri processi di apprendimento, sull'importanza delle competenze richieste nell'ambito di specializzazione scelto e di aver maturato la presa di coscienza circa la necessità di potenziare alcune capacità in termini di pianificazione e di autoregolazione e di maturità professionale, ritenute necessarie per prepararsi a rispondere, come futuri operatori nei servizi sociali e socio-sanitari, a nuove sfide e per essere in grado di attuare le proprie aspirazioni formative e professionali future.

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bay M., Grzdzil D., Pellerey M. (2010). *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*. Roma: CNOS-FAP.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory* (Vol. 40). Toronto, ON, Canada: Multi-health systems.
- Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 84-105.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del covid: Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Edizioni Studium Srl.
- Bobbo, N. (2021). Bruzzone, D., Zannini, L. (a cura di), Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti. *Encyclopaideia, Journal of Phenomenology and Education* 25(61), pp.97-99.
- Bobbo, N., & Rigoni, P. (2019). Lavoro emotivo e benessere professionale: uno studio qualitativo tra gli specializzandi in oncologia. *Journal of Health Care Education in Practice*, 1(2). 35-47
- Bobbo, N., & Ius, M. (2021). *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*. Padova: University Press.
- Bruzzone, D., Zannini, L. (2021). *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti*. Milano: Franco Angeli.
- Cantoni, F. (2014). *La resilienza come competenza dinamica e volitiva*. Torino: Giappichelli Editore.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation* [From motivation to training]. Paris, France: L'Harmattan.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2006). From school to work: social-emotional learning as the vital connection. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, 58-61.
- Chiosso, G., Poggi, A.M., & Vittadini, G. (eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Commissione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale del*, 4(06).
- Cyrułnik, B. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Edizioni Erickson.

- Deci E.L., Ryan R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Engelberg, S. (2015). A developmental Perspective on Soft Skills. Speech at “Soft Skills and their role in employability – New perspectives in teaching, assessment and certification”, workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 119-132.
- Foucault, M. (2009). *Il governo di sé e degli altri*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Garnezy, N. E., & Rutter, M. E. (1983). Stress, coping, and development in children. In *Seminar on Stress and Coping in Children, 1979, Ctr for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford, CA, US*. Johns Hopkins University Press.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New insights. *Regional Business*, 94-95.
- Grandey, A.A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 95-110. Trento: Erickson.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heckhausen H. (1991). *Motivation and Action*. Heidelberg: Springer.
- Hochschild, A.R. (2013). *Lavoro emozionale e struttura sociale*. Roma: Armando Editore.
- Iori, V. (2012). La scrittura nelle professioni di cura. *Educational reflective practices*, 1, 55-68. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. New York: Associations Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. *Action control: From cognition to behavior*, 101-128.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011). *RPQ: Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Lucisano, P., & du Mérac, É. R. (2019). Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psichometriche. P. Lucisano & A. Notti (a cura di), *Convegno internazionale SIRD: Training actions and evaluation processes*, 609-622.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Edizioni Erickson.
- Margottini, M. (2017). *Competenze strategiche a scuola e all'università*. Milano: LED.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2020). Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 193-209.
- Morris, J.A., & Feldman, D.C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 986-1010.
- Murdaca, A. M., Scalia, M., & Oliva, P. (2021). Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile. In *Civitas educationis: education, politics and culture: X, 1*, 197-209. Milano: Mimesis.
- Panadero, E., Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Park, C. L., & Slattery, J. M. (2014). Resilience interventions with a focus on meaning and values. In M. Kent, M. C. Davis, & J. W. Reich (Eds.), *The resilience handbook: Approaches to stress and trauma*, 270-282. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pellerey, M., & Orio, F. (1996). *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA). Con 25 schede e floppy disk*. Roma: Las.

- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento: autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Roma: Las.
- Pellerey, M. (2015). Assessing Soft Skills: When, How, Who? Speech at “Soft Skills and their role in employability – New perspectives in teaching, assessment and certification”, workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Prati, G. (2008). Adattamento positivo ad eventi critici: Una rassegna sulla resilienza nell’età adulta. *Rassegna di psicologia*, 25(1), 177-193.
- Prati, G., & Pietrantoni, L. (2010). Resilienza di comunità: una rassegna. *PSICOLOGIA DI COMUNITA’*, 2/2009. Milano: FrancoAngeli.
- Reeve, R. Ryan, E., L. Deci, H. Jang, (2012), Understanding and promoting autonomous self-regulation, 1985; in Schunk, B. J. Zimmerman (eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, Mahwah, Erlbaum 2008, 223-244.
- Rogers, C. (1974). *Libertà dell’apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Social Work*, 122-127.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*, 80(3), 661-673.
- Schmid, E., & Haukedal, C. L. (2022). Identifying resilience promoting factors in vocational education and training: a longitudinal qualitative study in Norway. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 14(1), 1-18.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Winne, P. H. (2017). Cognition and metacognition within self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 36-48. London & New York: Routledge.
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 23, 1162-1167.
- World Health Organization. (2020). *Report sullo stato dell’infermieristica nel mondo*. Ginevra.
- Zannini L. (2020). Le emozioni come risorsa nel lavoro di cura. In D. Bruzzone, E. Musi (eds.), *Aver cura dell’esistenza. Studi in onore di Vanna Iori*, 243-251. Milano: FrancoAngeli.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*, 13-39. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and motivation: *Historical background, methodological developments, and future prospects*. *Am Educ Res J*, 45 (1), 166-183.