

THE

MSES
C

Cesvot Edizioni

I Quaderni

Quadrimestrale
n. 82, Giugno 2019
reg. Tribunale di Firenze
n. 4885 del 28/01/1999

Direttore Responsabile

Cristiana Guccinelli

Redazione

Cristina Galasso

spedizione in abbonamento postale
art. 2 comma 20/c legge 662/96 FI

ISSN 1828-3926

ISBN 978-88-97834-39-7

Publicazione Periodica del
Centro Servizi Volontariato Toscana
Organizzazione di volontariato (Odv)

Comunicare il volontariato



Quasi definiti

Competenze al centro
Sperimentazione di un modello per la
valutazione delle competenze trasversali

82

a cura di Katia Orlandi,
Maria Cecchin, Iljà Barsanti

Introduzione

Katia Orlandi

Il lavoro di ricerca proposto vuole presentare un quadro d'insieme di esperienze centrate sul bilancio di competenze, realizzate in vari contesti, in un momento di passaggio e cambiamento in cui, dai saperi disciplinari ci stiamo orientando verso i saperi per competenze. In questa nuova visione, le competenze si collocano sempre più al centro dei sistemi organizzativi, in stretta connessione con il concetto di *apprendimento significativo*, dove il soggetto si trova a ricoprire il ruolo di protagonista nella costruzione del proprio processo di apprendimento. *Le competenze quindi, agite, in termini di responsabilità e autonomia*. Ma che cosa significa quindi competenza? La definizione più conosciuta è quella tratta dal quadro normativo europeo¹ e successivamente adottata nella normativa italiana:

Le competenze, indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale.

È proprio partendo da questo assunto che abbiamo intrapreso come Centro Italiano Femminile Regionale Toscana in stretta collaborazione con il Centro Femminile di Livorno (che da anni si occupa di questa tematica), un percorso di raccolta di tutte le esperienze che coinvolgono in modo diretto o indiretto la nostra associazione di volontariato.

Il percorso intrapreso nel suo complesso è stato lungo e articolato e ha visto coinvolti molti soggetti appartenenti a diverse

1 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente del 23/04/2008 (2008/C 111/01): http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf

realtà. L'interesse della nostra associazione si è focalizzato nel cercare di capire come le competenze agite, possano divenire un valore aggiunto nelle sfide che il volontariato *deve e dovrà* affrontare in questi anni. Questo approccio metodologico ci è stato permesso utilizzando strumenti professionali, che hanno fatto emergere non solo le competenze, ma anche le *potenzialità delle competenze*, che ne rappresentano il carattere dinamico e la sua natura integrante.

Oggi infatti i volontari necessitano di una vasta gamma di performance per affrontare i cambiamenti richiesti al terzo settore che, sempre di più dovranno essere integrati con abilità anche molto diverse tra loro, per natura e ambiti. Questo cambiamento di paradigma, che non ci deve trovare impreparati, è dovuto in parte anche alla globalizzazione e modernizzazione dei sistemi organizzativi che stanno dando vita ad un mondo sempre più frenetico ed interconnesso.

Tutto ciò coinvolge inevitabilmente anche il mondo del volontariato mettendoci di fronte a sfide anche collettive, dove le competenze dei singoli diventano fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi delle nostre associazioni. Proprio per questo il Centro Italiano Femminile, che nella propria *mission* ha da sempre posto un'attenzione particolare allo sviluppo della persona, ha voluto, attraverso le sue attività, focalizzare l'attenzione su quelle capacità/competenze che il volontario del futuro deve sviluppare per fronteggiare le grandi trasformazioni che stiamo affrontando, distinguendole singolarmente per ambiti di intervento.

L'elaborato si articola in quattro parti ognuna delle quali si articola in capitoli. La prima parte affronta il concetto di competenza e di innovazione, i loro differenti significati e gli aspetti principali che li caratterizzano mediante l'analisi delle principali correnti di pensiero quale approccio al cambiamento, prendendo in considerazione anche l'aspetto etico e deontolo-

gico. Ciò mantenendo sempre una prospettiva che tiene conto dell'interazione tra i fattori individuali e i fattori organizzativi, utilizzando la metodologia scientifica *PerformanSe* di cui ci siamo avvalsi per la rilevazione ed elaborazione delle competenze trasversali.

Nella seconda parte vengono esplicitate le singole esperienze realizzate in contesti di volontariato e in altri contesti, in cui il volontariato si è reso protagonista, mettendo a disposizione la propria professionalità e collaborando con diverse realtà. L'approccio utilizzato ci ha permesso di proporre l'operato del volontariato in una prospettiva nuova e poco sperimentata, considerandone l'interazione tra fattori individuali e fattori organizzativi, approccio auspicato anche dalla riforma del terzo settore.

Nella terza parte abbiamo preso in considerazione alcuni ambiti completamente nuovi, dove il volontariato si è voluto proporre mediante un approccio professionale e propositivo mettendo in luce, come i sistemi organizzativi quali ambienti di relazione, utilizzino i ruoli e le professionalità. La metodologia utilizzata ci ha permesso di condividere i risultati emersi in una visione strategica di sviluppo innovativo, dove il volontariato ha avuto la possibilità di collaborare attivamente con soggetti per noi atipici, condividendone il linguaggio e le finalità.

Nel quarto capitolo concludiamo mediante un'analisi statistica che vuole esplicitare una sintesi delle competenze trasversali, ritenute fondamentali affinché sia il singolo che il *team* di appartenenza risulti performante. Qui si evidenziano scientificamente come le singole competenze siano tra loro interconnesse e agiscano in modo sinergico. Si può quindi dedurre come all'interno del volume il ruolo del volontariato sia protagonista nella realizzazione di esperienze in azione, come pure nella gestione in *back* degli strumenti professionali utilizzati nei diversi contesti. Nella realizzazione delle esperienze i vo-

lontani in possesso dei requisiti sono stati abilitati alla metodologia PerformanSe e utilizzati negli *assessment*, mentre gli altri non abilitati hanno partecipato attivamente all'organizzazione delle attività.

Si evince quindi come la ricchezza di esperienze che troviamo all'interno di questo Quaderno, che vede coinvolte realtà molto diverse tra loro (volontariato, scuola, lavoro, ecc.), rappresenti un patrimonio importante non solo per la nostra associazione, ma per chiunque si interessi all'individuazione e allo sviluppo di competenze funzionali alla crescita personale e professionale.

In ogni esperienza realizzata il focus è stato centrato sulle competenze trasversali, che rappresentano il vero valore aggiunto che ogni singolo individuo possiede e che anche il volontario, spesso inconsapevolmente, utilizza nel lavoro di tutti i giorni. Possiamo affermare quindi che le *performance*, da sviluppare/implementare nel prossimo futuro e sulle quali dovremmo investire mediante percorsi formativi o di *coaching* mirati, possono essere così esplicitate:

- capacità di affrontare problemi complessi e quindi l'importanza del *problem solving*, complesso e sistemico;
 - capacità di sviluppare una mente più ampia e inclusiva, capace di comprendere ed interpretare una realtà sempre più composita ed eterogenea;
 - capacità di valutare in modo logico e rigoroso le situazioni, le idee, le informazioni oltre che essere in grado di individuare le connessioni e le relazioni di causa ed effetto fra fenomeni apparentemente lontani;
 - capacità di utilizzare il pensiero creativo per immaginare e ideare modi innovativi di affrontare i problemi, di rispondere a domande o esprimere significati attraverso la sintesi, l'applicazione di metodologie o la reinterpretazione delle conoscenze e/o competenze.
-

In conclusione ringraziando Cesvot, per l'opportunità che ci ha dato, pubblicando questo Quaderno, possiamo dire come nel nostro mondo sia sempre più necessario essere in grado di combinare efficacemente *logica e sentimento* fidandoci sempre del nostro *intuito*.

Capitolo 1

Il processo psicosociale delle competenze e gli aspetti correlati

Katia Orlandi

Premessa

Negli ultimi anni si è rafforzata l'idea che l'innovazione sia un fattore determinante per l'efficacia e la sopravvivenza delle organizzazioni. I sistemi economici dei grandi paesi cercano, attraverso diverse attività e finanziamenti, di fare in modo che le organizzazioni sia private che pubbliche mettano in atto comportamenti innovativi per far fronte alle nuove sfide della globalizzazione, cercando di migliorare i propri metodi e sistemi produttivi.

In questa nuova visione diventa opportuno sia valorizzare gli insegnamenti disciplinari tradizionali orientati a sviluppare le competenze, sia evidenziare la trasmissione di conoscenze/competenze acquisite sul campo come forte stimolo all'innovazione delle metodologie, per lo sviluppo delle capacità utilizzate in modo produttivo e orientate al risultato.

Gli studi effettuati nell'ambito della gestione delle risorse umane hanno evidenziato che l'implementazione di pratiche che influenzano le motivazioni dei lavoratori e il coinvolgimento nella programmazione possono creare un vantaggio determinante per il gruppo, diventa perciò importante conoscere quali siano i meccanismi alla base del comportamento organizzativo e identificare le variabili individuali ed organizzative che negli specifici contesti possono contribuire a determinare motivazione, coinvolgimento e soddisfazione, rafforzando il legame tra l'individuo e la struttura.

Il tema della motivazione al lavoro e del *commitment* è stato ampiamente studiato in ambito organizzativo proprio per il valore

che riveste il riconoscimento di soggetti motivati e coinvolti ai fini dell'efficacia in generale. Una teoria che recentemente è stata applicata anche in ambito organizzativo con il tentativo di capire quali sono le ragioni, le condizioni e le cause che motivano gli individui all'azione è la teoria della *Self-Determination*. Essa afferma che la motivazione umana varia nel grado in cui è autonoma o controllata, e che per facilitare nell'individuo il processo di auto-motivazione è necessario che le persone abbiano l'opportunità di soddisfare i bisogni di autonomia, competenza e relazione/appartenenza.

La tendenza attuale sia in termini di *marketing* personale, sia in termini di attenzione da parte delle strutture organizzative è quella di spostare il focus sulla persona, piuttosto che redigere e mantenere innumerevoli *job description* e corposi mansionari.

Una struttura organizzativa, per competere deve avere al proprio interno persone che "sappiano fare" determinate cose. Ciò fa capire come assume sempre maggiore importanza e rilievo nell'apprezzamento organizzativo, quello che le persone potranno apprendere e applicare nel prossimo futuro, rispetto a situazioni sempre più dinamiche e mutevoli.

Oggi l'approccio al tema delle competenze, analizzato sia in termini personali e sia in termini organizzativi, ha permesso di poter considerare e valorizzare il patrimonio professionale, caratterizzato dalle conoscenze delle abilità diffuse nella struttura organizzativa e di come i suoi volontari/dipendenti possano riconoscerle e applicarle nelle proprie attività. A tal fine possiamo dire che i criteri fondamentali caratterizzanti le competenze possono essere così riassunti:

- sono definibili come il "sapere in azione" e si esprimono attraverso comportamenti nel settore di svolgimento delle attività;
 - si concentrano sulla persona e non sulla sua *job descrip-*
-

tion, riguardano quindi il ruolo che svolgiamo nell'organizzazione e non i compiti;

- si apprendono lungo tutto l'arco della nostra vita, attraverso le nostre esperienze, l'affiancamento a persone esperte (competenti) o attraverso percorsi formativi *ad hoc*;
- riguardano i nostri atteggiamenti e le nostre qualità personali e sono diversi dagli assunti di fondo, dalle credenze personali, dai modelli mentali che sviluppiamo.

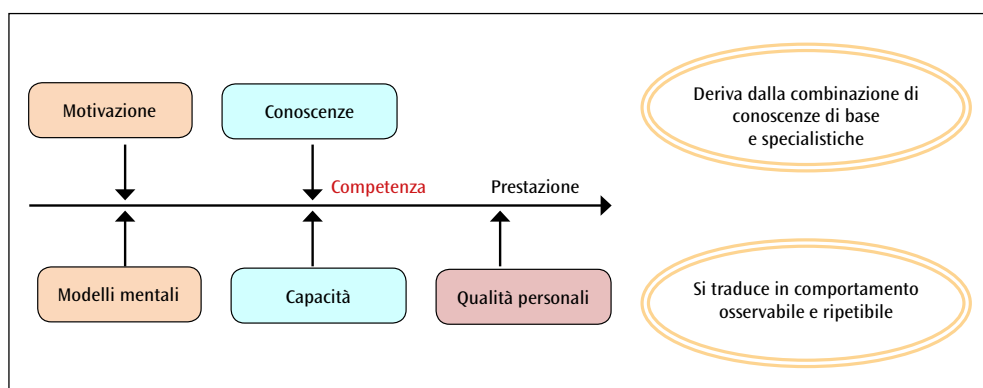


Figura 1. Competenza e prestazione.

A questo proposito, risulta quindi importante fare riferimento ai due principali approcci teorici che hanno caratterizzato gli studi sulle competenze.

Il primo fa riferimento all'approccio di tipo individuale, centrato appunto sulla persona, che si fonda sulla definizione di competenza data da Boyatzis, la quale è stata poi rivista e rielaborata da Spencer&Spencer. Per questi studiosi la competenza è un elemento della personalità di un individuo radicato e profondo e concorre a predirne il comportamento nell'ambito applicativo rispetto ai compiti assegnati. Tale approccio trova coerenza con una definizione significativa di competenza, data dall'Aidp (Associazione Italiana Direttori del Personale):

Un insieme di comportamenti espressi dall'individuo, derivanti dal possesso e dall'applicazione di conoscenze teoriche, di *know-how* specialistici, di capacità, di atteggiamenti ed orientamenti mentali.

Il secondo approccio sposta il focus sul *know-how* organizzativo e si fonda sull'identificazione delle competenze distintive che occorrono per presidiare e sviluppare il business, in chiave sia attuale che futura. Quindi il processo di apprendimento di un'organizzazione, la sua capacità di essere una *learning organization*, diviene un elemento strategico per avere successo nel proprio settore di riferimento.

Partendo da questi approcci il concetto chiave identificato risulta quello di competenza organizzativa, espresso in modo efficace anche da Prahalad ed Hammel, il quale fa riferimento ai processi, al fruitore e al vantaggio competitivo. Si può quindi dedurre che in termini di competenze il punto d'incontro tra persona e organizzazione oggi è legato ad una *consapevolezza nuova*, in base alla quale *sono le persone la vera ricchezza intangibile della struttura organizzativa* e come tale non saranno mai solo una voce di costo del conto economico.

Oggi la condivisione delle conoscenze nel "mondo globale", l'accesso facilitato alle tecnologie disponibili, alle innovative possibilità di ascolto e di conversazione con i propri mercati di riferimento, il successo del business, origina dalle azioni attuate dai dipendenti delle organizzazioni, ovvero dai contributi delle persone che derivano da comportamenti espressi in base alle conoscenze, capacità e qualità personali.

Si può quindi sostenere che l'approccio individuale sulla persona consapevole, non può essere ricondotta alla rilevazione strutturata e metodica delle competenze dei migliori *performers* in ambito lavorativo ed alla formulazione di elenchi di competenze, dai quali attingere come un "bancomat" di standard di riferimento, ma essere centrata sulla riflessione che

ogni individuo, fa sulla propria *personal knowledge* riuscendo a trasformare ed esprimere le proprie risorse cognitive come il “sapere in azione”.

Questo permette di poter esprimere la propria unicità ed il proprio valore in termini di competenze personali, passaggio fondamentale per poter avviare l’incontro con la struttura di riferimento vista come “luogo di apprendimento”, dove gli attori organizzativi sviluppano e mettono in atto le competenze che sono patrimonio dell’organizzazione in quanto distintive, ovvero riconosciute ed apprezzate dai fruitori e dagli interlocutori organizzativi.

L’adozione di tale prospettiva consente di superare l’approccio statico ed ingombrante tra individuo ed organizzazione, immobilizzato nei concetti di gerarchia, posizione, mansione e compito. Si identificano quindi come processi organizzativi i flussi di lavoro, il luogo dove si esprimono le prestazioni e si mettono in pratica le competenze utilizzate: “sono i ruoli che svolgiamo in base alle nostre conoscenze, capacità e comportamenti che consentono ai processi organizzativi di funzionare bene, con efficacia e qualità sino al fruitore finale”.

In riferimento all’efficacia dei comportamenti organizzativi risulta fondamentale fare riferimento a Goleman (1995) per quanto riguarda l’intelligenza emotiva, ovvero la “capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, per motivare se stessi e per gestire bene le sensazioni proprie e quelle che si sviluppano nelle relazioni con gli altri”, fondamentale oggi nelle organizzazioni.

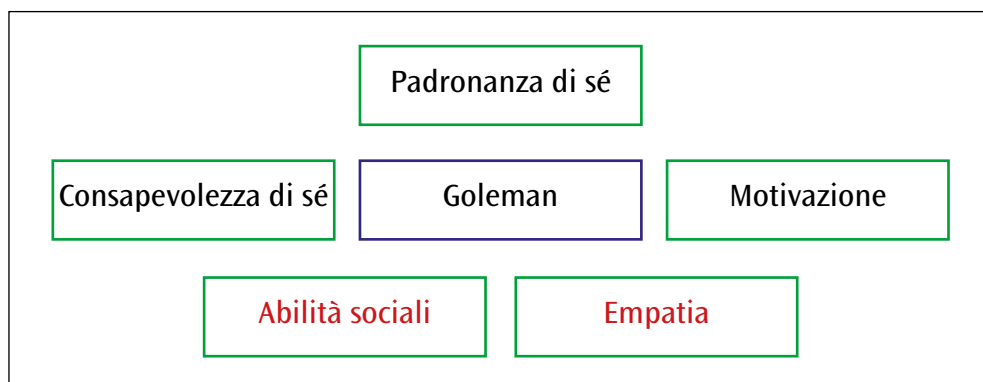


Figura 2. Comportamenti Organizzativi.

Questo aspetto si manifesta attraverso due tipi di competenze:

- la prima è la competenza personale, intesa come consapevolezza, padronanza di sé e motivazione;
- la seconda è la competenza sociale, intesa come modalità di gestione delle relazioni con gli altri che dipende dall'empatia (ovvero dalla capacità di calarsi nei pensieri e negli stati d'animo degli altri) e dalle abilità di interazione sociale.

È così che si arriva al riconoscimento del patrimonio umano delle emozioni, al quale attingere sia per disporre di una gamma più ampia di informazioni, sia per poter adottare comportamenti, orientati alla relazione con gli altri e prendere decisioni più consapevoli e quindi *più umane*.

Si arriva quindi alla deduzione che oggi sempre di più necessita in un ambiente organizzativo redigere un *Code Book* (mappa delle competenze) del *Competency Model*, come un insieme strutturato di competenze che siano collegabili alle prestazioni richieste per operare in un ambiente specifico e spendibili per impostare un efficace personal branding degli operatori coinvolti, indirizzato ad un'ampia gamma di ruoli tecnici, professionali, manageriali.

I criteri di fondo che guidano questa impostazione di rag-

gruppamento per *cluster* riguardano, il far conversare le reputazioni in relazione ai ruoli lavorativi, al fine di attivare una collaborazione diffusa e co-generazione di valore per le organizzazioni.

Sono le “reputazioni” che hanno l’esigenza di essere riconosciute ed apprezzate, e lo saranno se riusciranno ad emergere in modo visibile nella “*socialsfera*” che ci avvolge. Se l’intento di ogni individuo è quello di essere ascoltato e riconosciuto come interlocutore credibile e meritevole di attenzione, occorre esplorare i propri contenuti, metterli a fuoco e valorizzarli. Le possibilità che hanno oggi le persone di agire in tutti gli ambiti, ricoprendo ruoli diversi in contesti diversi, consentono ad ognuno di realizzare esperienze che aumentano le capacità di *performers*. Il sapere distribuito, le opzioni di approfondimento e di arricchimento delle conoscenze aumentano la padronanza dei contenuti, che tornano ad incidere fortemente in nuovi ambiti di esperienza, ed è così che la reputazione cresce ed “emerge”. Per la nostra stessa natura di esseri sociali le “nostre reputazioni” si mettono in ascolto e conversano al fine di divenire facilitatori di scambi collaborativi, oppure *performer* consapevoli, capaci di saper lavorare in *team* e per obiettivi in tutte le modalità oggi disponibili.

1. Il concetto di competenza

L’inserimento in un contesto organizzativo è sempre meno focalizzato sulla fase di selezione, ma sempre di più sul percorso di sviluppo e sulla capacità di fornire prestazioni come requisito di ingresso, oltre che sullo sviluppo delle competenze che qualsiasi struttura considera strategica per le proprie attività ed il consolidamento della propria cultura.

L’affermazione di un approccio per competenza non può essere perseguita come una soluzione antagonista rispetto alla valo-

rizzazione delle conoscenze, anche perché queste ultime sono sicuramente un modo particolarmente efficace ed efficiente di impadronirsi delle molteplici esperienze accumulate dall'umanità: Pascal ci ricorda "*siamo nani sulle spalle di giganti*". Diventa invece opportuno valorizzare sia le capacità degli insegnamenti disciplinari tradizionali orientati a sviluppare competenze, sia evidenziare la trasmissione di conoscenze acquisite sul campo come forte stimolo all'innovazione delle metodologie e per lo sviluppo delle capacità utilizzate in modo produttivo e orientate ad un risultato.

Inoltre si può evidenziare come anche le abilità sociali e quindi le competenze inerenti la vita sociale e la sfera personale non sono di altra natura rispetto a quelle richieste dall'attività svolte, infatti il sistema delle *core competencies* organizzative ne costituisce spesso una carta dei valori.

L'osservazione del sistema organizzativo mostra la tendenza a valorizzare le competenze dell'individuo non limitandosi alle prestazioni richieste dalla posizione di lavoro (*job description*) o dal percorso formativo ma estendendosi allo sviluppo individuale finalizzato all'inserimento nell'organizzazione e alla crescita *con e per essa* e non solo all'aumento della produttività e della specializzazione individuale.

Oggi la progressiva chiarificazione di un progetto di "sviluppo individuale" è quindi considerata fattore chiave per l'arricchimento e il consolidamento delle conoscenze, il potenziamento delle abilità, il mantenimento e la crescita della motivazione.

Al momento le modalità con cui può essere costruito un percorso basato sull'analisi ed il riconoscimento precoce delle competenze possedute dall'individuo è reperibile su alcuni repertori nazionali e stranieri, mentre il sistema di riconoscimento dei crediti formativi è sviluppato soprattutto all'estero (Francia e Regno Unito *in primis*) in Italia è attualmente allo stato iniziale. Le esperienze di integrazione tra terzo settore, scuola, univer-

sità e imprese si sono moltiplicate e articolate negli ultimi anni, e nella maggior parte dei casi esse hanno prodotto una reciproca conoscenza e una maggiore capacità di comprendere i rispettivi linguaggi.

Si tratta di un risultato molto importante ma non ancora sufficiente per conferire al sistema integrato la necessaria efficienza ed efficacia. Spesso infatti gli obiettivi degli attori sono diversi e lo sforzo di tenere conto delle necessità dei diversi soggetti finisce per essere percepito come troppo oneroso. Inoltre l'arroccamento tuttora persistente sulla propria specificità porta ciascun interlocutore a considerare le proprie esigenze o il proprio vantaggio immediato come la ragione esclusiva dell'integrazione impedendo una piena e persistente valorizzazione della reciprocità dello scambio.

L'approccio per competenze può quindi rappresentare una modalità particolarmente efficace per mettere a sistema le risorse dove il punto di partenza deve essere ricercato nel bisogno dell'individuo di sviluppare competenze personali in funzione del proprio progetto personale. La competenza può quindi essere identificata come la sensibilità che ciascuno utilizza nella propria pratica, un *bagaglio di conoscenze* che si rifanno alla propria professionalità, ai compiti assegnatigli, all'ambiente in cui agisce, e ad una sempre più raffinata *capacità procedurale* cioè il come mettere assieme sapere, compito e contesto.

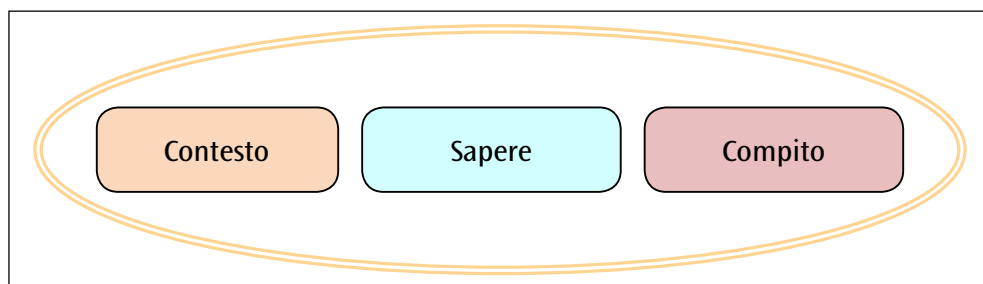


Figura 3. Capacità procedurale.

Vi è inoltre un'area importante che fa riferimento a *dimensioni interne* alla persona. Queste dimensioni identificano molteplici aspetti, mai compiutamente definiti, dalle predisposizioni individuali di base, al sistema di valori, ai tratti di personalità, al *tendere verso un ideale*, un disegno sociale, o altro ancora e consentono all'individuo di agire con *competenza*, cioè utilizzare al meglio le proprie conoscenze al fine di trovare soluzioni efficaci ai compiti/problemi individuati.

Lanzara relativamente a questo ci parla di:

una sensibilità esistenziale e cognitiva nei confronti della realtà, o di ciò che chiamiamo tale, capace di coglierne le molteplici dimensioni di significati e le possibilità non immediatamente visibili.

Si tratta di una capacità prodotta dall'individuo, ma non per questo compiutamente identificabile e descrivibile, che gli consente di:

prestare attenzione agli aspetti della situazione che la tensione performativa al risultato e alla riduzione d'incertezza o il ritmo inesorabile della routine, non permettono di «vedere» e di apprezzare.

La competenza si modifica quindi nelle diverse situazioni facendo riferimento all'idea di possesso, da parte del soggetto, di determinate capacità in grado di manifestare comportamenti adeguati in svariate situazioni.

Necessita ricordare quindi che all'atto pratico la competenza si esprime in una determinata situazione sempre mutevole per contesti e relazioni e dunque solo parzialmente determinata e/o controllata da chi l'agisce. In questa prospettiva possiamo considerare la competenza anche come un *processo realizzativo* che prende forma di volta in volta e che, nel frattempo, contiene i risultati dei precedenti processi in un complesso intreccio di attribuzioni e significati, e se non si concretizza in una specifica situazione, non possiamo parlare di competenza ma di

potenzialità.

L'alto interesse che la definizione di competenza stimola attualmente è suscitato dalla sottile distinzione tra "competenza e abilità" che appaiono tra loro spesso sovrapposte e in alcuni casi in contrasto. In effetti anche la distinzione tra competenza e abilità, competenza e capacità, competenza e *performance*, non è così scontata. I numerosi tentativi di definire questa nozione, fanno lievitare le accezioni terminologiche e i sinonimi. Per le ricerche semantiche, attualmente il concetto poliedrico di competenza si diversifica e ad esso sono associati differenti significati:

- **Prestazione**, risultato ottenuto da una persona attraverso la realizzazione di un risultato specifico la cui esecuzione risponde a regole stabilite;
- **Abilità**, destrezza fluida, efficacia di un soggetto con riferimento alle sue *performance*, alle sue doti;
- **Capacità**, insieme di disposizioni e di conoscenze acquisite, considerate a livello personale, generalmente formulate con l'espressione essere capace/in grado di;
- **Attitudine**, substrato costituzionale di una capacità da cui dipende lo sviluppo naturale delle abitudini e delle azioni;
- **Saper agire**, come complesso di azioni pensate e messe in atto, mirate ad un obiettivo;
- **Potenzialità**, capacità operative proprie di una persona;
- **Ruolo**, inteso come insieme di comportamenti, poteri e caratteristiche attribuiti a chi occupa un determinato lavoro o una determinata posizione sociale;
- **Qualificazione**, riconoscimento ufficiale e convalidato delle attitudini o del livello di formazione.

Il Comportamentismo nord-americano fino agli anni '70 del Novecento ha proposto e sostenuto la distinzione tra:

- Padronanza = *mastery*

- Compito = *task*
- Ruolo/mansione = *job*
- Prestazione = *performance*
- Abilità = *skill*

Inoltre ha stabilito che si può parlare di competenza come specifica abilità nello svolgere un compito preciso e ben definito come una procedura formalizzata, tutto accentrato sulla responsabilità di chi lo mette in atto. L'apparire tipico della società tecnologica tendenzialmente pragmatista ed efficiente appare assai più interessata agli effetti di un evento o di un'azione o di un'intenzione piuttosto che alle sue cause o alle sue motivazioni profonde.

Le odierne epistemologie del Costruttivismo che al presente dominano la scena della ricerca culturale mettono in primo piano il ruolo del soggetto nel processo della conoscenza e dell'apprendimento superando la dimensione della rappresentanza oggettiva e del realismo delle certezze che nel tempo passato hanno contrassegnato il sapere scientifico.

La competenza quindi non è solo prestazione di destrezza tecnica e non solo sapere astratto, ma deriva da una concentrazione di saperi e di azioni (conoscenze dichiarative e meta cognitive, informazioni, abilità comprovate, esperienze trasferibili) da fattori dinamici personali (motivazioni, emozioni, valori, azioni consapevoli ed auto-modulate) da forme di controllo efficiente-efficace sulle procedure, gli strumenti adottati, i risultati conseguiti, per ciascuna persona. Tale concentrazione si deve inserire in contesti complessi e diversificati, in situazioni partecipate pluridimensionali ed impreviste.

Con questo termine ci si riferisce ad un insieme di studi di matrice psicologica e psicologica-sociale che condividono interessi di ricerca e al tempo stesso di consulenza professionale le cui radici teoriche possono essere rintracciate nei lavori di Mc Clelland (1973), Boyatzis (1982) Spencer e Spencer (1993),

tali studi sono all'origine della teoria classica o ortodossa delle competenze (Maraschini, 2004).

Le teorie delle competenze si distinguono per l'importanza assegnata alla situazione di lavoro (*job*) e al contesto organizzativo, considerati un "dato" che preesiste rispetto alle persone e che pone ad esse requisiti da soddisfare attraverso la mobilitazione dei caratteri personali di cui l'individuo dispone. Le competenze sono viste come un insieme di attributi (una dotazione individuale) che la persona porta nello svolgimento del compito e che risulta associato ad una prestazione di successo "*an underlying characteristic of a person which result in effective and/or superior performance in de job*" (Boyatzis, 1982). Il legame con la *performance* nel ruolo è pertanto il punto centrale della teoria delle competenze: solo caratteristiche che hanno un legame verificabile e misurabile con la *performance* possono definirsi competenze.

Si possono distinguere due dimensioni rispetto alle quali classificare le competenze (Maraschini): la prima, "diversità di tipi", attiene alle diversità di comportamenti in cui la competenza si può manifestare, la seconda, "diversità di livelli", fa riferimento alla complessa struttura della personalità individuale.

A livello più profondo o inconscio si trovano le motivazioni e gli schemi primari di comportamento individuale denominati tratti. Il termine "*skill*", nell'accezione di evidente manifestazione delle competenze individuali, è inteso come capacità/abilità di mettere in atto un sistema coerente ed efficace di comportamenti in seguito alla valutazione cosciente delle proprie capacità e caratteristiche riconosciute nell'ambito della c.d. visione del sé, compendiate con le norme di comportamento appropriate alle diverse situazioni (ruolo sociale).

Nell'approccio psicologico-individuale le conoscenze sono intese come sapere specialistico e professionale, non sono distinte dalle competenze, sono considerate facilmente trasferibili e

modificabili e assumono un ruolo secondario in quanto raramente riconosciute come caratteristiche “discriminanti” in termini di *performance*.

A fine di predire prestazioni efficaci, contano di più le “*below the waterline characteristics*” (motivazioni, tratti, immagine di sé, valori). Si tratta di competenze profonde considerate dagli autori come caratteristiche innate difficilmente modificabili ed acquisibili la cui importanza viene sottolineata in rapporto alla loro qualità di vettori di abilità e comportamenti coerenti con le richieste specifiche del ruolo e in grado di generare livelli di prestazione elevati. Esse orientano i comportamenti dell’individuo nella situazione di prestazione e ne determinano la motivazione e la capacità di sviluppare a fare uso delle conoscenze necessarie all’efficace svolgimento dell’azione.

Finalità principale della teoria delle competenze è migliorare la prestazione nello svolgimento del ruolo, garantendo la corrispondenza “*fit*” tra caratteristiche individuali della persona e *performance* nel ruolo. Questo obiettivo coinvolge tutte le attività gestionali che presidiano l’integrazione dell’individuo nei ruoli assegnati.

2. La competenza come nuovo concetto di innovazione

Una Direttiva emanata dal Dipartimento della Funzione Pubblica datata il 13 Dicembre 2001 sostiene che

tutte le organizzazioni, per gestire il cambiamento e garantire un’elevata qualità dei servizi, devono fondarsi sulla conoscenza e sulle competenze. Devono, pertanto, assicurare il diritto alla formazione permanente, attraverso una pianificazione e una programmazione delle attività formative che tengano conto anche delle esigenze e delle inclinazioni degli individui.

Per quanto riguarda la definizione più completa e più riconosciuta dalla comunità scientifica del concetto di innovazione è quella in cui l’innovazione si definisce come

La volontaria introduzione e applicazione in un ruolo, in un gruppo o in un'organizzazione, di idee e processi nuovi e importanti per la relativa unità d'adozione, messi in pratica per apportare dei benefici significativi all'individuo, al gruppo, all'organizzazione o all'intera società (West & Farr, 1990).

Questa definizione racchiude al suo interno i principali elementi del concetto di innovazione e gli aspetti principali che la caratterizzano quali:

- l'intenzionalità ad ottenere un miglioramento nelle pratiche e nei prodotti/servizi;
- la presenza di una forte componente sociale e applicativa dell'innovazione.

Da questa definizione emerge inoltre l'aspetto dinamico dell'innovazione all'interno dell'organizzazione, così come la sua natura eterogenea, essendo una parte importante di processi individuali, di gruppo e organizzativi.

Tenendo conto che l'origine e l'implementazione delle idee avviene sempre in un contesto sociale ed organizzativo e che il processo innovativo per essere tale deve essere concretamente realizzato si può sostenere che un'innovazione è definita tale per un'organizzazione se costituisce per questa un miglioramento significativo e non necessariamente una novità assoluta.

La definizione proposta da West e Farr (1990) evidenzia inoltre aspetti importanti che meritano di essere evidenziati. Il primo di questi è il fatto che un'innovazione è tale se costituisce un miglioramento significativo per l'organizzazione, per un gruppo, per un singolo ruolo che la mette in atto e che insieme all'aspetto di intenzionalità, distingue l'innovazione dal semplice cambiamento. Nel concetto di innovazione, infatti, è incluso quello di cambiamento, un'innovazione implica sempre un cambiamento ma un cambiamento non è necessariamente anche un'innovazione.

Il secondo aspetto è dato dall'innovazione come un processo

che può coinvolgere uno o più livelli organizzativi, il ruolo, il gruppo di lavoro e l'organizzazione (Anderson, De Dreu, e Nijstad, 2004).

Importante è inoltre precisare che il miglioramento che l'innovazione porta con sé venga percepito come un beneficio sia a livello di *performance* che a livello di benessere psicologico. In letteratura esistono diverse forme di innovazione con vari criteri di classificazione le più conosciute si basano sulle dicotomie:

- innovazione amministrativa e innovazione tecnologica (Daft, 1978; Damanpour, 1987);
- innovazione di prodotto e innovazione di processo (Normann, 1971);
- innovazione radicale e innovazione incrementale (Ettlie, Bridges & O'Keefe, 1984; Nord & Tucker, 1987);
- innovazione emergente (nasce spontaneamente da processi interni all'organizzazione) e innovazione imposta (introdotta dal *management* o a seguito di fattori esterni di tipo economico, sociale o politico).

L'innovazione occupa quindi un'importante ruolo negli studi sul comportamento che si realizza attraverso attività, poiché riguarda l'evoluzione dei sistemi organizzativi oltre che il punto di incontro in aree di ricerca della psicologia, come gli studi sulla creatività, sul clima organizzativo, sul cambiamento organizzativo, sulla motivazione e sulle caratteristiche delle attività.

Inoltre la letteratura scientifica ha posto per molto tempo il focus della propria attenzione sul livello individuale in quanto lo studio dell'innovazione affonda le sue radici nella ricerca sulla creatività di cui ne sviluppa i risultati e i modelli nell'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni.

La ricerca sull'innovazione, però, rispetto a quella sulla creatività, ha sviluppato una maggiore attenzione al rapporto tra

ambiente sociale e individuo nel contesto di lavoro e ha mantenuto un forte rapporto anche con la ricerca in ambito manageriale.

L'importanza quindi che l'innovazione ricopre in questo periodo storico è resa evidente non solo dalla necessità che hanno le aziende di innovare, ma anche dalle risorse che le pubbliche amministrazioni continuano a investire in progetti di ricerca su questa tematica. Risorse che la stessa comunità europea ha deciso da qualche tempo di stanziare.

Questa decisione mira ad accrescere la consapevolezza dell'importanza dell'innovazione in quanto competenza chiave per lo sviluppo personale, sociale ed economico. Scopo dell'iniziativa è quello di promuovere approcci innovativi in vari campi dell'attività umana e di contribuire a preparare la comunità europea, per le sfide che le sono davanti, nella società della conoscenza e dell'informazione dando forma al futuro dell'Europa in un contesto di competitività globale.

Si può evidenziare quindi come il concetto di innovazione rientri soprattutto nel progetto più ampio e complesso che riguarda il *Lifelong Learning*, poiché all'interno delle otto competenze-chiave definite dalla Strategia di Lisbona, le abilità individuali di trasformazione delle idee in azioni e l'assunzione di rischio, sono promotrici di coesione sociale, competitività economica e sviluppo dei talenti (*Official Journal of the European Union*).

Necessita ricordare inoltre come la ricerca sia stata alla base dello sviluppo economico del mondo occidentale e in generale dei paesi più evoluti, come gli Stati Uniti e il Giappone, ed è per questo che risulta importante sottolineare come la nuova corsa alla ricerca di prodotti e processi innovativi da parte delle nuove potenze economiche come Cina e India, hanno spinto anche l'Europa ad aumentare l'importo economico dei progetti di ricerca innovativi, divenuti urgenti a causa della crisi globale.

Quindi il primo aspetto da prendere in considerazione in una

ricerca sull'innovazione, che preceda qualsiasi tipo di azione, riguarda l'oggetto della ricerca stessa.

I due principali ambiti di ricerca sull'innovazione si possono sintetizzare in:

- studi che si concentrano sui differenti tipi di innovazione (*object-based*);
- studi con una particolare attenzione ai soggetti coinvolti nell'innovazione *soggetto-based* (Archibugi & Sirilli, 2001).

La distinzione fondamentale tra questi due approcci è l'unità di analisi, poiché gli studi che si concentrano sull'oggetto si occupano dello studio dell'innovazione in sé, mentre quelli che si basano sullo studio del soggetto si concentrano sui soggetti che pensano e realizzano i processi di innovazione. È negli esempi di innovazione come oggetto che troviamo inclusi nuovi prodotti, servizi o processi, innovazioni radicali o incrementali oltre che al trasferimento di tecnologie.

Secondo De Jong e Vermeulen (2005), la ricerca sugli oggetti dell'innovazione può essere ulteriormente classificata in cinque categorie:

- la definizione di innovazione;
- lo sviluppo di nuovi prodotti;
- i modelli di adozione e diffusione;
- il trasferimento e la classificazione delle tecnologie;
- lo sviluppo di business innovativi.

Gli studi che si concentrano sui soggetti invece, esaminano come gli stessi possono innovare in maniera più efficiente ed efficace. Questa parte della letteratura comprende ricerche condotte a vari livelli, in diversi paesi, industrie, organizzazioni, gruppi e individui.

Uno dei primi studiosi ad aver riconosciuto il processo di innovazione e il suo impatto sullo sviluppo economico è Schumpeter (1934) che ha descritto l'innovazione come creazione e

realizzazione di nuove combinazioni, relative a nuovi prodotti, servizi, processi di lavoro o mercati.

Successivamente l'innovazione è stata ridefinita in vari modi e ciascuna definizione può sottolineare alcuni aspetti importanti, ma l'elemento comune a tutte le definizioni è la "novità" come parte essenziale dell'innovazione.

I ricercatori hanno focalizzato l'attenzione sullo studio delle cause che concorrono alla realizzazione dell'innovazione, dell'implementazione dell'idea e sui diversi passaggi che portano concretamente un'idea a trasformarsi in un oggetto, ad un processo e quindi ad un cambiamento.

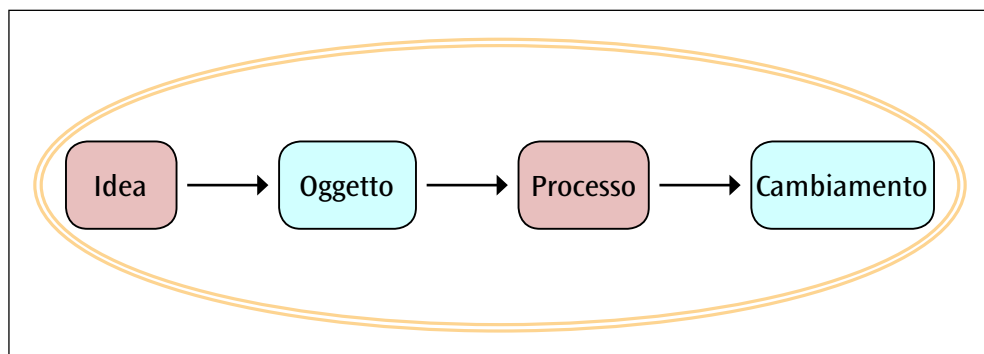


Figura 4. Passaggi per la realizzazione dell'innovazione.

Il modello maggiormente utilizzato per descrivere il processo di innovazione risulta essere basato su fasi di attività che si susseguono linearmente (Zaltman, Duncan & Holbek, 1973; King & Anderson, 2002) e che possono essere sintetizzate nella fase "inizio/apertura", che include l'attività di riconoscimento del problema, il ragionamento sulla soluzione, la fase di "implementazione" e quindi lo sviluppo dell'idea.

Numerosi sono stati gli autori che hanno orientato la loro ricerca sul come nascono e si sviluppano le innovazioni (Duncan, 1976; Staw, 1990; Wolfe, 1994; Axtell, Holman, Unsworth, Parete, Waterson & Harrington, 2000), descrivendo il processo precedente la presa di decisione e quello seguente sulla decisio-

ne da attuare. Altri invece hanno descritto unicamente il processo di pre-adozione in modo più dettagliato, concentrandosi sulla genesi dell'idea, lo screening e la valutazione (Mumford, 2000). Altri ancora si sono concentrati invece sullo studio di quello che accade dopo la presa di decisione da attuare nell'innovazione (Rogers, 1983). Infine, vi sono ricercatori che hanno posto l'attenzione su entrambe le fasi con lo stesso interesse (Wheelwright & Clark, 1992).

Kanter (1988) affermando che il processo di innovazione è costituito da un insieme di comportamenti effettuati dai singoli individui, all'interno dell'organizzazione evidenzia come qui si trovi la generazione delle idee, la costruzione del consenso intorno all'idea e la realizzazione della stessa. Wallas (1926), è stato uno dei primi studiosi che abbia cercato di definire le fasi del processo di innovazione strutturandolo in preparazione, incubazione, illuminazione e infine verifica dell'idea, quale successione del processo da lui definito creativo:

- fase di preparazione, caratterizzata dal riconoscimento e analisi preliminare di un problema;
- fase di incubazione, caratterizzata dal riconoscimento e dalla presa di coscienza dell'aspetto che il "problema" riveste e dalla valutazione in maniera continua da parte del soggetto anche durante lo svolgimento del proprio lavoro quotidiano;
- fase dell'illuminazione, si verifica con la consapevolezza cosciente del problema e delle sue possibili soluzioni.
- fase della verifica che si completa con la valutazione e lo sviluppo dell'idea.

Altri autori partendo dalle sue basi hanno ipotizzato altri modelli, tra questi Parnes, Noller & Biondi (1977), Likewise & Basadur (2004) con la distinzione in *problem finding*, *problem conceptualization*, *problem solving* e *solution implementation*.

3. Il contesto e il clima

Un aspetto fondamentale nei processi di innovazione è rappresentato dal contesto, riferendosi alla particolare situazione economica, politica e sociale, nella quale agisce l'organizzazione e quindi agli aspetti apparentemente esterni. Di estrema rilevanza e quindi delineare i contorni nei quali l'organizzazione opera, descrivendo il settore merceologico, le differenti attività svolte al proprio interno, la *mission* e la *vision*, le dimensioni, la storia, la struttura organizzativa, in pratica bisogna raccogliere tutte le informazioni possibili e utili per il raggiungimento di un adeguato quadro generale.

Queste informazioni rappresentano una parte del contesto dell'organizzazione e sono utili per capire come si colloca l'individuo all'interno dell'organizzazione, oltre che il rapporto che intercorre tra di essi. Per l'individuo infatti il contesto di riferimento è l'organizzazione e quindi studiare le caratteristiche del clima organizzativo, inteso come concetto multidimensionale, correlato da una parte alla struttura organizzativa, dall'altra alle percezioni individuali delle condizioni di lavoro (Litwin & Stringer, 1968) risulta di fondamentale importanza.

I fattori che condizionano il clima organizzativo possono essere identificati con: le relazioni sociali; lo stile direzionale; i processi organizzativi; la formazione; i processi comunicativi interni/esterni; l'ambiente; l'immagine dell'organizzazione; il sistema retributivo; il sistema sanzionatorio; il sistema premiante; le prospettive di sviluppo di carriera. Come sottolineano Quaglino e Mander (1987), i fattori che condizionano il clima organizzativo dovrebbero estendersi anche ai clienti, ai fornitori, all'opinione pubblica, allo scopo di conoscere anche le loro percezioni nei confronti dell'organizzazione.

I primi studi e le prime teorizzazioni di clima inteso non come clima organizzativo sono quelli di Lewin, Lippit & White (1939) sulla creazione del clima sociale nei gruppi giovanili, Fleshman

(1953) sul clima della *leadership*, Argirys (1958) sul clima in una banca, definendo però lo stesso anche come cultura informale, e infine McGregor (1960), con il termine di clima manageriale. Come aveva intuito Argirys (1958), il concetto di clima viene spesso affiancato al concetto di cultura, anche se l'origine e i campi di studio sono differenti.

La cultura organizzativa è un concetto mutuato dall'antropologia e trasferito nell'ambito degli studi organizzativi come desiderio di sistematizzare in un pensiero unitario ciò che appartiene al concetto di cultura da ciò che non ne fa parte.

Il principale teorico della cultura organizzativa, Schein (1985), definisce la stessa come

lo schema di assunti fondamentali che un certo gruppo ha inventato, scoperto o sviluppato mentre imparava ad affrontare i problemi legati al suo adattamento esterno o alla sua integrazione interna, e che hanno funzionato in modo tale da essere considerati validi e quindi degni di essere insegnati ai nuovi membri come il modo corretto di percepire, pensare e sentire in relazione a tali problemi.

La definizione spiega perché gli oggetti di studio della cultura organizzativa sono le norme, i valori, i significati condivisi, i rituali, i miti, gli artefatti, il linguaggio e altro, mentre la caratteristica principale dell'analisi del clima organizzativo è il desiderio di specificare le influenze ambientali sulla motivazione e il comportamento, che portano alcune organizzazioni a essere più efficaci di altre nel raggiungimento dei propri scopi.

Volendo focalizzare la definizione di clima organizzativo, soprattutto nell'ambito delle recenti ricerche in psicologia, possiamo fare riferimento a dei ricercatori con due prospettive innovative. James (1982) e James, Joyce & Slocum (1988), i quali concettualizzano il clima organizzativo come un aggregato del più ampio concetto di clima psicologico, definendo quest'ultimo come un'insieme di percezioni che riflettono l'ambiente di

lavoro e gli attributi organizzativi, e soprattutto come questi siano valutati a livello cognitivo e rappresentati in termini di significato e importanza per i soggetti stessi (James, 1988). Glick (1985), invece, definisce il clima organizzativo specificato da un'ampia gamma di caratteristiche organizzative, piuttosto che psicologiche. Tali variabili si riferiscono principalmente a pratiche interpersonali formali e non (Schneider, 1985), che sono il frutto di uno sviluppo intersoggettivo derivato da un processo di *sensemaking*. Volendo riassumere se James (1988) definisce il clima organizzativo come media delle percezioni dei singoli individui, Glick (1985, 1988), considera il clima organizzativo non come mero aggregato del clima psicologico, ma come sviluppo di significati intersoggettivi e pratiche interpersonali.

4. Il sistema organizzativo come ambiente

All'interno di un sistema organizzativo la struttura dei ruoli e le loro dinamiche interne ed esterne sono costantemente condizionate dalle scelte strategiche delle organizzazioni, ovvero dalla modalità attraverso cui le stesse si pongono nei confronti dell'ambiente esterno e dei modelli di funzionamento adottati. Il concetto di professionalità risulta essere nello stesso tempo complesso e vago ed intorno a tale concetto gravitano attenzioni e approcci fortemente differenti. Il postulato di partenza è rappresentato da un punto: parlare di professionalità vuol dire parlare di lavoro, del suo contenuto, della sua qualità, della sua valutazione, della sua formazione. La professionalità quindi riguarda molti soggetti e realtà diverse: terzo settore; istituzioni; sindacati; aziende pubbliche; aziende private; associazioni di categoria; associazioni di lavoratori; sistema dei servizi sociali; ecc.

Il soggetto inserito in un'organizzazione si aspetta nello svolgimento del suo ruolo di soddisfare esigenze diverse e aspet-

tative in parte coincidenti e in parte divergenti Il soggetto si aspetta: la realizzazione di sé, il riconoscimento sociale, una retribuzione adeguata, certezza e permanenza nell'occupazione, ecc.

Le organizzazioni si aspettano di ottenere alta competenza e dedizione, bassi costi, persone flessibili, adattabili, libertà di licenziare o assumere in funzione delle necessità, ecc. Per un soggetto che svolge la sua attività all'interno di un'organizzazione, la professionalità è una parte dell'identità e delle scelte di vita e alla base della professionalità che mette a disposizione si pongono questioni cruciali per l'individuo e per il suo benessere.

La professionalità può essere quindi distinta in professionalità individuale e professionalità riferita ad un sistema sociale. La professionalità individuale implica un significato che è più ampio di quello connesso con il ruolo lavorativo che la persona svolge all'interno dell'organizzazione formale e risulta da una sorta di stratificazione non solo dei vari ruoli lavorativi svolti dalla persona nella sua vita professionale, ma anche dei ruoli extra lavorativi.

In riferimento a un sistema sociale, all'interno di un'organizzazione formale o di una rete di organizzazioni, la professionalità può essere definita come "l'insieme organizzato delle conoscenze tecniche e delle capacità operative che permettono al sistema sociale di conseguire i suoi scopi" (L. Mattalucci 2000). Altro modo di definire la professionalità consiste nel distinguere in strutturale e funzionale, la prima, in rapporto al sistema di definizione e classificazione formali delle strutture organizzative, la seconda, in rapporto al processo di produzione di beni e servizi e alle relative funzioni.

Per comprendere le dinamiche tra un sistema organizzativo e l'ambiente esterno si ricorre spesso a modelli monodimensionali che assumono coppie di termini dicotomici, tali dico-

tomie possono essere interpretate come altrettante polarità di un continuum, lungo il quale trovare posizioni intermedie. Si ricorre a questi modelli, per elaborare schemi rappresentativi che, assumendo e mettendo in relazione soltanto alcune variabili esplicative tali da sintetizzare e semplificare la complessità del reale, aiutino a descrivere certi fenomeni e consentano di evidenziare, ipotizzare, interpretare il funzionamento e le caratteristiche strutturali più rilevanti di un sistema.

5. Il concetto di ruolo e professionalità

In una situazione di rapida evoluzione tecnologica e organizzativa e in un ambiente allo stesso tempo globale e locale, fortemente interessato da instabilità e incertezza, si tende a passare da un sistema di definizione statico prettamente nominalistico a un sistema che permetta di caratterizzare anche le “interazioni” fra i singoli soggetti, fra questi e il complesso del sistema organizzativo di appartenenza e il sistema socioeconomico di riferimento. In questo sistema organizzativo la rete di relazioni tra ruoli e le reciproche aspettative costituiscono il *role set*.

Il ruolo professionale di ciascun individuo è fisicamente legato all'insieme di compiti svolti da una persona, utilizzando le sue risorse di ruolo (conoscenze e abilità), oltre alle potenzialità consentite da una data situazione lavorativa, in relazione con altri elementi del sistema (risorse umane, informative, tecnologiche, strumentali, finanziarie, materiali, logistiche, ecc.), in vista di obiettivi e risultati i primi fissati, i secondi scaturiti da un processo di trasformazione di *Input* in *Output*, ma anche di coordinamento, mantenimento, innovazione, sulla base di un sistema professionale che riconosca a tale persona responsabilità (professione come risorsa produttiva) e legittimazione (professione come identità lavorativa e sociale). Il ruolo professionale, dunque, postula il coinvolgimento e la partecipazione delle persone alla gestione del processo produttivo, la qualità

del servizio, la co-regolazione, l'orientamento ai risultati e agli obiettivi.

In questa situazione focalizzata sugli aspetti tecnici risulta utile l'analisi e il disegno dei ruoli (anche noti come *job design*) che costituiscono un oggetto tipico della tradizione organizzativa. Ma mentre generalmente l'attenzione è stata orientata agli aspetti circoscritti del campo tecnico o del campo sociale, con questo approccio la visione diviene globale. Modificare l'organizzazione non significa soltanto fare *job design*, significa riprogettare un sistema analizzandolo e considerandolo in tutte le sue componenti tecniche e sociali e nella complessa rete di relazioni che le lega, significa, innanzi tutto, disegnare i confini, quindi soffermarsi sulla tecnologia, sui meccanismi operativi (norme, procedure, sistemi informativi, sistemi di delega e presa delle decisioni), sulle variazioni tecnico-sociali, sui modelli di divisione del lavoro, e così via. Il disegno dei ruoli è il punto d'arrivo della trasformazione organizzativa, non il punto di partenza. Quindi l'obiettivo dell'intervento organizzativo, in una prospettiva socio-tecnica, non è più il recupero di efficienza locale, ma piuttosto quello di efficacia complessiva del sistema.

L'analisi dei ruoli dovrebbe quindi mirare a:

- approfondire il tipo di pratiche professionali e i contenuti di professionalità presenti nell'organizzazione;
- approfondire le caratteristiche dei ruoli in ordine alla dimensione della qualità delle attività.

Il processo di analisi e valutazione del modello di divisione del lavoro, adottato in una specifica realtà organizzativa, può allora essere articolato nelle seguenti fasi:

- individuazione delle attività svolte da ogni singola posizione;
 - analisi e descrizione dei ruoli e dei contenuti di professionalità che li connotano;
-

-
- valutazione del grado di fungibilità.

6. La dimensione della qualità della vita per il disegno dei ruoli

La qualità della vita è una componente troppo importante per le persone, per le organizzazioni e per la società perché sia trascurata o dimenticata, come invece sembra stia accadendo da alcuni anni, a vantaggio di una domanda di “flessibilità” da parte delle strutture organizzative. Per disegnare ruoli che possano assicurare agli attori che li svolgono le migliori condizioni organizzative possibili, è necessario superare la prospettiva meccanicistica, propria del modello di divisione delle attività di tipo burocratico-tayloristico e che prevede: centratura sulla mansione, relazioni antagonistiche, rigidità, adempimenti, etero-regolazione, localismo, mono-appartenenza, ecc.

A tal fine, si richiamano sinteticamente alcuni principi che informano il disegno di ruoli responsabilizzati sui risultati del processo, sull'integrazione in tale processo di lavoro e nel sistema organizzativo in senso più lato, nonché sulla relazione con gli altri ruoli collocati nelle diverse strutture operative del processo. Si tratta di principi che permettono di verificare se una persona partecipa ed è coinvolta nelle scelte e nella gestione degli aspetti che riguardano l'attività in un'organizzazione. Essi sono anche stati identificati e analizzati come le quattro dimensioni della qualità della vita legata allo svolgimento di attività.

Dimensione ergonomica. Corrisponde ai bisogni psicofisici della persona in attività, questa dimensione si riferisce all'integrità fisica e all'integrità psicologica del soggetto:

- l'attività deve avere uno scopo definito;
 - il mancato conseguimento dello scopo deve essere osservabile dal soggetto;
-

- le informazioni di ritorno devono essere fornite nel più breve tempo possibile;
- il soggetto deve avere un “territorio” su cui esercitare un ampio controllo;
- il soggetto deve poter compiere tutte le operazioni in autonomia, avendo possibilità di influire sul ritmo delle attività;
- deve essere prevista una possibilità di scelta nell'utilizzazione degli “strumenti” e delle modalità operative.

Dimensione della complessità. Si riferisce ai bisogni di impegno e difficoltà, di creatività, di formazione personale, di accumulo di esperienza, in particolare, sul campo, essa attiene alla numerosità delle variabili da trattare, alla complessità delle decisioni da prendere, all'ampiezza del role set:

- presenza di alternative di azione, scelta razionale dei mezzi;
- decisione a fronte di criticità del sistema;
- apprendimento di nuove conoscenze, capacità e tecniche;
- rapporti di comunicazione e cooperazione con le contro posizioni di ruolo;
- gestione di situazioni conflittuali con le contro posizioni di ruolo.

Dimensione dell'autonomia. Corrisponde al bisogno di autodefinire le regole da seguire per svolgere le attività assegnate a un individuo o ad un gruppo per realizzare un certo scopo; la dimensione, dunque, attiene alla possibilità di esplorare differenti alternative di azione e formulare, almeno in parte, il quadro decisionale:

- possibilità di definire e scegliere alcune modalità di attività (tempi, ritmi, strumenti, ecc.);
-

-
- possibilità di controllare gli obiettivi delle proprie attività.

Dimensione del controllo. Corrisponde al bisogno di controllare non soltanto le condizioni immediate del proprio agire nelle attività svolte ma anche le condizioni generali, come il tipo di prodotto o servizio da realizzare, la sua destinazione, l'organizzazione, le attività da assegnare ai singoli individui, in breve, il controllo si riferisce alla possibilità di intervenire nella determinazione degli obiettivi:

- possibilità di riportare il proprio ruolo alle scelte dell'organizzazione nel suo complesso, esercitando una qualche influenza in tal senso.

Chi ricopre un ruolo all'interno di un'organizzazione, può esprimere un'alta o una bassa competenza professionale in coerenza con le risorse di cui dispone e in base alla presenza di un sistema di professionalità che gli riconosca responsabilità e legittimazione.

Certamente, la competenza, da sola, non è sufficiente, se non è accompagnata dal riconoscimento e dalla legittimazione. La "legittimazione di ruolo" è la *condicio sine qua non* e significa che l'individuo è riconosciuto sotto il profilo della sua autorevolezza e del suo valore etico per esercitare un certo grado di influenza su altri individui, e chi è autorizzato a esercitare tale influenza può costruire la propria identità personale e sociale. Progettare interventi di innovazione nei contesti organizzativi è anche saper anticipare, quindi, intervenire secondo modi fortemente non standardizzati, ripetitivi, si tratta di un percorso, un processo sconosciuto, dagli esiti tutt'altro che certi, in cui l'imprevedibilità è un fattore che gioca un ruolo fondamentale. È difficile parlare di innovazione quando si lavora su processi noti e ripetitivi che portano a esiti certi, quando si applicano

procedure standardizzate.

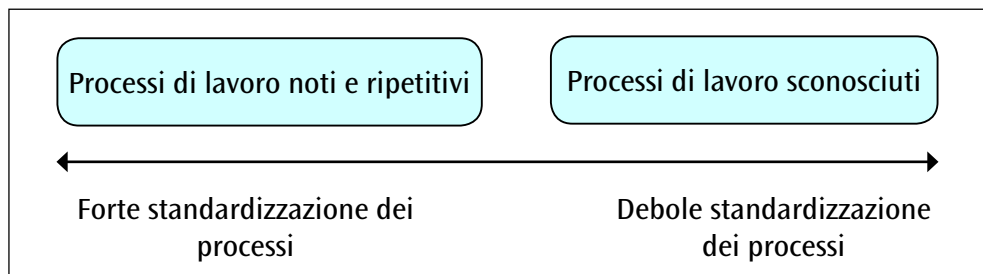


Figura 5. *Continuum* – Processi noti e ripetitivi – Processi sconosciuti.

I mestieri, le professioni, non nascono sulla carta, ma attraverso una lenta e progressiva definizione e affermazione nella società, non si affidano a nominalismi, ma nascono, crescono, si sviluppano e diventano visibili attraverso un processo di identificazione professionale per la quale serve adesione personale, visibilità sociale, costituzione di una comunità professionale che definisca e accerti i saperi, ricerca di interazione con altri ruoli nella società.

| Matrice | Legittimazione Debole | Legittimazione Forte |
|------------------|-----------------------|----------------------|
| Competenza Alta | RUOLI Sottoutilizzati | RUOLI Cosmopoliti |
| Competenza Bassa | RUOLI Locali | RUOLI Fittizi |

Tabella 1. Matrice della competenza e della legittimazione per l'analisi dei ruoli.

Ruoli sottoutilizzati: Caratterizzati da poca legittimazione, in presenza di elevata professionalità. Questi ruoli possono seguire, sostanzialmente due alternative:

- perdita progressiva di competenza, destrutturazione professionale progressiva, cadendo nell'obsolescenza

professionale, sono ricoperti da persone che rischiano l'esclusione, non sono più competitivi, hanno perso legittimazione "strada facendo" e possono scivolare gradatamente verso i ruoli locali;

- recupero attraverso ridefinizione e riqualificazione, ossia un processo di ri-professionalizzazione, possono tendere al ruolo cosmopolita. Il sottoutilizzo può incominciare anche in giovane età e conduce, inevitabilmente, a un destino di de-professionalizzazione e di depotenziamento della propria capacità di "collocarsi"

Ruoli cosmopoliti: ricchi, efficaci, guardano al loro sviluppo in modo fortemente legato all'interazione, hanno molti intrecci nell'ambito della società, e quindi sono ben visibili socialmente. Si genera una spirale virtuosa, più interazioni, quindi più competenze, quindi più visibilità. Chi lo svolge si avvale di un corpus sistematico di conoscenze teoriche e tecniche cui la comunità fa riferimento. Il ruolo cosmopolita evolve, oltre che attraverso l'esperienza e gli investimenti in formazione continua, anche grazie alla presenza di un quadro di riferimento che attesta qualifiche, specializzazioni, teorie e tecniche e certifica le competenze possedute per esercitare a livelli crescenti le proprie attività

Ruoli locali: poveri, poco interattivi, insignificanti nell'ambito dello sviluppo della professionalità. Centrati sulle mansioni e soffocati da un modello di divisione delle attività, parcellizzato e burocratico. Anche in questo caso, come per i ruoli sottoutilizzati, è possibile avviare un processo di riconversione, riqualificazione, ri-professionalizzazione, che però richiede una forte spinta motivazionale individuale. La scarsa visibilità, la mancanza di rappresentazione sociale e la perdita di significato del proprio ruolo nel tempo possono portare anche alla demo-

tivazione totale.

Ruoli fittizi: ruoli detti anche “apparenti” perché appaiono e non sono autentici, perché artefatti. Si tratta di ruoli espressione di “velleitarismo”, ossia dell’atteggiamento ispirato ad ambizioni o desideri condannati in partenza al fallimento per mancanza oggettiva di competenza. Ruoli tipici del raccomandato di turno, dell’ambizioso inetto, rampante e protetto, dell’ottuso favorito dal politico del momento. Il velleitarismo nasce in presenza di una forte determinazione a fronte di competenze basse, grande ambizione e protettori potenti, possono comunque condurre a carriere soddisfacenti e soprattutto, “ricche” per il singolo, ma non per lo sviluppo organizzativo.

7. Estensione e profondità delle competenze

Esistono alcuni aspetti del ruolo che permettono di diagnosticare la ricchezza e che risultano fondamentali per coglierne appieno la natura e la complessità. Tali aspetti sono del tipo:

- ampiezza e universo relazionale e decisionale;
- complessità delle situazioni problematiche da fronteggiare;
- insieme delle esperienze vissute che formano l’identità professionale;
- evoluzioni /rotture di traiettorie professionali,
- cristallizzazioni, involuzioni, nel tempo.

L’analisi delle professionalità indivise delle organizzazioni o di sistemi sociali, conduce a prendere in esame i meccanismi di circolazione delle conoscenze tecnico-operative, nella rete formale e informale di relazione e comunicazione. Com’è noto, è stata da tempo sottolineata l’importanza dell’organizzazione informale ai fini della diffusione delle conoscenze indivise presenti in un sistema e, quindi, della crescita professionale.

Si può parlare normalmente di ruoli ricchi di professionalità

se sono interessati da un allargamento o, per meglio dire, da un'estensione, in senso orizzontale, di competenze diffuse nel sistema professionale nel quale agiscono.

È tale il caso, per esempio, di ruoli cosmopoliti caratterizzati, dal fatto di essere svolti da persone in grado di parlare e comprendere linguaggi tipici di ambiti disciplinari e specialistici diversi dalla propria area di professionalità, o capaci di manipolare codici e procedure intersettoriali, di innovare prassi di attività partendo da nuovi contenuti disciplinari appresi.

Ogni disciplina nasce dall'impegno e dalla volontà di dare significato e coerenza al conoscere e al fare. Può essere, quindi, considerata come una formalizzazione di conoscenze e come un insieme di attività e comportamenti. Così, infatti,

la crescita progressiva del sapere, adeguata al tipo di esperienza, di offerta di contenuti, guidata dalla padronanza della lingua e dei sistemi simbolici, si fonda sul controllo esercitato dall'individuo sul proprio comportamento sia cognitivo sia operativo (S. Meghnagi, 1998).

Nel funzionamento di un sistema organizzativo il processo di divisione delle attività e la specializzazione o frazionamento funzionale determina anche una divisione della professionalità complessiva del sistema su due piani:

- quantitativo, secondo l'asse del frazionamento/diffusione delle competenze;
 - qualitativo, secondo l'asse della generalità.
-

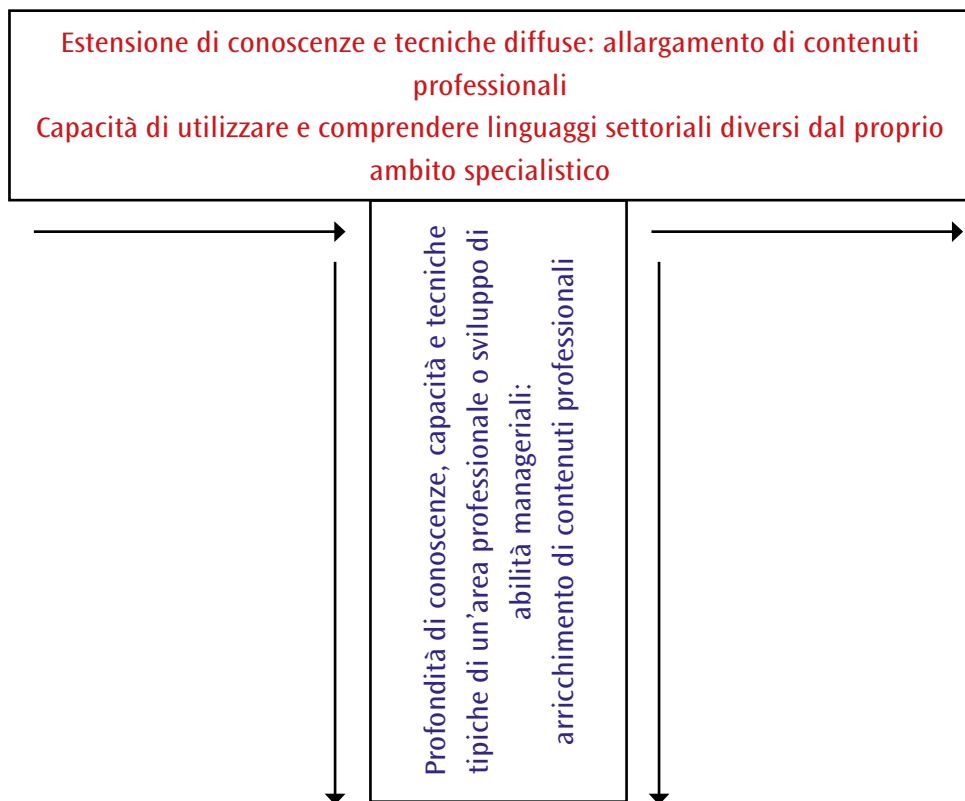


Figura 6. Profilo del ruolo nelle dimensioni di estensione e profondità delle competenze.

Sul piano quantitativo si può parlare normalmente di ruoli ricchi di professionalità se sono interessati da un allargamento o, per meglio dire, da un'estensione, in senso orizzontale, di competenze diffuse nel sistema professionale nel quale agiscono. È tale il caso, per esempio, di ruoli cosmopoliti caratterizzati, dal fatto di essere svolti da persone in grado di parlare e comprendere linguaggi tipici di ambiti disciplinari e specialistici diversi dalla propria area di professionalità, o capaci di manipolare codici e procedure intersettoriali, di innovare prassi lavorative partendo da nuovi contenuti disciplinari appresi.

Sul piano qualitativo le varie componenti presenti nelle diverse professionalità si distribuiscono tra i ruoli e sono sempre più

viste come ordinate in base al livello di generalità, ossia in base al grado di rilevanza che esse hanno ai fini della soluzione dei problemi nuovi o imprevisti e dell'accumulazione di competenze professionali.

Poiché la divisione delle attività comporta punti di frattura abbastanza profondi lungo le linee organizzative della professionalità, secondo livelli di specificità-diffusione e di generalità crescenti ne consegue la presenza di vincoli di varia natura che possono ostacolare la possibilità di crescita professionale e la riorganizzazione delle attività.

Tali vincoli si collocano ai livelli di struttura, di organizzazione e individuali. La ripartizione della professionalità tra i vari ruoli e le potenzialità cognitive, nonché la motivazione e l'intenzionalità necessarie, evidenziano tanto le possibilità quanto i limiti dell'apprendimento e della crescita professionale

| Ruoli Professionali | Bassa Specializzazione orizzontale | Alta Specializzazione orizzontale |
|----------------------------------|--|---|
| Alta specializzazione verticale | Ruoli di responsabili di gruppi operativi con presidio di segmenti orizzontale di attività | Ruoli tecnici e amministrativi di routine procedurale |
| Bassa specializzazione verticale | Ruoli Manageriali | Ruoli specialistici di funzione |

Tabella 2. Ruoli secondo il grado di specializzazione orizzontale e verticale.

Alta specializzazione verticale: prevalente esecuzione/trasformazione, prevalentemente esecutore di compiti di routine.

Bassa specializzazione verticale: controllo di processo e autonomia decisionale, controllore e manutentore del processo.

Alta specializzazione orizzontale: attività semplici e ripetitive, chi svolge prevalentemente la stessa attività.

Bassa specializzazione orizzontale: conoscenza completa del processo di trasformazione, *factotum*.

La specializzazione orizzontale è definita dal numero di compiti e dei diversi attribuiti a ogni ruolo:

- a un estremo del *continuum* si trova, per esempio, il *factotum* – minima specializzazione orizzontale;
- all'altro estremo una persona che svolge sempre lo stesso compito – massima specializzazione orizzontale.

La specializzazione verticale è definita, invece, dal grado di controllo esercitato sul processo delle attività:

- a un estremo del *continuum* si trova un mero esecutore di compiti;
- all'altro estremo si trova una persona che, oltre a eseguire, controlla la propria attività.

Si ha quindi:

- alta specializzazione orizzontale, quando il ruolo è legato ad attività semplici e ripetitive;
- alta specializzazione verticale, quando l'attività è prevalentemente di esecuzione, trasformazione di *Input* in *Output*;
- bassa specializzazione orizzontale, quando è richiesta la conoscenza completa dell'intero processo di trasformazione/esecuzione di attività;
- bassa specializzazione verticale, quando è necessaria una competenza profonda per il controllo di processo, l'autonomia decisionale, il mantenimento e il ripristino della continuità di condizioni del processo in aree omogenee d'intervento.

La combinazione di gradi di specializzazione verticale e orizzontale dà luogo a modi differenti di aggregazione e composizione di competenze professionali e a ruoli in diversa misura autonomi, sul piano delle decisioni e della soluzione dei problemi, e in diverso grado complessi, dal punto di vista della struttura dei compiti affidati.

| Profili Professionali | Bassa Specializzazione orizzontale | Alta specializzazione orizzontale |
|---|--|--|
| Alta specializzazione verticale | <ul style="list-style-type: none"> • Alcuni profili di coordinamento di unità o nuclei operativi tecnico-amministrativi; • Profili che gestiscono e presidiano segmenti orizzontali di attività con scarsa autonomia decisionale, e con assorbimento, in certi casi, anche di compiti superiori di mantenimento del processo. | <ul style="list-style-type: none"> • Profili di tipo tecnico-amministrativi con scarsa autonomia decisionale, nuclei tecnico-amministrativi di erogazione di servizi di base, accoglienza, consulenza. Informativa; • Alcune funzioni di staff, p. es.: amministrazione, sistema informativo, documentazione • Conoscenze disciplinari basate su consulenza tecnica, normativa e informativa. |
| Bassa specializzazione verticale | <ul style="list-style-type: none"> • Profili manageriali in senso lato, responsabili di strutture coordinatori di unità di servizi avanzati (settore tecnologico, area prodotto/servizio/cliente), project manager, coordinatori di lavoro di rete, coordinatori di gruppi di progetto, miglioramento, innovazione, qualità. • Programmazione, controllo e coordinamento delle attività e ampia autonomia decisionale. | <ul style="list-style-type: none"> • Profili professionali di specialisti di funzione nucleo operativo di erogazione di servizi avanzati, unità di staff: progettazione, promozione e marketing, ricerca e sviluppo, orientatori, tutor, analisti-progettisti, assistenti sociali, con ampia autonomia decisionale. |

Tabella 3. Profili professionali secondo il grado di specializzazione orizzontale e verticale.

I ruoli professionali che scaturiscono da competenze i cui contenuti possono presentare un grado maggiore o minore di specializzazione verticale e orizzontale rappresentano i profili tipici dei ruoli operanti nei servizi.

Conclusioni

Oggi sempre di più, anche nelle strutture afferenti al terzo settore, le dinamiche descritte si contestualizzano all'interno delle organizzazioni. A tal fine, l'idea è che la persona operante all'interno di una struttura afferente a qualsiasi settore, in ogni sua funzione o responsabilità, debba essere considerata variabile indipendente in relazione sistemica ricorsiva all'organizzazione di appartenenza, strettamente connessa alla cultura, alla tecnologia e al contesto socio economico.

Capitolo 2

Lo strumento PerformanSe per la rilevazione delle competenze trasversali

Maria Cecchin

1. Il modello di competenze PerformanSe

Cosa c'è di più difficile per un uomo di valutare un altro uomo?

Quali criteri dobbiamo privilegiare?

Come limitare la propria soggettività?

Questi interrogativi ci portano oggi a considerare che, nella “cassetta degli attrezzi” di coloro che si occupano delle Risorse Umane (HR), gli strumenti di valutazione occupano e occuperanno un ruolo importante nel facilitare i processi di selezione, integrazione e sviluppo di una persona nell'ambito di un contesto lavorativo. Gli strumenti di valutazione della personalità, delle competenze comportamentali (*soft skills*) o motivazionali rispondono a queste prime domande cercando di apportare elementi razionali, tuttavia il loro utilizzo ne genera molte altre.

- *Che posto dobbiamo assegnare a questi strumenti?*
- *Che fiducia accordare alle informazioni rivelate?*
- *Come usare e validare queste informazioni con la persona valutata?*
- *Come inserire questi strumenti in una vera gestione delle competenze?*

Queste ultime domande evidenziano i due aspetti basilari nonché di fondamentale importanza che caratterizzano il processo di valutazione. Il primo aspetto è di natura più tecnica ed è riferibile alla validità degli strumenti mentre l'altro è ascrivibile ad una dimensione più squisitamente etica e qualitativa del processo di *assessment*. La necessità di avere strumenti per favorire la pratica lavorativa dei responsabili delle risorse umane che permettessero di coinvolgere attivamente i collaboratori come

soggetti attivi del proprio percorso di valutazione e di sviluppo è alla base della ricerca iniziata da J.B. Fournier¹ nel 1987 e che porterà alla fondazione di PerformanSe. La sua ricerca mirava a superare l'approccio analitico più tipico degli strumenti psicometrici classici basato su una nozione di *scoring* che non permetteva una piena appropriazione dei risultati da parte della persona coinvolta.

L'ispirazione per quello che diventerà il *software* iniziale alla base del modello di valutazione Perf Echo arriva da Palo Alto dove la società Human Edge aveva elaborato un programma basato sui lavori di ricerca di J.H. Johnson (Johnson et al, 1978; 1980; 1981), iniziati presso la Ibm di Baltimora. Lo scopo di Johnson era quello di facilitare la diagnosi psicologica clinica automatizzando la lettura dei questionari di personalità, attraverso sistemi di interpretazione informatizzati.

Partendo da questo progetto sperimentale era nata, in breve tempo, l'idea di estendere l'applicazione del software anche nell'ambito della gestione delle risorse umane. Johnson aveva sviluppato un questionario costruito attorno ad un modello di tratti e fattori, ma uno dei principi originali della procedura era che l'interpretazione dei risultati, su cui era costruito il sistema di *feedback* automatico, fosse basata sulle teorie della cosiddetta "Scuola di Palo Alto" che faceva riferimento al lavoro di Paul Watzlawick e della sua squadra.²

Nel 1988 Jean Bernard Fournier fonda la società PerformanSe, a Nantes. Nel nome, la S sta per Sistema e la E per Esperto.

1 Jean Bernard Fournier fondatore insieme a Serge Baquedano di PerformanSe nel 1988.

2 La Scuola di Palo Alto prende il nome da un gruppo di ricercatori e psicologi che si riunì attorno al Mental Research Institute di Palo Alto in California. I massimi esponenti di questo gruppo furono D. D. Jackson, Janet H. Helmick, Gregory Bateson e Paul Watzlawick che è oggi riconosciuto come il massimo studioso della pragmatica della comunicazione umana, delle teorie del cambiamento e del costruttivismo radicale.

Insieme a lui collaborano Serge Baquedano, esperto di psicologia e il prof. Jean Philippé, docente universitario esperto di gestione della conoscenza responsabile del laboratorio di ricerca sull'intelligenza artificiale (AI) del Politecnico di Nantes. Da allora il modello di partenza, acquisito dalla società Human Edge, ha continuato a svilupparsi con il supporto della ricerca accademica nel campo della psicomatria e della tecnologia dell'informazione.

Oggi PerformanSe è una *suite web* con una ampia gamma di strumenti di valutazione delle *soft skills* che sono utilizzati in diversi ambiti e contesti: orientamento, bilancio delle competenze, evoluzione di carriera, selezione, sviluppo manageriale e per la valutazione dell'intelligenza collettiva finalizzata allo sviluppo organizzativo dei team.

È il più diffuso strumento per l'assessment basato su un approccio sistemico ed è tradotto in 23 lingue. Inoltre, PerformanSe è stata indicata da La French Tech (etichetta che raggruppa l'ecosistema della *start up* tecnologiche francesi, dal biotecnologico al digitale, voluto dal governo nel 2014 per promuovere lo sviluppo tecnologico e favorire l'internazionalizzazione delle aziende francesi coinvolte nel programma) tra le prime quattro *digital companies* più dinamiche nel settore relativo valutazione delle *skills* in ambito HR.

2. Il modello PerformanSe; i fondamenti teorici.

Il modello PerformanSe è sviluppato a partire dall'integrazione di tre teorie:

- quella relativa ai 5 fattori della personalità, "*Big Five*";
 - la teoria motivazionale di McClelland;
 - l'approccio sistemico, Scuola di Palo Alto, che permette di considerare l'interazione dell'uomo col suo ambiente circostante.
-

Ci sono numerosi modelli di personalità. Uno dei filoni di ricerca che è stato particolarmente sviluppato è quello della prospettiva dei tratti. Le teorie che sono state elaborate in questa direzione sono diverse.

Tuttavia, tutte queste teorie dei “tratti” condividono l’idea secondo cui è possibile rilevare dei *pattern*, coerenti nel tempo e nelle diverse situazioni, relativi alle modalità con cui le persone si comportano, pensano, provano emozioni. Tali regolarità nel comportamento delle persone vengono spiegate ipotizzando l’esistenza di costrutti psicologici che corrispondono a tendenze abituali a mostrare un certo tipo di condotta, ovvero i tratti. Tra i maggior apporti alla prospettiva dei tratti, un ambito di rilievo hanno sicuramente i lavori di Allport, Eysenc, Cattell, Guilford, Goldberg, McCrae e Costa.

Inizialmente, i numerosi lavori che si sono sviluppati all’interno di questo filone di ricerca hanno mostrato scarso consenso circa il numero e la natura dei tratti fondamentali utilizzabili per descrivere la personalità.

Ciò ha portato al tentativo di arrivare ad una proposta teorica in grado di uniformare in un unico *frame-work* concettuale i diversi apporti dei teorici allo studio della personalità. Il modello dei 5 fattori o *Big Five* rappresenta la risposta a questa esigenza e in esso si ritrovano alcune “sfumature” presenti nelle tassonomie di Eysenk, Cattell e Guilford. La convergenza delle ricerche interculturali condotte per più di 60 anni, confermate da quelle più recenti dell’ultimo decennio, così come la validazione delle diverse dimensioni, hanno dimostrato la robustezza di questo modello.

Di seguito sono evidenziati i cinque fattori disposti in base alle loro sfaccettature:

| | |
|-------------------|--|
| Estroversione | Calore, socievolezza, assertività, attività, ricerca di eccitazione e emozioni positive. |
| Amicalità | Fiducia, moralità, altruismo, conformità, modestia, sensibilità. |
| Coscienziosità | Competenza, ordine, doverosità, sforzo di realizzazione, autodisciplina, deliberazione. |
| Stabilità emotiva | Ansia, rabbia, depressione, autocoscienza, impulsività, vulnerabilità. |
| Apertura | Fantasia, estetica, sentimenti, azioni, idee, valori. |

Tabella1. I 5 Fattori con le loro sfaccettature.

3. La teoria delle motivazioni di McLelland

La motivazione può considerarsi una delle determinanti fondamentali del comportamento umano in quanto riguarda le cause, l'intensità, la durata e la direzione del comportamento della persona. Riflettendo ciò che per una persona è più importante, è il propulsore della dinamica comportamentale che si collega sia alla categoria dei risultati che la persona vuole raggiungere o evitare, sia alle specifiche azioni necessarie per ottenerli. L'interesse principale di McClelland è stato rivolto alle prestazioni in ambito lavorativo. Attraverso i suoi studi egli arrivò alla formulazione che la motivazione di un individuo può essere ricondotta a tre esigenze dominanti: i bisogni di: successo, potere e affiliazione.

In generale, ciascuno di questi tre bisogni è presente in tutti gli individui ed essi si combinano tra loro in modo diverso da persona a persona, ma in modo che si verifichi una tendenziale predominanza di uno di essi. Di seguito, sono evidenziati i tre bisogni identificati da McClelland.

| | |
|------------------------------------|---|
| Il bisogno di successo (N–Ach) | Riguarda l'aspirazione di una persona a svolgere compiti difficili e affrontare sfide ad alto livello. |
| Il bisogno di affiliazione (N–Aff) | Significa che le persone cercano relazioni positive con gli altri |
| Il bisogno di potere (N–Pow) | Si trova in persone che amano avere responsabilità. Possono essere divisi in due gruppi: potere socializzato e potere personale |

Tabella 2. Le motivazioni identificate da McClelland.

4. L'approccio sistemico

La teoria sistemica è nata negli anni '50 dall'accostamento di diverse discipline, la cibernetica (teoria degli automi di Norbert Wienert), la biologia (la teoria dei sistemi applicata agli organismi viventi di Ludwig Von Bertalanffy) e la teoria dell'informazione (Elwood Shannon). A quell'epoca dei ricercatori in scienze umane e in medicina hanno fondato gruppi di ricerca per sperimentare l'approccio sistemico applicato allo studio delle disfunzioni comportamentali legate alla comunicazione. Il gruppo di ricerca che si formò attorno al *Mental Research Institute* si definì col nome Scuola di Palo Alto, derivando il nome dalla cittadina californiana in cui aveva sede.

La Teoria della Comunicazione³ risultante da questo lavoro ha permesso un approccio alla personalità da un'angolazione diversa, una visuale integra le interazioni tra gli individui e l'ambiente, un nuovo sguardo sulle malattie mentali, una nuova metodologia del cambiamento e uno sguardo globale e sintetico sulla complessità dei comportamenti umani.

L'approccio sistemico completa l'approccio analitico nel senso che ricollega tutto ciò che l'approccio analitico separa. In effetti, l'approccio analitico isola concentrandosi sugli elementi, la precisione dei dettagli e la natura delle interazioni tra gli elementi (il *perché*), modificando una variabile alla volta. L'approc-

³ Per approfondire il tema si può fare riferimento a *La pragmatica della comunicazione umana* di P. Watzlawick).

cio sistemico invece ricollega, concentrandosi sulle interazioni tra gli elementi, si appoggia sulla percezione globale, modifica i gruppi di variabili simultaneamente e considera gli effetti delle interazioni tra gli elementi (il *come*). Esso cerca di capire i principi di totalità e di auto-organizzazione a tutti i livelli. In definitiva non considera mai un elemento isolato, ma tiene sempre conto del rapporto stabilito col livello che precede, quello che segue e l'ambiente globale; non lavora sulla natura delle interazioni (il *perché*), ma sui loro effetti (il *come*).

L'approccio sistemico lascia all'approccio analitico la causalità lineare e integra il processo di causalità circolare. Ogni causa produce un effetto, ma la causa stessa è l'effetto di un'altra causa, al punto tale che la causa iniziale è difficile da determinare. D'altra parte, la causa e l'effetto sono così dipendenti una dall'altro che ognuno dei due agisce sull'altro e retroagisce per azione dell'altro.

Una retroazione viene detta *positiva* allorché essa *rafforza* il processo osservato. Un'azione di rafforzamento che si può tradurre in due modi:

- evoluzione di natura esplosiva (esplosione atomica, demografica, cellule cancerogene, ecc.);
- fuga verso un punto zero.

Una retroazione viene detta *negativa* allorché essa *attenua* la tendenza (ruolo di termostato in un sistema meccanico). Questo *feedback* negativo è l'elemento che serve a regolare un sistema. L'approccio sistemico richiede che si distingua tra struttura e sistema. Una struttura è *statica*: essa è un insieme invariabile di relazioni tra elementi che cambiano (organigramma di una società); un sistema è *dinamico*: esso possiede un certa energia, è un insieme di processi legati tra loro da interazioni, possiede un grado di coerenza e di leggerezza, e dimostra un'auto-organizzazione (relazioni interattive tra le persone che occupano i posti dell'organigramma).

5. Il modello PerformanSe, il valore dell'approccio sistemico

Il modello PerformanSe considera l'individuo come un sistema in interazione con un contesto (ambiente, *entourage*, norme di lavoro o di vita ecc.). Questo è rappresentato da dieci dimensioni e dalla loro polarità come mostrato di seguito.

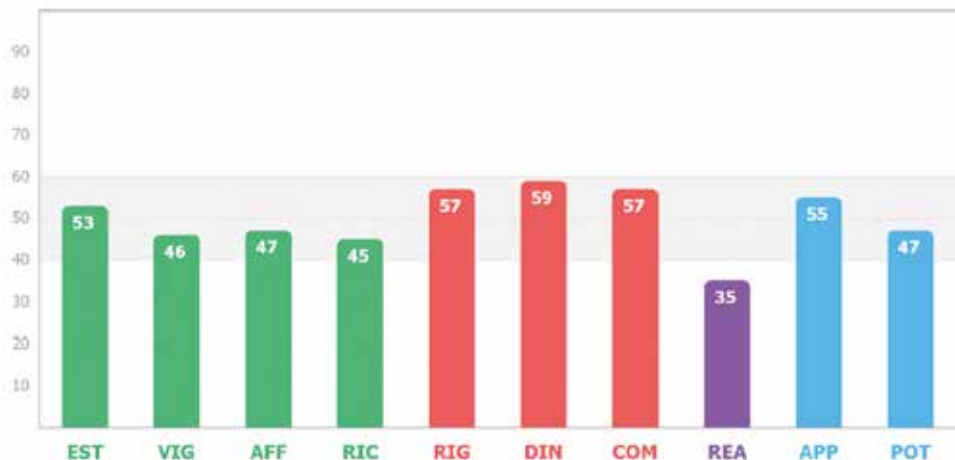


Figura 1. Le dimensioni del modello PerformanSe.



Figura 2. Suddivisione delle dimensioni del modello PerformanSe.

Nel modello teorico PerformanSe le dimensioni non sono tra loro indipendenti, ma si organizzano in un sistema di relazioni che producono dei legami positivi, negativi o nulli. Viste nella concezione dell'approccio sistemico infatti le variabili sono fortemente interconnesse le une alle altre e modificazioni in una di esse apportano necessariamente una ridefinizione di tutto il sistema in termini di equilibrio interno. In questa prospettiva PerformanSe supera la logica della causalità lineare tipica di un approccio che vede le variabili prese singolarmente, che porta ad un profilo "tipo", sostituendola con la logica della causalità circolare e dai fenomeni di *feedback* o retroazione, in cui il modificarsi di una variabile provoca effetti sulle altre, producendo dei profili molto più sfumati.

Le dimensioni assumono un significato di "competenza comportamentale o motivazionale" una volta abbinate tra loro in sottosistemi (raggruppamento di due o più dimensioni). Per permettere questa lettura della competenza agita, ogni dimensione possiede un ruolo preciso: motore, apertura, controllo, finalità.

Inoltre, ogni sottosistema (o competenza) viene letta in relazione ad un contesto professionale specifico. L'interazione permanente tra queste dimensioni organizza la struttura del sistema, qualunque sia l'evoluzione nel tempo delle dimensioni. Il sistema è sempre in rapporto con un «contesto» in relazione al quale esso è più o meno aperto o chiuso. Alcune dimensioni, avendo un ruolo motore, danno al sistema l'intensità, la reattività con la quale esso si dirige verso le proprie finalità.

In sintesi, possiamo riassumere che secondo la teoria sistemica, un tratto di personalità (dimensione) non ha una realtà valida per sé stessa: è un concetto che permette di raggruppare dei comportamenti osservabili, i quali presentano delle similitudini. Un comportamento osservabile è sempre il risultato di interazioni tra diversi tratti. Questa doppia constatazione illustra

molto bene la necessità di un approccio sistemico, in un campo nel quale i fenomeni osservati non permettono mai di isolare un parametro univocamente distintivo.

In questo modo, ad esempio, la vigilanza (VIG nella Figura 1) può manifestarsi attraverso una particolare attenzione nei riguardi dei consigli degli altri (Vigilanza - VIG e Ricettività-RIC), ma può anche tradursi in una volontà di previsioni precise e in un'organizzazione (Vigilanza -VIG e Rigore - RIG). Nello stesso modo, su una tavolozza, il verde e l'arancione sono due espressioni della presenza del giallo (con il blu e con il rosso).

6. Il concetto di flessibilità comportamentale

Nel corso degli anni il modello PerformanSe è stato oggetto di diverse ricerche che hanno portato all'arricchimento degli strumenti e delle chiavi di lettura dei comportamenti.

In particolare, un ulteriore passo avanti è derivato dalla necessità di dare una risposta ad una domanda che sorgeva spontanea dall'aver considerato l'approccio sistemico al cuore dello strumento.

Se l'individuo si organizza spontaneamente o intenzionalmente in funzione di un obiettivo preciso, cioè adattarsi all'ambiente circostante, *quale è il suo potenziale di adattamento? La sua flessibilità comportamentale? E quale tendenza può evidenziare?*

PerformanSe attua in questo modo un cambio prospettiva. Infatti, fino ad oggi, i questionari creati per valutare dei tratti bi-polari funzionano a "somma costante" cioè le risposte agli item del questionario misurano solamente una delle polarità, deducendo l'altra per differenza. (Immaginiamo di concentrarci sulla dimensione Estroversione/Introversione e di valutare l'Estroversione su una scala, ad esempio 0-100. Se l'Estroversione risulterà a 60, allora l'Introversione sarà a 40, escludendo quindi di considerare la polarità, ovvero, l'introversione). Per il modello PerformanSe ogni dimensione (Estroversione/

Introversione) è misurata attraverso item distinti come mostrato nella Figura 3.



Figura 3. La flessibilità comportamentale. Quanto più ampio è un segmento, maggiore è il potenziale di adattamento. La freccia indica la propensione o preferenza verso una delle due polarità.

Nel medesimo tempo sono quindi misurate l'estroversione e l'introversione perché esse non si escludono reciprocamente. Il principio sottostante a questo sviluppo dello strumento è che per ogni persona deve essere tenuta in conto l'eventuale coesistenza di una doppia tendenza, che è rilevante per comprendere le modalità adattative personali, e la flessibilità comportamentale che può mettere in gioco nelle situazioni che deve fronteggiare. La Figura 4, che è riferita al diagramma a barre della Figura 3, evidenzia le "sfumature" dei comportamenti che la persona potrà mettere in atto. Sarà poi il lavoro dell'*assessor*, attraverso il colloquio, comprendere le condizioni ambientali, relazionali o motivazionali che consentono l'esplicitazione del potenziale individuale.

In sintesi, il principio sottostante al concetto di bi-polarità è

che ad ogni tratto misurato dal questionario è attribuito un potenziale che corrisponde a tre caratteristiche:

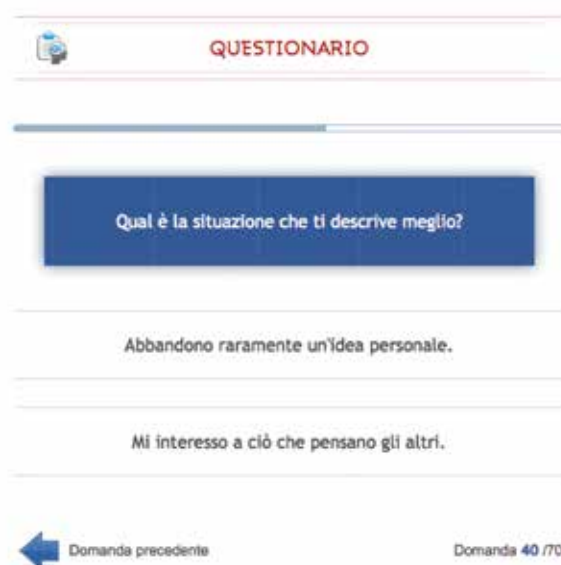
- *Ampiezza*: per ogni dimensione, corrisponde all'intervallo più o meno ampio del potenziale che un soggetto può agire in funzione delle circostanze o della sua evoluzione.
- *Punto di equilibrio*: è il punto intermedio dell'intervallo misurato, cioè il livello di equilibrio probabile tra le due polarità di una dimensione.
- *Tendenza*: per ogni soggetto, rappresenta la propensione o l'assenza di una preferenza verso una delle due polarità della dimensione.

7. La piattaforma PerformanSe

Il questionario *PerformanSe Echo* è progettato come sistema esperto, disponibile via web, finalizzato alla valutazione delle competenze comportamentali e delle motivazioni in ambito professionale. È costituito da 70 coppie di frasi tra cui la persona è invitata a scegliere, di volta in volta, l'opzione che le corrisponde di più (Figura 5).

Le frasi sono formulate in modo da mettere il beneficiario di fronte a situazioni concrete, cioè in contesto operativo. Si tratta quindi di una modalità di risposta ipsativa⁴, poiché la scelta di una delle due frasi esclude automaticamente l'altra, e il candidato reagisce in funzione di una gerarchia soggettiva tra due proposizioni che gli vengono presentate.

4 Punteggi ipsativi: test che prevedono confronti forzati tra coppie equi-attrattenti, da cui viene poi stilato un ordinamento di preferenze.



QUESTIONARIO

Qual è la situazione che ti descrive meglio?

Abbandono raramente un'idea personale.

Mi interesso a ciò che pensano gli altri.

Domanda precedente Domanda 40 / 70

Figura 4. Un esempio tratto dal questionario: la domanda n. 40.

Per favorire un'utenza con livelli bassi di scolarità PerformanSe ha previsto che il questionario possa essere erogato scegliendo due livelli di linguaggio, adeguandolo così a diverse esigenze. È inoltre disponibile in 23 lingue per permettere a ciascuno di elaborarlo nella lingua madre, in questo modo è possibile garantire meglio la pertinenza dei risultati. Il tempo di compilazione, per il quale non sono previsti limiti, è piuttosto contenuto e richiede solitamente circa 15 minuti e una volta completata la somministrazione il sistema elabora i report che sono disponibili per essere stampati.

8. Alcuni degli strumenti derivati dal modello di valutazione PerformanSe e utilizzati nelle esperienze

8.1 Perf Echo

È il primo output che può essere elaborato immediatamente dopo la compilazione del questionario. Il report consente di apprezzare le risorse individuali del valutato, candidato, collabo-

ratore o beneficiario di un percorso di orientamento/bilancio delle *competenze*, e di evidenziare le *dinamiche comportamentali*, le *motivazioni* e i *valori* che sostengono l'azione professionale. Il report è composto da due elementi:

1. Una parte narrativa di testo, che offre un bilancio comportamentale della persona, organizzato secondo alcuni paragrafi (prime impressioni; attività; socievolezza; relazioni gerarchiche, reazioni allo stress; ambiente di lavoro). Questa parte del report è elaborata sulla base di un database di testo di circa 4.000 pagine a cui attinge in base a 27.000 regole di combinazioni di risposta, in modo che sia praticamente impossibile che si abbiano due testi identici per due candidati; è di norma accessibile anche al valutato e presenta un profilo espresso con una terminologia piuttosto chiara anche se mai univoca o estrema.
2. Una parte per il valutatore comprensiva della parte grafica (Figura 3 e Figura 4), vera e propria mappa per l'interpretazione del profilo. Questo può essere interpretato solo a seguito di un percorso formativo gestito direttamente dalla società produttrice dello strumento o dalle società che lo distribuiscono nei vari paesi in cui è commercializzato.

8.2 Perf Manager

Nasce da un modello di competenze elaborato a partire da studi specifici sullo stato dell'arte rispetto all'*ambito manageriale* e focus group con esperti del settore. Il modello identifica 12 indicatori che evidenziano le aree di confort e lo spazio di adattamento delle competenze chiave per la gestione dell'organizzazione, la gestione dei team e dei processi di innovazione con un focus sulle risorse personali: fiducia, tolleranza e resistenza (Figura 6).

La finalità è quella di fornire uno strumento operativo per i re-

sponsabili HR per ottenere informazioni obiettive ed affidabili circa le capacità manageriali del collaboratore o coinvolgere i manager nella loro evoluzione, rendendoli consapevoli delle loro aree di progresso.

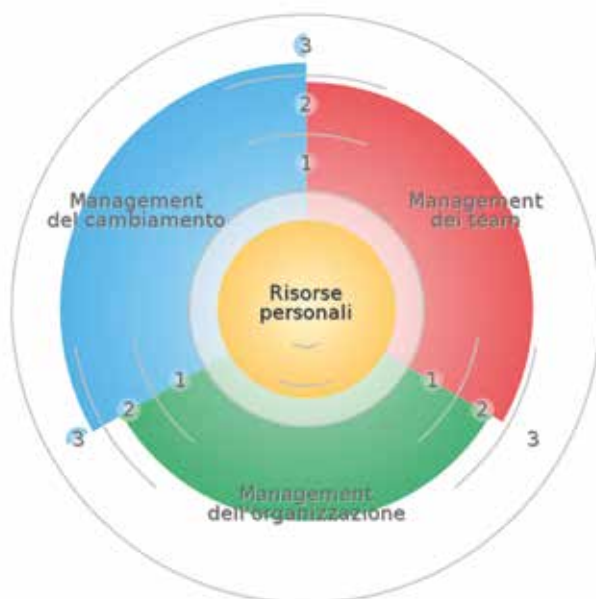


Figura 5. Le macro aree di valutazione del modello Perf Manager.

8.3 Perf Talent

Le *soft skills* sono importanti per definire la “competenza” e il potere predittivo di una *job profile* si basa proprio sulla considerazione delle competenze specifiche proprie ad ogni mestiere. Per essere autenticamente efficaci è necessario che queste possano essere correlate al contesto culturale dell’impresa. Perf Talent è la soluzione che PerformanSe ha ideato per riuscire a integrare queste due importanti dimensioni. Consente quindi di costruire, attraverso la messa a disposizione di una biblioteca di 54 voci (suddivise in 5 macro aree: competenze relazionali, competenze realizzative, competenze cognitive, competenze manageriali, risorse personali) un profilo che tenga conto delle diversità e delle specifiche dei comportamenti attesi e deside-

rati dell'azienda e al tempo stesso, di stabilire un grado di importanza e un livello di aspettativa per ognuna di esse.

Talent rappresenta il modo operativo attraverso il quale PerformSe consente di misurare la *job fit* (Figura 10), cioè di correlare l'autovalutazione delle *soft skills* di un candidato ad un profilo specifico, personalizzato, che tenga conto anche della dimensione culturale dell'impresa.

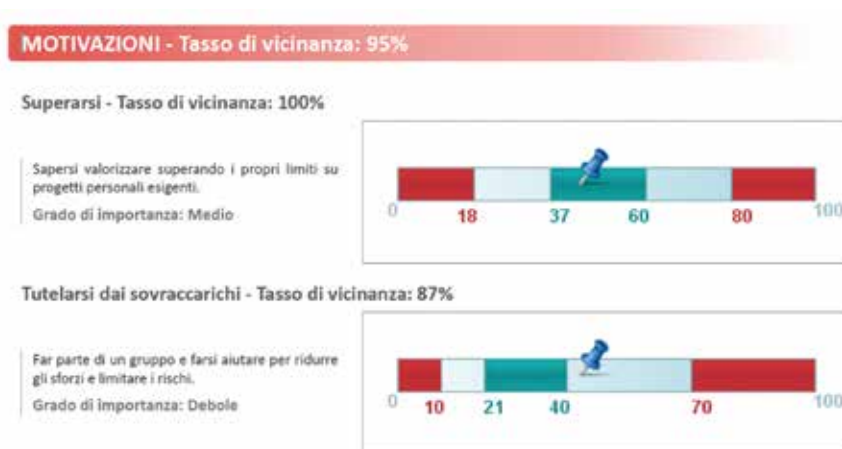


Figura 6. La figura evidenzia il tasso di copertura tra competenze possedute e attese (definite a partire dal modello di competenze del committente).

8.4 Perf Map

Questo strumento integra le possibilità di approfondimento e di personalizzazione offerte attraverso Perf Talent e le rende disponibili sotto la forma di una vera e propria *cartografia* del gruppo esaminato. Sulla base di un profilo definito con i responsabili aziendali (di settore, area e risorse umane), fornisce una serie di indicatori utili a comprendere le competenze maggiormente presenti in un gruppo di riferimento e le aree di criticità; identificare i sottogruppi con caratteristiche simili, studiare gli scarti e le diversità per prendere decisioni pertinenti o sviluppare un piano formativo.

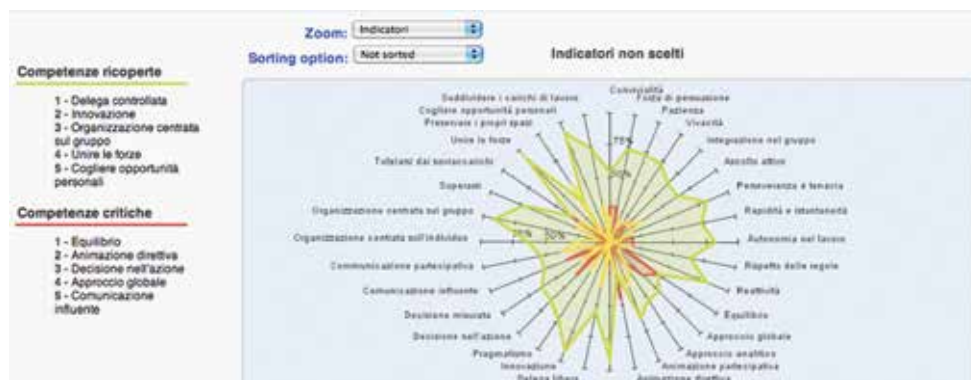


Figura 7. Uno degli indicatori di Perf Map con l'evidenziazione delle competenze maggiormente ricoperte dal gruppo e quelle critiche.

8.5 Perf Team Booster

È il più innovativo strumento progettato per la valutazione delle competenze e dell'intelligenza collettiva. A partire dal questionario PerformanSe, di valutazione delle competenze comportamentali e motivazionali individuali, e da una *survey* per l'indagine del microclima all'interno del team che indaga, in modo anonimo, la percezione che ogni partecipante al gruppo ha dei meccanismi di funzionamento della squadra, fornisce una serie di indicatori organizzati attorno ad 8 aree di presidio della *performance collettiva*:

- relazioni interpersonali
- agilità;
- gestione del *team*;
- monitoraggio;
- condivisione delle conoscenze;
- comunicazione;
- decisione;
- coordinamento.



Figura 8. Le aree di analisi del modello Team Booster.

Dal punto di vista della fruibilità, il report è suddiviso in 4 capitoli in cui gruppo viene osservato nella sua unitarietà evidenziando le problematiche di coesione e conflittualità. Inoltre, suggerisce delle sfide volte a migliorare la prestazione e l'*engagement* collettivo. Una vera e propria analisi dinamica dell'agire collettivo.

- 1 Punto di vista del team sulla propria performance
- 2 Risorse e performance collettiva del team
- 3 Coesione e conflitto nel team
- 4 Challenge per il team e per il team leader

Figura 9. L'indice del Report.

9. Deontologia e validazione

Gli strumenti della gamma professionale PerformanSe non sono riconducibili ai classici test. Poiché il questionario non si richiama al concetto della risposta giusta o sbagliata non ci si trova nella situazione eliminatória e classificatória che si crea nelle procedure di *testing* psicometrico classico. Con gli stru-

menti PerformanSe si tratta di comprendere le competenze comportamentali (e non i fondamenti della personalità) e le motivazioni di una persona (o di un gruppo, con l'utilizzo di *Perf Team Booster*), in situazione professionale. Parliamo perciò di supporti d'aiuto alla presa di decisioni, strumenti di base per la discussione durante un colloquio, con lo scopo di favorire una dinamica relazionale nei processi di valutazione e accompagnamento.

Gli strumenti sviluppati da PerformanSe permettono di produrre una o più immagini, in un preciso momento e in un preciso contesto. La persona non è "oggetto" di un processo di valutazione, ma soggetto attivo capace di intervenire sugli aspetti più qualitativi del suo bilancio comportamentale, con una migliore appropriazione della valutazione comportamentale e degli eventuali assi di miglioramento identificati.

È per questo che ogni "valutatore" o consulente ha il dovere di rispettare i principi deontologici, o buone prassi seguenti:

- Ogni somministrazione del questionario è preceduta da consegne esplicite trasmesse alla persona, come indicato nell'interfaccia del questionario Echo.
 - Ogni somministrazione è seguita dalla consegna del bilancio comportamentale (report) e da un colloquio di approfondimento con la persona interessata. I report PerformanSe devono servire come base per creare uno scambio durante il quale la persona può validare o invalidare le ipotesi emerse dalle sue risposte.
 - Il bilancio comportamentale appartiene alla persona valutata. È per questo che il suo utilizzo deve essere circoscritto ad un obiettivo definito di comune accordo e nell'ambito di un "contratto di comunicazione" specifico.
 - Il valutatore deve astenersi da ogni giudizio di valore, da ogni tentativo di standardizzazione e limitare l'interpretazione del bilancio PerformanSe in relazione ad un con-
-

testo ben preciso, con maggiore oggettività possibile.

- Il valutatore si impegna ad ottenere l'abilitazione erogata da PerformanSe a seguito del percorso di formazione.

Gli studi di validazione relativi al modello PerformanSe sono eseguiti ogni 4 anni da laboratori di ricerca esterni all'azienda, in particolare da:

- *Centro di Ricerca in Psicologia, Cognizione e Comunicazione* (Crpcc, Ea 1285) presso l'Università di Rennes 2.
- *Laboratorio Paris di Psicologia Sociale Applicata* presso l'Università Paris 8 (Lapps, Ea 4836).
- *Centro per la Ricerca sul Lavoro e lo Sviluppo* (Crtd, Ea 4132) presso il Conservatorio Nazionale delle Arti e dei Mestieri (Cnam).
- *Istituto Nazionale per lo Studio del Lavoro e della Consulenza Professionale* (Inetop) presso il Conservatorio Nazionale delle Arti e dei Mestieri (Cnam).

Questi sono svolti rigorosamente in linea con gli standard identificati della American Psychological Association (Apa), l'International Test Commission (Itc) e l'Association of Test Publishers (Atp), di cui PerformanSe è membro. PerformanSe è inoltre certificato Iso 10667-2 per la progettazione dei test, le procedure di assessment e il *talent development*.

Capitolo 3

L'approccio etico nella valutazione delle competenze

Edward Domagala

1. Prospettiva antropologica

La prospettiva antropologico-etica, quale contributo introduttivo ad una complessa ricerca sulla valutazione delle competenze (realizzata da diversi autori), si colloca in una prospettiva filosofica, distinguendosi dagli altri contributi per forma, impostazione, linguaggio e problematica avente l'obiettivo di dimostrare l'importanza assiologica nel processo valutativo delle competenze della persona. Il soggetto che valuta le competenze riferendosi all'altro necessita che la sua azione *valutativa* comprenda anche la dimensione assiologica, affinché alla fine del suo lavoro, possa ottenere dei risultati che tendano a superare l'astrattezza, da una parte e la qualità etica dall'altra, volta a garantire un migliore uso e sviluppo delle competenze. A tal fine si pongono alcune domande:

- come si spiega l'importanza che la ricerca scientifica sulle competenze trasversali debba contenere la prospettiva assiologica?
- quali sono le fonti della conoscenza integrale sull'uomo?
- quale è il contenuto conoscitivo che affiora dalla relazione di chi valuta e di chi viene valutato?

Dopo aver cercato di rispondere ad alcune di queste complesse domande, si cercherà di descrivere quale sia l'atteggiamento del valutatore e la sua consapevolezza etica, consapevolezza necessaria per svolgere un'azione così responsabile e delicata, vissuta soprattutto dal punto di vista del soggetto valutato.

Il testo scritto da Thomas S. Kuhn, intitolato *Struttura delle ri-*

*voluzioni scientifiche*¹, sottolinea come gli scienziati siano abbastanza concordi nel sostenere che la scienza necessiti nel suo agire di uno sguardo assiologico. Tuttavia, finora si è pensato che questa tipologia di approccio fosse limitato unicamente alle valutazioni conoscitive quale corrispondenza appartenente alla teoria, all'estensione o alla generalizzazione.

Una ulteriore riflessione ha invece dimostrato che tale limite non è conforme alla pratica scientifica, ma si ritiene necessaria la valutazione assiologica anche in contesti che non sono necessariamente di tipo conoscitivo, ciò al fine di raggiungere risultati adeguati. Secondo T.S. Kuhn la scienza non progredisce gradualmente verso la verità di cui si occupa, ma risulta soggetta a sviluppi ciclici, elaborando spiegazioni appartenenti all'ambiente specifico e trovando una collocazione all'interno della propria struttura costituita da una vasta rete di interconnessioni, che tendono a divenire sempre più sottili e che originano spesso fenomeni senza spiegazioni non in grado di produrre trasformazioni radicali su di sé.

Questo approccio teorico, trovando una collocazione nell'ambito delle competenze umane, ci sottolinea come la valutazione in questo campo, possa adoperarsi affinché si arrivi al superamento dei limiti che una specifica disciplina scientifica come la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale, ecc, ci pone. I dati estrapolati dal sistema logaritmico, in possesso del valutatore, non possono essere correttamente considerati ed esaminati quando si ignora l'integrità della persona umana e tanto meno essere interpretati solo a partire da un unico senso. La persona umana è tale perché è un essere assiologico, cioè dotato di *valori* e si comporta secondo un *suo mondo assiologico*.

Esiste infatti un'interazione tra la struttura concettuale della scienza e la realtà, oltre che tra la realtà sociale e la scienza,

1 T.S. Kuhn, *Struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, 2009.

aspetti questi che tendono a rilevare nel loro complesso elementi di *potenzialità*, decidendo cosa è un problema e cosa è la *soluzione* di un problema, mettendo in risalto come sia necessario impostare la problematica valutativa delle competenze umane avvalendosi di alcuni contenuti antropologici ed etici, necessari a rendere più completi e più appropriati i risultati della valutazione.

Si tratta quindi di integrare alla valutazione delle competenze *dell'altro*, un insieme di valori che contengano sì, quelli conoscitivi, ma anche quelli non conoscitivi, che ci svelano l'essenziale potenziale della persona, che altrimenti rimarrebbe sconosciuto, oltre che valutato in modo parziale o erroneo. Occorre inoltre sottolineare come il valutatore che avvia un'azione valutativa delle competenze debba caratterizzarsi per visione corretta dell'essere umano e atteggiamento etico ben consolidato. E proprio su questi due aspetti che si concentra il contributo di questo capitolo orientato verso una visione più completa della problematica che verrà analizzata in queste pagine.

2. Le fonti del sapere sull'uomo e i modi della sua conoscenza

Per formulare ciò che risulta essenziale sull'uomo, dobbiamo indicare le fonti dalle quali proviene la nostra conoscenza e indicarne le ragioni per le quali ci riferiamo a queste conoscenze.

Le fonti sulla conoscenza dell'uomo sono diverse:

1. l'esperienza diretta dell'individuo e l'esperienza delle altre persone, oltre che le esperienze interscambiate mediante i canali di comunicazione;
 2. i dati afferenti dalle scienze, e dai dati empirici;
 3. la descrizione fenomenologica dei dati a partire dalle religioni, dall'arte, dalla spiritualità, dalla psicologia o dalla psichiatria;
 4. le teorie, i modelli, le costruzioni, le visioni, le interpreta-
-

zioni, le speculazioni, i paradigmi, le idee, ecc.

Alla luce di quanto espresso, occorre porsi una domanda importante: possono essere abbandonati i dati provenienti dalle fonti enumerate a totale favore dei sistemi digitali nella verifica delle competenze? La risposta deve essere evidentemente negativa. Le schede di valutazione prodotte sinteticamente dai diversi sistemi digitali o cartacei, oggi particolarmente validi, vanno letti criticamente ed interpretati alla luce dell'antropologia filosofica, al fine di produrre un arricchimento in una prospettiva etica.

L'approccio complementare nasce dalla consapevolezza che i dati acquisiti sono parziali rispetto alla complessità della persona umana, ed è proprio per questo che l'antropologia filosofica, esaminando i dati scientifici sull'uomo, ne chiede una adeguata implicazione alla comprensione affinché gli stessi possano essere utilizzati nella loro auto comprensione. Tuttavia, i dati scientifici non possono essere trattati indipendentemente dal loro valore, essi devono essere definiti e presentati in modo tale che anche senza le premesse filosofiche, possano essere usati in ogni successiva ricerca scientifica.

In altre parole, il valore avrà un suo significato filosofico ben preciso e distinto ma, nello stesso tempo, rimarrà riferito alla totalità della vita umana e alle sue manifestazioni concrete. In questo modo, il rapporto tra la sintesi filosofica della conoscenza dell'uomo e la scienza può essere progettato in una prospettiva dove, nella valutazione delle competenze umane ci si avvale di nuove dimensioni che risultano utili a mettere in luce gli aspetti meno conosciuti della persona in valutazione. Risulta quindi che la scienza fornisce un sapere reale, valido e concreto, ma parziale rispetto ad uno sguardo totale sull'uomo. Il valutatore delle competenze deve quindi porre una particolare attenzione a questo aspetto nel suo operare, in quanto il soggetto può essere integralmente valutato solo a condizione

che esso sia esaminato in rapporto alla totalità dell'uomo. Per fare questo necessita chiedersi continuamente se questo aspetto sia preso in considerazione e non rappresenti solo qualcosa di essenziale per la valutazione del soggetto valutato. A questo fine necessita tenere conto come anche il contesto culturale e religioso non sia del tutto neutro nel processo valutativo delle competenze, che non deve essere tralasciato ma tenuto costantemente presente.

Un altro aspetto fondamentale nella valutazione dell'altro è quello di potersi ancorare ad una teoria che possa assumere il ruolo di guida, anche se non tutte le teorie hanno lo stesso valore conoscitivo. I presupposti teorici per individuare una teoria utile nel campo valutativo della persona umana è quella che permette di addentrarsi nell'altro e di formulare nuove conclusioni, implementate dal pensiero razionale. Un efficace valutatore delle competenze deve partire dalla situazione umana compresa dei diversi punti di vista e tenerli strettamente collegati.

3. La dimensione relazionale come accessibilità alla realtà di una persona

La strada che condiziona un approccio a diversi livelli relativo alle competenze dell'altra persona e della sua complessità, viene tracciata dalla relazione che il valutatore riesce a stabilire con il valutato. La relazione può essere diretta con la persona in presenza, o può essere indiretta, quando abbiamo a che fare con i risultati elaborati da un sistema. Sia nel primo caso che nel secondo, il valutatore deve stabilire un contatto con l'altro soggetto trattandosi comunque di una relazione che coinvolge autenticamente le due persone. Tale relazione ha valenza antropologica ed etica e viene definita come:

Relazione dialogante- Dialogicità, evento - Dialogante, Noi.

Questa particolare relazione intersoggettiva va ben compresa, essa non consiste nel dialogo tra due persone su un oggetto o su un fine per cui si dialoga, tale dialogo risulterebbe solo informativo, quindi poco produttivo dal punto di vista valutativo, in quanto non metterebbe in luce molti aspetti della persona. Parlando invece di una relazione dialogante l'accento viene posto essenzialmente sulla dimensione performativa della persona, che ne contiene l'intero essere e lo espone ad un'azione partecipativa.

L'approccio dialogico tra persone contiene il principio guida della valutazione dell'altro che si posiziona come il punto iniziale della valutazione e ne costituisce la regola successiva. M. Buber, uno dei protagonisti di questo approccio, nota che la relazione dialogica rivela un potenziale dell'individuo con le sue capacità, la sua unicità e la sua irripetibilità², aspetti questi molto importanti, da prendere necessariamente in considerazione, nella valutazione delle competenze.

A questo risulta importante prendere brevemente in esame la relazione intersoggettiva e dialogica appurata l'evidenza della sua importanza nel processo di valutazione. Affinché si possa parlare di tale relazione, occorre sottolineare come le due persone che si trovano nel canale di comunicazione "Io e Tu" debbano tener presente di tre presupposti fondamentali e liberamente accettati: *la copresenza, la reciprocità e l'apertura*. Tali costituenti si ineriscono in ogni *autentica relazione* tra persone, in quanto appartengono alla natura umana e ne condizionano eticamente il rapporto intersoggettivo.

A scopo esplicativo necessita approfondire ogni singolo significato dei costituenti:

- *Copresenza* nella relazione intesa come la possibile per-

2 M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Milano 1993.

cezione dell'altro immediatamente³, riferendosi all'esperienza fenomenologica, dalla quale si manifesta il suo essere che permette l'immediatezza della conoscenza. Attraverso questa modalità vengono eliminati i contenuti dell'altra persona che sono in un certo qual modo *prodotti*, quindi inutili per una corretta valutazione. Da qui nasce una interessante domanda: quanto l'esperienza dell'altro dipende solo dal suo donarsi, oppure dipende da chi accoglie il suo donarsi? La risposta vuole sottolineare proprio l'importanza di chi accoglie, e soprattutto le qualità conoscitive ed etiche del valutatore dalle quali dipende la qualità e la profondità del manifestare l'altro⁴;

- *Reciprocità*, condizionata dalla copresenza che in un certo modo le è simile. In questo caso, si può parlare dell'incontro dialogico solo se la manifestazione delle qualità dell'altro vengono accettate e comprese dal soggetto analizzante. Tale atteggiamento viene confermato mediante l'espressione *so che mi capisci*. La reciprocità così intesa condiziona ogni comunicazione fra le persone⁵; comunicazione senza la quale non può avvenire nessuna valutazione;
- *Apertura*⁶, dipende dalla libertà. Alla base dell'incontro vi deve essere l'apertura verso l'altro che nasce dalla scelta libera della persona. Senza la libertà, l'uomo sarebbe simile a qualcosa di materiale che si comporta secondo le leggi determinate dalla sua natura. Da questo ne risul-

3 Cfr. A. Węgrzecki, *O poznawaniu drugiego człowieka*, Biblioteka Logosu i Ethosu, Kraków 1992, 126-133.

4 Cfr. *Ibid.*, 28.

5 Cfr. M.A. Lahbabi, *De l'être à la personne. Essai de personnalisme réaliste*, Puf, Paris 1954, 200-201.

6 Cfr. K. Wieczorek, *W stronę definicji spotkania*, in "Studia Filozoficzne", 287(1989), 34-36.

terebbe che l'incontro, qualora avesse le caratteristiche della relazione dialogica, sarebbe portato ad un livello sicuramente più basso. Accentuando la libertà come fonte di apertura dell'uomo all'incontro, si deve sempre sostenere come, in nome della libertà, l'uomo può chiudersi o fare un passo indietro di fronte all'incontro con le conseguenze nel limitare, deformare o velare la manifestazione del suo essere.

Alla luce di questa breve descrizione sulla relazione intersoggettiva in prospettiva dialogica, possiamo affermare che questo approccio coglie la globalità dell'uomo in modo profondo e originale⁷ e determina l'insieme degli elementi utili ad una completa valutazione delle potenzialità umane.

Un altro aspetto importante a cui necessita tenere conto nella valutazione del potenziale della persona, si riferisce alla *verità*, intesa come realtà umana, che deve essere considerata in ogni processo valutativo. Il valutatore che mediante la relazione, *accede* a questa verità, può manifestarla in modo più o meno integro, se questo aspetto non viene curato essa può presentare solo *materiale* da valutare *privo di qualità umana*.

Al di là delle qualità etiche di cui parleremo successivamente, il valutatore del potenziale umano deve essere consapevole che la verità umana esprime la complessità della persona libera e consapevole, quindi le sue competenze valutabili in quel momento con modalità concrete e *oggettivamente* misurate, certamente, ma tenendo conto che i risultati ottenuti possono essere esposti a continue variazioni. La qualità che i diversi sistemi permettono di percepire e valutare quantitativamente, vengono utilizzate e/o vissute dalla persona umana, attraverso decisioni libere. Questa osservazione deve essere considerata con particolare attenzione nel processo valutativo, soprattutto, in rife-

7 Cfr. *Ibid.*, 27.

rimento ad alcune professioni richiedenti *forte impronta etica*. Ogni valutazione delle competenze non può essere esonerata, sia da uno sguardo etico da parte di chi compie, sia attenendosi ad un criterio etico che va unito a quelli già adottati.

4. Il rapporto tra l'esperienza dei valori e la valutazione delle competenze

Il mondo che circonda l'uomo è tessuto di valori, e può essere definito un mondo assiologico. L'uomo vive secondo i valori e per i valori, lavora a favore dei valori e secondo i valori, *li cerca*. L'uomo spesso combatte per valori, desidera proteggere quelli positivi ed eliminare quelli negativi, questa ricca esperienza assiologica trova diverse espressioni linguistiche che tendono ad esprimere la bontà, la grandezza, il senso del lavoro e dei vissuti personali, il senso di qualcosa per cui vale la pena di vivere, ecc. Queste parole espresse che cosa vanno a determinare? Indicano qualcosa che realmente esiste o esprimono solo alcuni sentimenti umani?

Le domande espresse risultano molto importanti⁸ perché aprono un ampio dibattito sui valori (non rilevanti nel contesto di questo capitolo) rilevando come il mondo assiologico della persona, è portatore di informazioni connesse alle molteplici qualità, che diventano significative per la valutazione delle competenze. E in che cosa consiste questa importanza nel guidarci verso la razionalità della persona? È proprio, il mondo assiologico della persona che ci rivela una sua compattezza etica, razionalmente ben strutturata e come tale non può essere mai ignorato in un processo valutativo in quanto rappresenta un enorme bagaglio di informazioni di grande rilievo e utilità che delinea l'immagine complessa della persona valutata. È quindi nel mondo assiologico oggettivo e vissuto che necessita cer-

8 Cfr. A. Siemianowski, *Szkice z etyki wartości*, Gaudentium, Gniezno 1993, 29.

care, mediante le conversazioni dialoganti, le ragioni, le motivazioni e le finalità delle azioni umane. Questo aspetto risulta molto rilevante, ma ancora, più rilevante lo è interessarsi teoricamente ai diversi valori della persona affinché essa possa mettersi in discussione continua sui diversi aspetti della vita umana: culturale, religiosa, sociale, relazionale, ecc, che tendono ad allargare la prospettiva in cui la valutazione delle competenze viene eseguita.

5. Il valutatore delle competenze è, e deve tendere ad essere uomo etico

Finora ci siamo occupati del delicato processo valutativo delle competenze della persona, indicando alcune tracce assiologiche che a nostro avviso, vanno considerate perché arricchiscono la redazione della valutazione finale. A questo punto è fondamentale chiedersi con quale approccio etico deve essere svolta ogni valutazione. Quali sono i valori che devono distinguere il valutatore? Considerando il fatto che l'azione valutativa delle competenze dell'altro per essere adeguata deve comprendere uno sguardo sui valori propri della persona valutata, la domanda acquisisce un importante significato. Il valutatore deve essere assiologicamente consapevole e avere presente questa consapevolezza durante la valutazione.

Necessita ricordare che il valutatore se nella sua attività valutativa viene orientato dal sistema filosofico o dalla teoria assiologica o da una concezione dell'uomo che gli sono propri, può correre il rischio che la conclusione valutativa possa essere inquinata da elementi soggettivi.

Quindi, come rendere la conclusione valutativa più oggettiva possibile? Per fare questo necessita soffermarsi su alcune qualità morali che ogni professionista che opera nel campo della valutazione delle competenze umane deve avere e dalle quali deve lasciarsi guidare per rendere il suo operato oggettivo.

Occorre ricordare come anche Socrate e Platone ci hanno trasmesso attraverso il loro pensiero che “è meglio subire un torto anziché provocarlo ad un altro”, ed è parafrasando questo concetto che possiamo dire: è meglio che chi valuta l’altra persona si astenga da certe opinioni di cui non è persuaso anziché le formuli in modo inadeguato o sbagliato.

Tale atteggiamento è di alto spessore assiologico e dovrebbe caratterizzare il valutatore delle competenze, mantenendo atteggiamenti *consapevoli e liberi* ai quali l’uomo stesso deve fare riferimento. I valori morali fanno parte dell’uomo in misura in cui egli vi “*si consegna*” consapevolmente e liberamente, da loro, si lascia guidare da loro prende spunto nel suo comportarsi. Di conseguenza, l’uomo *assiologico plasma* i risultati del suo operare secondo una scala assiologia assimilata ancorata ai valori morali. Non c’è dubbio che la luce assiologica di chi valuta le potenzialità anche competitive dell’altro permette di percepire i dettagli che completano in modo compiuto la scheda valutativa.

Possiamo notare come il valutatore delle competenze umane non può formulare una qualità competitiva secondo il proprio interesse, ma secondo un valore competitivo che ha valore per l’ambiente in cui esso verrà utilizzato. Per espletare tale comportamento è necessario da parte del valutatore un atteggiamento autonomo e di larghe vedute, solo così la persona può essere definita *onestà*. L’onestà è una delle fonti di una vita eticamente corretta. Solo la persona onesta può stabilire relazioni con il mondo circostante e con le altre persone in grado di valutare integralmente gli altri e utilizzare le loro qualità in modo oggettivo. L’onestà, garantisce una certa distanza di fronte agli altri, utile nell’approccio oggettivo del contenuto valutato⁹.

9 Cfr. D. Von Hildebrand, *Fundamentalne postawy moralne*, in Aa.Vv., *Wobec wartości*, W drodze, Poznań 1982, 10-19.

La persona a cui compete la valutazione che impatta sulla vita dell'altro o delle sue qualità lavorative, deve essere consapevole dei criteri del bene e del male e orientata ad un approccio etico. Oggi questi criteri possono essere facilmente individuati e implementati da ogni valutatore mediante un adeguato percorso formativo etico, filosofico e professionale, e divenire patrimonio personale ben chiaro nell'espletare tale funzione. Un utile aiuto a questo scopo può provenire dalla logica e dalla razionalità che rappresentano elementi naturali all'essere umano. A questo punto sorgono spontanee due domande: perché il criterio che determina il bene o il male è così importante nel processo valutativo? Perché, senza questi criteri, nessuno può assumersi la responsabilità di garantire un risultato oggettivo di valutazione? La risposta ci fornisce una seconda caratteristica di chi valuta le qualità dell'altro¹⁰, la *responsabilità*, responsabilità riferita al percorso valutativo, consapevolmente assunto che garantisca la professionalità e anche l'efficacia dell'impegno valutativo.

L'uomo responsabile delle sue azioni e in particolare delle azioni valutative a carico degli altri, facilmente *si libera* delle sue tendenze individualistiche e cerca di raggiungere dei risultati valutativi possibilmente più oggettivi e più adeguati per uno specifico ambiente avvalendosi anche di un lavoro di équipe. Il lavoro valutativo svolto in équipe si caratterizza infatti per diversi punti di vista che permettono un approccio sicuramente più integrale rispetto alla realtà della persona valutata.

Un'altra caratteristica naturale del valutatore delle competenze umane è la *verità*, il rispetto della verità. L'uomo che non rispetta la verità su se stesso e sugli altri è moralmente inutile, questa inutilità si trasferisce all'ambito professionale, condizionando fino in profondità il suo operare. Nel campo professiona-

10 Cfr. *Ibid.* 28-32.

le parlando di valutazione delle competenze dell'altra persona, riferendosi alla verità (*umana*) questo risulta un aspetto fondamentale se si vuole che i risultati ottenuti abbiano il valore di oggettività, da qui si evidenzia come sia necessario selezionare accuratamente gli addetti alla valutazione.

Proporzionalmente alla scarsa cura del riferimento alla verità, corrisponde la scarsa attenzione alla realtà, che risulta deformata, distorta, e in alcuni casi estremi negata, questo atteggiamento non rappresenta un valore nel campo della valutazione delle persone ma ne contiene un disvalore. Tale atteggiamento da parte del valutatore risulta inutile a volte dannoso e necessita essere abbandonato nel rispetto della professionalità e della scientificità del percorso. La negazione della verità consiste nel rifiuto di ciò che esiste, è un rifiuto del valore delle competenze che dovrebbero essere rilevate e rese evidenti, quale risultato di una corretta valutazione.

Possiamo notare come tra i diversi atteggiamenti che negano la realtà ne esiste uno che va menzionato per la sua importanza, ovviamente negativa del processo valutativo. Si tratta *dell'incapacità umana ad assumere una condotta reale*, l'uomo si limita infatti a condotte apparentemente reali, ma che lo sono solo *esteriormente*. Tale uomo è incapace di stabilire un vero rapporto con l'altro perché egli è completamente assorbito da se stesso e dalla sua situazione esistenziale, tanto concentrato su se stesso che qualsiasi rapporto con gli altri viene privato di contenuto. L'errore a carico di questo comportamento consiste fondamentalmente nell'*egocentrismo* che gli impedisce la relazione con ciò che è¹¹. Nel campo delle competenze questo si manifesta come incapacità ad accorgersi di ciò che deve essere percepito e valutato. Quindi possiamo concludere come *Onestà, Responsabilità e Verità* sono i tre aspetti distintivi e indispensa-

11 Cfr. *Ibid.* 39.

bili per la persona che si occupa delle competenze degli altri e come gli stessi rendono etica l'azione valutativa intellettualmente più completa.

6. L'etica professionale

La prima parte del testo ha delineato certi elementi di natura antropologica ed etica che, se considerati nel campo della valutazione delle competenze, possono aiutare il professionista-valutatore nel suo specifico e delicato operare. Ora, ci occuperemo di alcune indicazioni etiche che devono essere applicate in un compito così delicato come quello della valutazione delle competenze. Il valutatore delle competenze personali e professionali, indipendente dalla sua preparazione specifica (psicologo, sociologo, pedagogo, medico, filosofo, terapeuta, ecc.) deve applicare il codice etico a prescindere dalla formazione personale, in quanto il comportamento etico si può rilevare incompleto se a questo non vengono applicati i principi di *solidarietà, lealtà e fedeltà*. Proprio questi assunti comportamentali risultano indispensabili per valutare le qualità personali e successivamente orientarle verso lo sviluppo personale. Inoltre necessita sottolineare come la persona sottoposta al processo valutativo, ha il diritto di avere le informazioni professionali di chi la valuta e quale sarà l'uso delle informazioni acquisite che determinano la tappa successiva alla valutazione. È fondamentale che l'informazione sulla conservazione dei dati e delle correlate valutazioni siano ben chiare nel rispetto anche della normativa vigente.

Il valore fondamentale della raccolta dei dati personali, della loro adeguata valutazione e conservazione, indica l'operato del professionista e il valore che lo stesso porta nel suo ambito lavorativo. Informazioni a carico della posizione sociale, della situazione economica, religiosa, politica, se non rappresentano una particolare rilevanza per il contesto di riferimento, non

devono essere richiesti.

Il valutatore delle competenze è obbligato ad operare solo nei limiti delle sue competenze, facendo riferimento solo alle reali necessità di raccolta delle informazioni e della loro valutazione. È rigorosamente sconsigliato, durante il colloquio, passare dall'ambito professionale a quello personale, dalle competenze professionali a quelle personali, a quelle emozionali e psicologiche, se non attinenti all'impiego attuale. Inoltre nel momento in cui si instaura una relazione difficile o si presenti una situazione personale che non permetta di svolgere la propria attività da parte del valutatore rispettando l'oggettività, risulta più adeguato interrompere il colloquio valutativo e rimandare l'interessato ad un altro valutatore.

Il valutatore può non procedere nella rilevazione delle competenze se si individuano motivate circostanze etico-giuridiche, condizionamenti di parentela o legami emozionali¹². Le indicazioni, presentate in modo sintetico vanno interpretate alla luce dei precedenti contenuti antropologici ed etici, esse possono essere serenamente applicabili se utilizzate nel rispetto della persona avvalendosi di atteggiamento umano.

Conclusione

L'uomo è dotato di alcune qualità attualizzate e di altre qualità possibili, entrambe tendono ad intrecciarsi, le prime possono essere valutate, oggettivate e potenziate, le seconde devono essere estrapolate e attualizzate. Oggi sempre di più si tende a ipotizzare che saranno proprio le ricerche sulle qualità umane a condizionare il futuro dell'uomo.

Il capitolo ha cercato fundamentalmente di mettere a fuoco

12 Cfr. D. Ługowska, *Etyka zawodu terapeuty a relacja z pacjentem uzależnionym*, 527-530, in Aa.Vv., *Oblicza doświadczenia aksjologicznego. Studia i rozprawy*, Wydawnictwo Wam, Universum Philosophiae, Kraków 2011

l'intreccio esistente tra le qualità professionali già attive nel campo lavorativo e le possibili qualità professionali e umane da far emergere a condizione che le stesse siano correttamente valutate ed adeguatamente orientate verso il loro sviluppo a partire dal contributo dell'antropologia filosofica e dell'etica. Questa breve indagine contribuisce all'approccio sulla valutazione e all'utilizzo delle competenze rappresentando uno stimolo verso quei comportamenti da mettere in atto che risultano necessari nell'attuale clima culturale.

Capitolo 4

Leadership e volontariato: quali competenze richieste per far fronte alle sfide

Federico Alessio, Katia Orlandi

Premessa

L'Oxford Dictionary da questa definizione di *leadership*: “*the action of leading a group of people*”, dove “*to lead*” significa condurre e guidare ed anche la capacità di influenzare altri membri del proprio gruppo. La *leadership* è da sempre un argomento di altissimo interesse per l'essere umano, di qualsiasi cultura o dislocazione geografica.

Gli studi, i pensieri e le idee riguardo i grandi condottieri, imperatori, politici, eroi iniziano con la nostra storia, sono parte del nostro vivere sociale e sono da sempre fonte d'ispirazione. L'essere umano è per Aristotele un animale sociale (*Politica*, Libro I, IV sec. a.C.), e il leader è un elemento naturale in qualsiasi aggregato umano e animale (dello stesso avviso saranno anche gli studi di Hollander, 1985). *L'arte della Guerra*, attribuito al generale Sun Tzu è uno degli trattati più antichi sull'arte militare (IV sec. a.C.), e pone particolare enfasi sulla saggezza di colui che guida le truppe, fornendogli suggerimenti e consigli per comandare i propri soldati.

La nostra storia si pone sulle spalle di grandi persone e su queste vengono scritti la maggior parte dei capitoli di storia che leggiamo nella nostra formazione primaria (Alessandro Magno, Giulio Cesare, Marco Aurelio, Napoleone, Martin Luther King, solo per citarne alcuni).

La letteratura italiana più di tutte è stata fautrice di grandi trattati, chiamati *Specula* (Ritratti del principe, che nascono addirittura nell'antica greca: es. *A Nicocle* di Isocrate o *Ciropedia* di Senofonte) e *Institutiones* (trattati che descrivono l'educazione

del principe). Per citarne alcuni: *De regimine principum* di Tommaso D'Aquino (1266 ca.) ed *Il Principe* di Machiavelli, scritto tra l'autunno e l'estate del 1513. Il principe di Machiavelli è stato ed è tutt'ora fonte di dibattito filosofico e storico, ma rimane senza dubbio lo scritto antico sulla *leadership* a cui il mondo odierno è rimasto più affezionato.

Sulle orme di Aristotele (*Fisica*) e di Ippocrate (*De natura Hominis*), la quasi totalità del pensiero scientifico Rinascimentale riconduceva la spiegazione dell'intero cosmo all'interno di due coppie dicotomiche: Caldo-freddo, Umido-Secco, la cui intersezione crea le famose 4 complessioni fisico-psicologiche: Flemmatica, Sanguigna, Collerica, Melanconica. Queste complessioni erano di natura fisica e innata, e la loro differente gradazione comportava la personalità, i vizi e le virtù del singolo individuo. Seguendo tale antica teoria, Machiavelli, propose una sua visione del leader, suddividendolo in quattro categorie in base alla presenza o non presenza di due qualità/virtù: Forza e Astuzia (cap. XVIII).

| Virtù | Forza + | Forza - |
|-----------|------------------------|-------------------|
| Astuzia + | Principe Machiavellico | Principe Volpino |
| Astuzia - | Principe Leonino | Principe Umanista |

Tabella 1. Quadrato dei Principi di Machiavelli.

Il possesso di determinate virtù rendeva un leader efficace, e tale concezione fu ripresa anche nelle prime concettualizzazioni scientifiche e psicologiche sulla teoria del "Grande uomo". Dunque la storia della *leadership*, lo studio dei suoi tratti distintivi e le sue competenze costituenti è parte della nostra storia, della nostra natura e del nostro essere.

1. Le differenti concezioni di *leadership*

Nonostante la sua profonda interconnessione sia con la nostra storia e con il nostro essere animale sociale la *leadership* manca tutt'ora di una teorizzazione forte e unita. Innanzi tutto potremmo asserire che la prima grande distinzione riguardante il processo di *leadership* fa capo alla teoria del 1960 di Douglas McGregor. Essa in realtà cerca di spiegare le motivazioni lavorative entro due macro-categorie: "X" e "Y", ma ha profonde implicazioni riguardo le teorizzazioni sulla *leadership*.

La "Teoria X" fa capo al pensiero Tayloristico (*The Principles of Scientific Management*, 1911), e considera la motivazione del lavoratore in modo meccanico e strumentale, spinta in modo puramente estrinseco: "lavoro, il meno possibile, per avere un guadagno, potendo non lavorerei nemmeno". In tale visione la persona va controllata e comandata, e convinta a lavorare attraverso il denaro, manca ogni elemento di fiducia tra lavoratore e datore di lavoro.

La "Teoria Y" invece sembra essere maggiormente cara alle linee di pensiero di Elton Mayo (*Hawthorne and the western electric company*, 1949) e di David McClelland (*Human motivation*, 1987). Essa considera l'uomo motivato socialmente, e se vi è una cura dei suoi bisogni e necessità egli inizierà spontaneamente a motivarsi nei confronti dell'organizzazione, spondone obiettivi e visioni. In tale visione il leader è una guida, aiuta e supporta, mostra l'esempio ed è in grado di delegare e concedere responsabilità.

Nella "Teoria X" invece il leader è spesso autocratico, direttivo, incapace di fidarsi e dunque impossibilitato a delegare. È interessante sottolineare quanto spesso viene dimenticato: la teoria di McGregor non rende le tue tipologie mutuamente esclusive, ma esse possono trovarsi in diversi gradienti all'interno della stessa organizzazione.

Oggi giorno la letteratura di riferimento, gli studi psicologico-

organizzativi, e il processo di positivizzazione della psicologia hanno portato l'attenzione scientifica verso la "Teoria Y", in grado di nobilitare maggiormente l'uomo, inoltre la "Teoria X" sembra esser stata rilegata laddove sopravvivono ambienti lavorativi altamente competitivi e umanamente superficiali che muovono la motivazione estrinsecamente.

La seconda grande distinzione si trova nei domini della persona e dell'ambiente. Un leader è per sempre tale? Un ipotetico gruppo sceglie il proprio leader in base a preferenze socio-emozionali, in base alle sue caratteristiche personologiche o in base alla sua competenza nei riguardi dell'obiettivo?

La teoria del "Grande Uomo" è stata tra le prime ipotesi ad esser vagliata. Spesso il concetto di leader era accostato a caratteristiche labili e indeterminate quali: "eroe" o "genio" (Carlyle, 1841).

Kirkpatrick e Locke (1991), ad esempio, sottolineano l'importanza di tratti personologici quali: grinta, desiderio di comandare e fiducia in sè.

Tale concettualizzazione si è però rivelata incapace di spiegare il processo della *leadership*. Una ricerca meta-analitica (Stogdill, 1974), passando in rassegna le più grandi indagini empiriche sui tratti della *leadership* (287 studi effettuati tra 1904 ed il 1970), è riuscita a trovare solo deboli e fragili correlazioni poco significative. In termini generali sembrava il leader dovesse semplicemente esser un poco più intelligente e tenace. Tale teoria ha trovato il suo limite nella sua incapacità di prendere in analisi le componenti gruppali e ambientali che si interconnettono naturalmente con la figura del leader.

Del tutto in contrapposizione all'idea del "grande uomo" si staglia la "*leadership* situazionale". Quest'ultima spiega la *leadership* in termini di richiesta ambientale (Bales, 1950). Il leader di un determinato gruppo è tale finché le problematiche del gruppo indicano lui come il più esperto e adatto. Lo studio di Sherif sui

giovani studenti nei campi estivi del 1961 sembra supportare la tesi di Bales, poiché nelle varie attività previste dallo studio le gerarchie del gruppo cambiavano in base al contesto più o meno competitivo.

Dunque al cambiare dei problemi, delle richieste ambientali o degli obiettivi del gruppo andrebbe a emergere dal gruppo un altro e nuovo leader. Bales ha inoltre teorizzato l'esistenza di due macro-orientamenti di *leadership*, posti lungo un *continuum*, e in grado di emergere in base al contesto: orientamento socio-emozionale, orientamento verso il compito. Tuttavia anche questa concettualizzazione è limitata, poiché esclude del tutto l'idea di un set di abilità e caratteristiche comportamentali proprie di un capo. È tanto vero che non si nasce leader tanto quanto è vero che non tutti sono in grado di assurgere a tale ruolo, addirittura da alcuni non è nemmeno ambito assumere il ruolo di guida o capo.

Un'altra corrente teorica ha posto enfasi sugli stili comportamentali del leader (Lippit e White, 1943). secondo questa corrente teorica esistono differenti stili di *leadership*.

Nella teorizzazione di Lippit e White esistono tre stili di *leadership*:

| Stili di leadership | |
|---------------------|--|
| Autocratico | Il leader è centrato sul compito e distante dalla vita socio emozionale del proprio gruppo-organizzazione, il leader è vicino alla "teoria X" di McGregor, e non delega mantenendo centrato su di sé il potere. Inoltre nei gruppi, tale stile di <i>leadership</i> si è visto aumentare l'aggressività e la competizione interna. |
| Democratico | Il leader propone discussioni e si mostra aperto ai bisogni socio-emotivi del suo gruppo-organizzazione, delegando e instaurando un clima di fiducia, tale stile di <i>leadership</i> risulta ugualmente centrata sul compito, coinvolgendo le abilità di ogni membro (stile molto vicino alla Teoria Y). |
| Permissivo | Uno stile di <i>leadership</i> distruttivo anche se percepito come gradevole dai membri del gruppo-organizzazione. Manca totalmente la centratura sul compito ed i vari membri si disperdono in coppie e sottogruppi. |

Tabella 2. Stili di *Leadership*.

Le concettualizzazioni di Lippit e White hanno dato nuovo impulso allo studio della *leadership*. La teoria comportamentale che prevede la dicotomia Autocratico–democratica è inoltre simile alle concettualizzazioni di Bales (1950) riguardo gli orientamenti del leader, in base al contesto ambientale: Centrati sul compito (dunque simili agli autocratici), o centrati sugli aspetti socio–emozionali (simili ai democratici).

Diversi studi hanno mostrato come la *leadership* migliore sia quella che si pone in equilibrio tra compito e emozionalità del gruppo (Smith et Al., 1989, Mandell e Pherwani, 2003). Il nuovo paradigma scientifico considera dunque leader chi ha l'*expertise* adatto al compito e gode inoltre di un set di abilità socio–emotive in grado di unificare gli sforzi del gruppo–organizzazione e guidare i propri collaboratori. Il costrutto delle competenze oggi hanno assunto un ruolo guida nella spiegazione dei comportamenti e nel determinare l'*expertise* di un determinato soggetto in un contesto organizzativo.

Così la *leadership* ha assunto le caratteristiche delle concezioni odierne: la *leadership* non è un tratto di personalità, piuttosto un set di competenze, specifiche (centrate sul compito) ed aspecifiche (socio–emozionali), che permettono ad un individuo interno ad un gruppo di assumere il ruolo di guida e di coordinare il gruppo verso il raggiungimento dell'obiettivo.

2. Dalla *leadership* transazionale alla *leadership* trasformativa

La prima competenza, anche se al tempo ancora non propriamente detta, ad esser considerata nella *leadership* fu il carisma (Bass, 1985). Per la prima volta il carisma non viene più concettualizzato come un tratto di personalità, una caratteristica temperamentale e caratteriale per lo più costante nel tempo, in parte innata, ma fu considerato come una capacità di ispirare e coinvolgere il proprio gruppo–organizzazione. Bass coniò il

termine “trasformativa”, poiché questa *leadership* carismatica aveva la capacità di trasformare e sollecitare il gruppo, ed inoltre voleva una terminologia che differenziasse la sua visione di *leadership* da quella transazionale, che è uno stile maggiormente reattivo alle problematiche e meno centrato sui bisogni socio-emozionali dei propri subordinati. La *leadership* transazionale è una *leadership* che propone uno scambio alla pari tra leader e subordinato e prevede che il leader motivi i propri lavoratori attraverso le ricompense (remunerazione, benefits, riconoscimenti formali, etc..).

Anche qui si nota una somiglianza con quanto espresso nella “Teoria X-Y” di McGregor, il leader transazionale motiva estrinsecamente e il leader trasformativa invece motiva intrinsecamente, attraverso il suo comportamento, attraverso la fiducia, l’idealizzazione, attraverso l’esempio e la costante ricerca di migliorare il proprio *team*.

Diversi studi hanno mostrato come la *leadership* trasformativa e carismatica sia più efficace di quella transazionale (Bass, 1950, 1990; Howell e Avolio, 1993), poiché in grado di condividere una visione univoca e unitaria, permettendo un alto *commitment* tra i subordinati (ovvero l’identificazione del singolo con l’organizzazione). Una ricerca (Vecina et Al., 2013), effettuata attraverso regressione statistica, condotta invece su 18 organizzazioni non profit, ha mostrato come il *commitment*, ancor più dell’*engagement*, sia in grado di predire la soddisfazione lavorativa e la volontà di rimanere nell’organizzazione. Difatti una *leadership* transazionale, centrata sulle ricompense ed i benefit, non sembra proprio calzare per le aziende non profit e per i volontari.

Un volontario è infatti motivato intrinsecamente e socialmente (Wiehe e Isenhour, 1977): la soddisfazione ed il benessere derivati dal comportamento altruistico, il riconoscimento sociale e il miglioramento di sé trainano la motivazione del volontario.

Il leader deve dunque esser in grado di porre l'accento su questo tipo di motivazioni di carattere sociale e affettivo per esser una guida efficace.

3. Le competenze della *leadership* e l'intelligenza emotiva

Grazie al bestseller di Goleman (1994) *Emotional Intelligence*, il costrutto dell'intelligenza emotiva gode dell'attenzione della letteratura accademica. All'interno della teorizzazione, Goleman intende la *leadership* come una competenza, una capacità acquisibile nel tempo, in grado d'esser migliorata durante l'arco della vita.

Nel suo libro *Working with emotional intelligence* Goleman definisce la *leadership* attraverso 4 punti fondamentali:

| <i>I quattro punti fondamentali della Leadership</i> | |
|---|---|
| 1 | Esprimono e suscitano entusiasmo nel gruppo |
| 2 | Indipendentemente dalla posizione o dal ruolo assunto, nel caso di bisogno assumono la guida del gruppo (concetto vicino alle teorizzazioni della <i>Leadership</i> situazionale di Bales 1950) |
| 3 | Pur ritenendo gli altri responsabili, guidano il gruppo (concetto vicino alla teoria Y di McGregor) |
| 4 | Esercitano la <i>leadership</i> dando l'esempio (concetto vicino alla <i>leadership</i> trasformativa). |

Tabella 3. I quattro punti fondamentali della *leadership*.

La teorizzazione di Goleman riprende in buona parte quanto discusso nei precedenti paragrafi. Difatti le varie teorie sulla *leadership* erano tutte in parte esatte, ma mancavano di uno sguardo totalitario e univoco che permettesse di spiegare la totalità del processo; composto da fattori comportamentali (competenze) ed ambiente (sfide, competenze del gruppo). Utilizzando la terminologia di Bales (1950), potremmo dire che in termini assoluti la *leadership* intesa da Goleman sembra pro-

fondamento orientata verso le componenti socio-affettive del gruppo, piuttosto che orientata verso il compito, invece, come vedremo più avanti, riesce ad abbracciare entrambe le categorie (pure per Bales non mutuamente esclusive). Goleman parte dal presupposto del contagio emotivo (Hatfield et Al. 1994): Un leader è colui che maggiormente influenza i propri collaboratori (Turner,1991; Brown 1989), perciò la sua capacità di “controllare le emozioni”, come ad esempio evitare di esprimere rabbia nei confronti di chi sbaglia, è essenziale per preservare il benessere del gruppo.

Goleman considera 3 set di competenze in grado di discernere un leader efficace:

| <i>Set di Competenze</i> |
|---|
| 1- Il primo set fa capo all'intelligenza emotiva ed è composto da competenze personali: Fiducia in sé, controllo emotivo, orientamento al risultato e all'impegno. |
| 2- Il secondo set fa capo alle competenze sociali dell'intelligenza emotiva: Empatia, arte dell'influenza, consapevolezza organizzativa/politica. |
| 3- Il terzo set fa capo all'intelligenza emotiva di ordine cognitivo: Lungimiranza della visione, problem solving e capacità strategiche. |

Tabella 4. Set di Competenze.

A prima analisi potrebbe sembrare paradossale, ma per Goleman i migliori leader son quelli orientati al compito, poiché le abilità inerenti all'intelligenza emotiva sono considerate come un'essenza basica della *leadership*. In altre parole, un leader è colui in grado di entrare in sintonia con il gruppo ed ispirarlo, la sua efficacia poi è data dal suo orientamento al compito. L'orientamento al compito non rende leader, ma rende efficaci.

A volte, al leader è richiesta fermezza e la capacità di prendere decisioni difficili. Ciò che differenzia un leader efficace in questi situazioni è il *feedback*. I *feedback* negativi devono essere

costruttivi e non distruttivi. Nei momenti difficili, in cui vanno prese scelte infelici o addirittura drastiche, il leader emotivamente intelligente può far appello alla riserva di “amicizia” maturata nel tempo (concetto vicino al conto corrente emotivo di Covey, 1989 ed al credito idiosincratico di Hollander, 1958, 1964).

Giorgi e Majer nel libro *Intelligenza organizzativa* (2012) descrivono le competenze del leader: sanno dare l'esempio, esprimono e suscitano entusiasmo nel subordinato, delegano compiti e responsabilità con l'intento di migliorare le capacità dei collaboratori, manifestano la convinzione che i propri collaboratori vogliono imparare e migliorarsi, esprimono giudizi positivi anche in situazioni difficili, criticano in base al *task* e al compito e non criticano mai la persona, informano e sono trasparenti.

4. Le competenze della leadership nel volontariato

La riforma del terzo settore ha rappresentato nel volontariato un cambiamento radicale, costringendoci a rimettere in discussione quale sia il significato di competenza e di come questo si collochi anche nei ruoli di *leadership*. Acquisire un ruolo di leader significa spesso passare da funzioni operative, al presidio di processi legati alla gestione delle persone, dell'organizzazione e delle dinamiche orientate all'innovazione. In questo contesto il leader gioca un ruolo chiave nello sviluppo operativo di un gruppo e nella capacità che questo ha di realizzare attività in modo efficace e dinamico.

È questo il motivo che ci ha portato ad interrogarci su quali competenze/capacità di *leadership* dovremmo implementare, per riuscire a fronteggiare le grandi trasformazioni che la Quarta Rivoluzione Industriale apporterà nelle nostre associazioni e a tutto il nostro mondo.

A tal fine abbiamo condiviso una riflessione con alcuni dirigenti che operano nel settore del volontariato, evidenziando le

“capacità” del nuovo leader:

- la capacità di affrontare problemi complessi e quindi l'importanza del *problem solving*, *complesso e sistemico*;
- la capacità di sviluppare una mente più ampia e inclusiva, capace di comprendere ed interpretare una realtà sempre più composita ed eterogenea;
- la capacità di valutare in modo logico e rigoroso le situazioni, le idee, le informazioni oltre che essere in grado di individuare le *connessioni* e le *relazioni di causa ed effetto* fra fenomeni apparentemente lontani (es. le diverse culture);
- la capacità di utilizzare il pensiero creativo per immaginare e ideare modi innovativi di affrontare i problemi, di rispondere a domande o esprimere significati attraverso l'applicazione di nuove metodologie, anche attraverso la reinterpretazione delle conoscenze/competenze.

Partendo da questa riflessione il Centro Italiano Femminile di Livorno in collaborazione con Cevot, ha sperimentato un corso di formazione rivolto a 25 dirigenti provenienti da varie associazioni di volontariato. Il percorso realizzato si è sviluppato in tre fasi:

- la prima, riferita al miglioramento della conoscenza del proprio sé e del proprio potenziale, orientato allo sviluppo personale, mediante un colloquio di restituzione;
 - la seconda, riferita alla valutazione oggettiva delle proprie competenze manageriali, al fine di implementare i dispositivi di sviluppo adeguati alle reali necessità, mediante un *benchmark* personale;
 - il terzo si è riferito alla valutazione dello stato dell'arte delle competenze del gruppo dei leader rappresentativi, individuando le competenze comportamentali chiave, al fine di comprendere le aree di agio nell'esercizio delle stesse e come poter implementare quelle critiche.
-

5. Sintesi dei risultati

Gli indicatori individuati sono stati estrapolati dal dizionario delle competenze “*Perf Talent*”, costruite su un modello rigorosamente elaborato da PerformanSe, in base ad un processo suddiviso in tre fasi:

- *Fase 1.* Stato dell’arte sulle competenze manageriali mediante analisi della letteratura e degli studi pubblicati sul management;
- *Fase 2.* Colloqui con esperti e specialisti di management, al fine di individuare le principali attività manageriali e le competenze comportamentali chiave per comprendere le aree di agio nell’esercizio delle stesse;
- *Fase 3.* Campionatura rappresentativa realizzata su una popolazione di manager impegnati su vari livelli di gestione in settori di attività differenti a livello internazionale.

Di seguito la figura che sintetizza il modello di competenze manageriali PerformanSe, incentrato sui comportamenti e sulle risorse personali.



Figura 1. Modello di competenze manageriali PerformanSe.

Nella realizzazione del percorso siamo partiti dal dizionario delle competenze manageriali “Perf Talent” composto da 13 indicatori, ai quali abbiamo aggiunto quello relativo alla “Resistenza alle pressioni e allo stress” (afferente alle risorse personali), abbiamo successivamente proceduto nella rilevazione delle *performance* dei volontari coinvolti. Di seguito la descrizione degli indicatori manageriali.

| Indicatore | Performance |
|------------------------------------|---|
| Adattarsi al contesto | Capacità di adattarsi con flessibilità in contesti mutevoli e complessi mantenendo un elevato livello di <i>performance</i> |
| Decidere | Capacità di effettuare scelte impegnative assumendosene pienamente le responsabilità e le conseguenze |
| Delegare | Capacità di affidare le responsabilità di un compito alla persona adatta per raggiungere più facilmente gli obiettivi |
| Dirigere | Capacità di definire i contorni di una situazione di valorizzare le risorse a disposizione e orientare verso il raggiungimento di un obiettivo e l'ottenimento di risultati |
| Incentivare i collaboratori | Capacità di favorire negli altri lo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità e dell'attenzione alla propria crescita personale |
| Innovare | Capacità di individuare nuovi approcci di elaborare idee innovative per anticipare il cambiamento e far fronte a nuove sfide |
| Intuire | Capacità di farsi attenti ai dati ambientali per cogliere le opportunità ed anticipare i trend di sviluppo |
| Mobilizzare il team | Capacità di promuovere e l'integrazione del <i>team</i> attribuendo un senso condiviso a progetti ed obiettivi comuni sollecitando <i>l'engagement</i> |
| Monitorare | Capacità di confrontare le fasi di un processo verificare i risultati raggiunti e proporre eventuali azioni correttive pertinenti |
| Motivare | Capacità di incentivare un <i>team</i> ad agire su obiettivi condivisi, trasmettendo sicurezza e fiducia |
| Organizzare | Capacità di identificare le priorità e definire in maniera precisa i compiti e i membri necessari per il raggiungimento dei risultati |
| Realizzare il cambiamento | Capacità di sfruttare tecniche e mezzi a disposizione al fine di accompagnare le trasformazioni o i processi evolutivi |

| Indicatore | Performance |
|--|---|
| Valutare i collaboratori | Valutare i collaboratori con imparzialità sapendo riconoscere i contributi positivi e quelli non adeguati, proponendo eventuali azioni correttive |
| Resistenza alla pressioni e allo stress | Capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di performance adeguato nonostante le condizioni difficili |

Tabella 5. Competenze Manageriali e Resistenza allo stress.

5.1 Il radar

Dalla mappatura realizzata possiamo evidenziare i livelli di copertura, dove ciascun volontario si posiziona. Il livello rosso corrisponde all'area meno favorevole, al di sotto delle attese nella zona critica. Il livello arancione corrisponde all'area accettabile, non completamente rispondente alle aspettative. Il livello verde corrisponde all'area auspicabile, rispondente perfettamente alle aspettative. La barra di progressione consente di fissare le soglie di questi tre livelli e di suddividere il campione esaminato in tre gruppi per ciascun indicatore.

Il radar prodotto ci ha permesso di visualizzare sullo schermo la distribuzione del campione per ciascun indicatore comportamentale del referenziale individuato. Da qui emergono le competenze coperte in maniera predominante o al contrario assenti.

Per quanto riguarda le competenze coperte si evidenziano le prime 5:

- decidere, innovare, adattarsi al contesto, intuire, mobilitare il *team*.

Il gruppo presenta tassi di copertura con valori performanti rispetto alla maggior parte delle competenze manageriali.

Per quanto riguarda le competenze critiche si evidenziano le prime 5:

- organizzare, valutare i collaboratori, delegare, incentiva-

re i collaboratori, monitorare.

Il gruppo presenta prestazioni relativamente critiche rispetto ad una piccola % di volontari, come si deduce dal radar. L'unica competenza critica che interessa il 50% dei volontari è a carico di quella "organizzativa".



Figura 2. Radar delle competenze ricoperte e critiche.

5.2 La Spatial Map

La *Spatial Map* ci ha permesso di visualizzare i sottogruppi del campione suddiviso per somiglianza comportamentale e il posizionamento di questi sottogruppi rispetto alle loro coperture globali relativamente a tutti gli indicatori manageriali. Ogni singola mappatura evidenzia le cinque categorie e da qui possiamo evidenziare come il gruppo si distribuisce in modo stratificato rispetto a tutte le categorie. Gli individui vengono posizionati sulla mappa con un colore che va dal rosso al verde passando per il giallo e l'arancione. Si distinguono 5 livelli diversi di tassi di copertura globale che posizionano le percentuali in incrementi del 20% secondo la scala in uso, 20-40, 40-60, 60-80, 80-100.

Di seguito, (ad esempio) si riportano due indicatori, uno afferente alla competenza "dirigere" e l'altro afferente alla competenza "organizzare".



Figura 3. Mappatura sulla distribuzione del tasso di copertura dell'indicatore dirigere.

Per quanto riguarda la competenza dirigere, nessuno è inserito nella fascia critica 0-20 e neppure in quella 20-40, ma tutti ricoprono competenze maggiori.

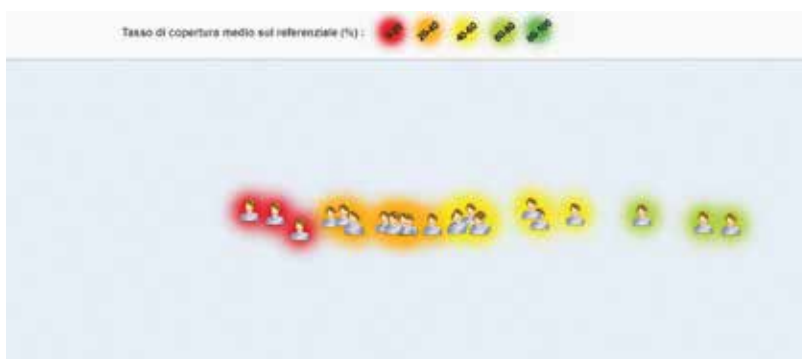


Figura 4. Mappatura sulla distribuzione del tasso di copertura dell'indicatore organizzare.

Per quanto riguarda la competenza organizzare, tre volontari sono inseriti nella fascia critica 0-20, alcuni in quella 20-40, e gli altri si stratificano nelle fasce successive.

5.3 La Mosaic Map

Nella mappatura che segue possiamo visualizzare i tassi di copertura di ciascun individuo del campione, per ciascun indicatore, all'interno di una tabella per ciascun valore posizionato in uno dei tre livelli: rosso/critica, arancione/accettabile, verde/auspicabile (nel rispetto della privacy sono stati tolti i nominativi). Dalla matrice possiamo evidenziare come le competenze più critiche risultano a carico di un numero consistente di soggetti riferite agli indicatori: Organizzare e Valutare, per quanto riguarda invece Monitorare, qui troviamo un numero significativo di volontari che si posizionano tra il livello critico e quello accettabile.

Dalla matrice si può facilmente dedurre come otto competenze su quattordici ricoprono le fasce accettabili e auspicabili, quindi, più del 50% dei volontari copre ampiamente le competenze distintive del dirigente.

| Adc | Dec | Del | Dir | Inc | Inn | Int | Mob | Mon | Mot | Org | Real | Val | Res |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|
| 68 | 87 | 24 | 68 | 27 | 83 | 67 | 88 | 29 | 59 | 29 | 59 | 29 | 77 |
| 54 | 63 | 60 | 78 | 49 | 56 | 65 | 63 | 44 | 62 | 51 | 64 | 56 | 62 |
| 87 | 91 | 77 | 79 | 79 | 90 | 87 | 94 | 42 | 79 | 28 | 63 | 66 | 85 |
| 72 | 63 | 83 | 63 | 91 | 82 | 91 | 84 | 42 | 79 | 22 | 33 | 39 | 67 |
| 76 | 71 | 71 | 67 | 80 | 82 | 84 | 83 | 29 | 65 | 13 | 33 | 20 | 67 |
| 57 | 77 | 44 | 57 | 53 | 76 | 86 | 96 | 14 | 86 | 18 | 28 | 38 | 63 |
| 82 | 84 | 83 | 88 | 72 | 87 | 79 | 79 | 68 | 70 | 31 | 64 | 62 | 78 |
| 63 | 57 | 81 | 68 | 85 | 62 | 66 | 67 | 67 | 74 | 41 | 44 | 52 | 58 |
| 77 | 84 | 66 | 62 | 69 | 88 | 87 | 96 | 21 | 78 | 15 | 33 | 43 | 71 |
| 46 | 72 | 24 | 62 | 22 | 57 | 46 | 63 | 45 | 55 | 57 | 75 | 29 | 59 |
| 54 | 45 | 58 | 58 | 42 | 49 | 50 | 33 | 72 | 32 | 73 | 58 | 56 | 46 |
| 74 | 73 | 90 | 85 | 87 | 81 | 85 | 94 | 68 | 92 | 44 | 56 | 77 | 78 |
| 81 | 68 | 86 | 75 | 91 | 79 | 86 | 83 | 57 | 81 | 30 | 52 | 56 | 66 |

| Adc | Dec | Del | Dir | Inc | Inn | Int | Mob | Mon | Mot | Org | Real | Val | Res |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|
| 90 | 96 | 70 | 84 | 61 | 98 | 90 | 88 | 45 | 76 | 23 | 48 | 42 | 90 |
| 92 | 87 | 71 | 83 | 79 | 89 | 90 | 99 | 38 | 83 | 28 | 60 | 58 | 86 |
| 88 | 82 | 60 | 81 | 56 | 78 | 82 | 83 | 31 | 77 | 29 | 40 | 32 | 87 |
| 65 | 80 | 27 | 63 | 19 | 78 | 66 | 62 | 65 | 35 | 41 | 73 | 23 | 71 |
| 89 | 96 | 54 | 82 | 64 | 92 | 90 | 94 | 38 | 69 | 29 | 59 | 45 | 85 |
| 77 | 67 | 80 | 82 | 70 | 71 | 85 | 73 | 47 | 79 | 37 | 38 | 54 | 77 |
| 76 | 72 | 63 | 81 | 41 | 68 | 63 | 58 | 73 | 46 | 42 | 52 | 31 | 78 |
| 76 | 58 | 78 | 69 | 75 | 69 | 85 | 64 | 42 | 69 | 45 | 41 | 68 | 61 |
| 41 | 85 | 22 | 50 | 23 | 58 | 42 | 68 | 72 | 53 | 61 | 80 | 19 | 59 |
| 50 | 70 | 49 | 70 | 38 | 55 | 51 | 56 | 71 | 52 | 75 | 72 | 56 | 66 |
| 76 | 82 | 38 | 76 | 46 | 83 | 79 | 88 | 32 | 56 | 29 | 41 | 46 | 67 |
| 56 | 43 | 66 | 52 | 70 | 52 | 62 | 49 | 30 | 56 | 46 | 23 | 55 | 51 |

Tabella 6. Adattarsi al contesto, Decidere, Delegare, Dirigere, Incentivare i collaboratori, Innovare, Intuire, Mobilitare il *team*, Monitorare, Motivare, Organizzare, Realizzare il cambiamento, Valutare i collaboratori, Resistenza alle pressioni e allo stress.

5.4 Le dimensioni.

Il sistema ci ha permesso di evidenziare la distribuzione per dimensioni dando due livelli di informazione:

- Le barre verticali in fondo ai grafici mostrano le proporzioni del campione sulle tre aree.
- L'area (-) corrisponde a uno score inferiore a 30, l'area (0) corrisponde a uno score compreso tra 30 e 70 e l'area (+) corrisponde a uno score superiore a 70.
- Le barre verticali in primo piano, scaglionate in incrementi di 10, mostrano la distribuzione degli score del campione per ciascuna dimensione.

La distribuzione delle competenze sulle barre verticali ci permette di visualizzare il fenomeno in modo rapido, evidenziando chiaramente quali sono gli indicatori ricoperti e quelli da implementare al fine di potenziare la *performance* collettiva.

Ad esempio si riportano alcune dimensioni a confronto.

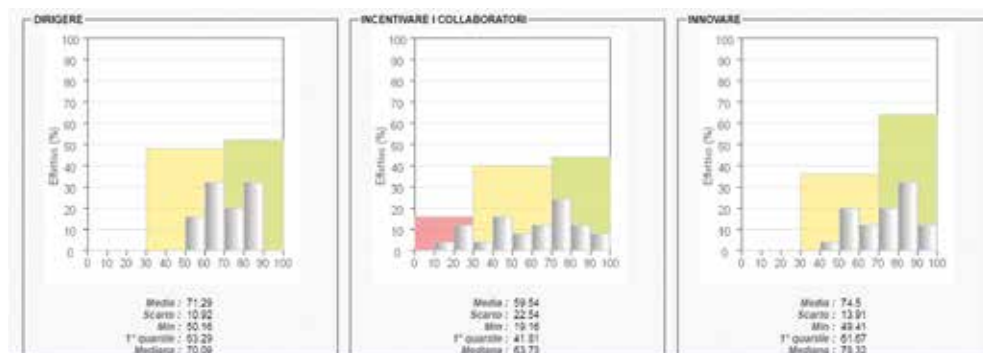


Figura 5. Le dimensioni, dirigere, incentivare i collaboratori, innovare

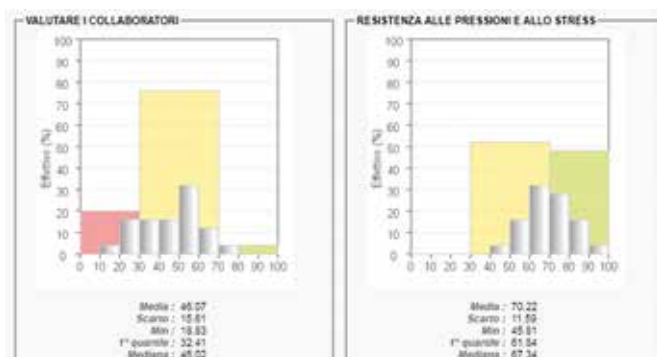


Figura 6. Le dimensioni valutare i collaboratori, resistenza alle pressioni e allo stress

Possiamo vedere come le competenze a carico di “dirigere innovare e resistere alle pressioni e allo stress”, siano completamente coperte da tutto il gruppo, mentre quelle inerenti a “incentivare i collaboratori e valutare i collaboratori” risultino presenti in zona critica.

Un aspetto di particolare rilevanza si nota a carico della competenza relativa alla valutazione dei collaboratori, dove solo un piccolo numero si colloca nella fascia 70/80.

Conclusioni

La *leadership* ha una storia antica, ed è stata trattata costantemente lungo l'arco di tutta l'esistenza umana. Il ruolo di leader è un elemento naturale del nostro essere "animali sociali". Partendo dalle semplicistiche concezioni unimodali (es. la personalità ti rende un leader, o il caso/ambiente ti chiama ad esserlo) lo studio del leader è oggi multimodale e flessibile. Diverse situazioni richiedono leader diversi, diverse sfide richiedono competenze tecniche e abilità cognitive precise, tuttavia vi è qualcosa di sempre presente, richiesto ad ogni leader: "la capacità di ispirare ed entusiasmare". E ciò lo si ottiene solamente abbracciando le teorizzazioni vicine all'intelligenza emotiva. Soprattutto per quanto riguarda il volontariato, che come si è visto, è motivato da concetti più nobili della mera remunerazione economica o dal riconoscimento/potere nel gruppo, si rende necessario oggi un investimento che possa mettere i dirigenti nelle condizioni di affrontare le nuove sfide proposte dalla riforma del terzo settore.

In sintesi nel prossimo futuro dovremo investire in competenze che ci permettano di combinare efficacemente "logica e sentimento" fidandoci sempre del nostro "intuito".

Capitolo 5

Il bilancio delle competenze in un gruppo di volontari della protezione civile

Luca Bigicchi

Premessa

Questo capitolo è dedicato al bilancio di competenze nel settore del volontariato di protezione civile. Per sviluppare questo tema si è scelto di descrivere l'esperienza effettuata con un gruppo di volontari dell'associazione Croce Verde di Pietrasanta, iscritta nell'Elenco nazionale del volontariato di protezione civile e attiva da molti anni in questo settore. L'esperienza riportata, se pur modesta e semplice per il numero di soggetti coinvolti, si presenta come una "ricerca-azione", con l'obiettivo principale di fornire elementi di conoscenza sul bilancio di competenze nel volontariato di protezione civile - ambito assai poco analizzato (basti pensare che ad aprile 2019 su Google e Google Scholar non compaiono risultati pertinenti a questo tema) e di suggerire dei miglioramenti nel funzionamento del gruppo e nelle prestazioni dei suoi membri rendendo i soggetti stessi protagonisti del processo di cambiamento.

Siamo partiti dalla mappatura delle competenze trasversali dei membri del collettivo e dall'individuazione di una lista di competenze ritenute necessarie in tale contesto tramite l'uso di PerformanSe. Questo passaggio ha favorito una riflessione sistematica ed approfondita sulle qualità necessarie nell'ambito preso in esame e ha permesso di confrontare i profili individuali e di gruppo con le competenze selezionate. Da tale lista di competenze è scaturito in seguito un insieme di riflessioni finalizzate a fornire un sistema di riferimento, semplice ma chiaro, dal quale partire per ulteriori e future considerazioni in merito. Si è poi fornito un esempio di come questo sistema

di riferimento possa essere concretamente utilizzato per descrivere punti di forza e di vigilanza di un gruppo e dei suoi membri confrontando le competenze concretamente presenti con quelle della lista stilata. Infine, partendo da tale analisi, si è avanzata un'ipotesi di intervento migliorativo della situazione. Per delineare con chiarezza il contesto a cui ci stiamo riferendo e in cui i soggetti in questione si muovono, nel primo paragrafo del capitolo si descrive in linea generale la struttura organizzativa della protezione civile ponendo l'accento sul ruolo e l'importanza che il volontariato ricopre all'interno di tale organismo. Per entrare nel merito dello studio, si dedica in seguito un paragrafo allo specifico gruppo di protezione civile della Croce Verde di Pietrasanta per poi presentare una serie di riflessioni sul bilancio di competenze nel volontariato di protezione civile. Nel paragrafo successivo vengono determinate e discusse le competenze di riferimento emerse nel gruppo ed infine si riportano i risultati evidenziati dalla ricerca.

1. L'organizzazione della protezione civile e il ruolo fondamentale del volontariato

La "protezione civile" è l'insieme delle attività messe in campo per tutelare l'integrità della vita, i beni, gli insediamenti, gli animali e l'ambiente dai danni o dal pericolo di danni che derivano dalle calamità: previsione, prevenzione e mitigazione dei rischi, gestione delle emergenze e loro superamento.

Il Servizio Nazionale della Protezione Civile è stato istituito con la legge n. 225 del 1992 ed ha come sue componenti le amministrazioni centrali dello Stato, le Regioni e le Province Autonome, le Province, i Comuni, le Città metropolitane e le Comunità montane. Dal 2 gennaio 2018, Il Servizio Nazionale è disciplinato dal Codice della Protezione Civile (Decreto legislativo n.1 del 2 gennaio 2018) con il quale è stata riformata tutta la normativa in materia. Le strutture operative della pro-

tezione civile sono costituite dal Corpo Nazionale dei Vigili del Fuoco, dalle Forze Armate, le Forze di Polizia, gli enti e istituti di ricerca di rilievo nazionale con finalità di protezione civile, l'Istituto nazionale di geofisica e vulcanologia e il Consiglio nazionale delle ricerche; le strutture del Servizio sanitario nazionale; l'associazione della Croce Rossa italiana e il Corpo nazionale del soccorso alpino e speleologico; il Sistema nazionale per la protezione dell'ambiente; le strutture preposte alla gestione dei servizi meteorologici a livello nazionale, il volontariato organizzato di protezione civile iscritto nell'elenco nazionale del volontariato di protezione civile.

La grande varietà di rischi che caratterizza il contesto territoriale del nostro Paese esige un'organizzazione della protezione civile che parta proprio dal territorio; i primi a rispondere ad una emergenza saranno le strutture locali per poi andare a coinvolgere, se necessario, i livelli superiori, fino alla definizione di emergenza di carattere nazionale. Questo sistema decentrato e capillarizzato permette di dare risposte immediate agli eventi critici ma anche di operare costantemente ed efficientemente nella previsione e prevenzione dei rischi.

Una delle componenti più vitali di questo sistema è il volontariato, il cui ruolo è considerato fondamentale per la gestione delle emergenze. Il volontariato organizzato di protezione civile può infatti contare sul contributo di più di 800.000 persone distribuite su tutto il territorio e aderenti ad organizzazioni che operano in vari settori specialistici. Le organizzazioni iscritte nell'elenco nazionale del Dipartimento della Protezione Civile sono oltre 4.000 di cui circa 3.850 sono locali e operanti in ciascuna regione italiana.

La già citata legge 225 del 1992 prevede che venga assicurata la più ampia partecipazione delle organizzazioni di volontariato all'attività di previsione, prevenzione e soccorso, in vista o in occasione di calamità naturali e catastrofi. Fin dall'istituzione

del Servizio Nazionale della Protezione Civile le organizzazioni di volontariato hanno avuto il ruolo di “struttura operativa nazionale” e sono state parte integrante del sistema pubblico. Si è spinto fin da subito per creare un’identità nazionale del volontariato di protezione civile che potesse fornire una risposta su tutto il territorio del nostro Paese e allo stesso tempo verso l’integrazione con le altre strutture operative a livello locale così da garantire risposte sinergiche sui singoli territori.

2. La Croce Verde di Pietrasanta e il gruppo di volontari di protezione civile

La Croce Verde di Pietrasanta è una pubblica assistenza fondata nel 1865 che costituisce, per via della sua lunga storia e l’importante offerta di servizi che mette a disposizione della comunità locale, un punto di riferimento per il territorio della Versilia. I servizi attualmente attivi sono legati al trasporto sanitario e sociale, alle onoranze funebri, all’ascolto e all’orientamento (psicologico, legale, prestito sociale) e alla formazione. L’associazione è proprietaria e gestisce inoltre una residenza sanitaria assistenziale. Oltre che in questo ampio ventaglio di settori, la Croce Verde offre il proprio contributo alla comunità tramite l’organizzazione di attività di protezione civile, improntate su di un costante monitoraggio del territorio per prevenire od intervenire su eventuali calamità naturali di tipo idrologico, sismico, incendi boschivi e tutto ciò che riguarda l’incolumità civile.

Il servizio viene svolto da personale volontario appositamente formato, coadiuvato dai dipendenti dell’associazione, pronto ad intervenire in qualsiasi momento, in collaborazione con il Comune, il Centro Intercomunale di Marzocchino, la Prefettura, la Provincia, la Regione, i Vigili del Fuoco, la Forestale, l’Unione dei Comuni, il 118 Versilia Soccorso, nonché le altre associazioni di volontariato di protezione civile.

La squadra dei volontari ha a disposizione 2 fuoristrada 4x4 munite di motopompa serbatoio con annesso naspo e lancio e garantisce il pronto intervento h24 nel settore dell'anti-incendio boschivo.

Il gruppo è specializzato anche in interventi in caso di alluvioni e può contare su 2 pompe idrovore. Grazie ad un carrello allestito con 2 torri faro fisse e portatili e a 2 generatori di corrente i volontari possono svolgere operazioni notturne quali ad esempio il monitoraggio di situazioni a rischio come le frane o interventi urgenti. È a disposizione dell'associazione anche una postazione radiomobile.

I contesti in cui la squadra dei volontari di protezione civile della Croce Verde di Pietrasanta è pronta ad agire sono i più svariati, dai vari tipi di calamità naturali quali terremoti e alluvioni ai disastri ferroviari o di altro genere. Anche le tipologie di mansioni richieste al personale possono essere varie, dalla guida di ambulanze, al lavoro in cucina, a spalare il fango e quant'altro possa essere di aiuto alla popolazione colpita da un evento critico.

Generalmente nella gestione di una grave criticità vengono delineate delle "zone rosse" nelle quali operano direttamente i professionisti con le varie specializzazioni tecniche. Al di fuori di queste zone i volontari sono chiamati a rispondere alle esigenze della popolazione colpita con tutte le risorse a loro disposizione, sia tecnologiche che umane. Un volontario può quindi essere impegnato nell'allestire un campo base o nel contribuire al suo funzionamento quotidiano come nel ripristinare le abitazioni colpite attraverso l'uso di strumenti idonei quali le idrovore. Come sottolineato, il tipo di mansione può variare molto anche e soprattutto in base al contesto di riferimento. Molto importante è anche l'impegno dei volontari nella formazione, informazione e sensibilizzazione della cittadinanza in materia di prevenzione del rischio e in tutte le attività di prevenzione e

mitigazione di quest'ultimo.

3. Volontariato di protezione civile e bilancio di competenze

Alla luce dell'importanza e dell'altissimo valore civico di questo tipo di volontariato, una riflessione sulle competenze più opportune per svolgere le attività ad esso connesse ci è sembrata di particolare utilità, sotto vari aspetti. Un primo punto per cui abbiamo riconosciuto l'utilità del bilancio di competenze è l'ambito della formazione: i volontari sono infatti soggetti ad un continuo processo formativo sia in seguito alla frequenza dei cambiamenti normativi e tecnici, sia perché soltanto attraverso regolari esercitazioni il personale può farsi trovare preparato in caso di reale bisogno.

Abbiamo pensato quindi che una conoscenza approfondita delle competenze trasversali ai vari ambiti di impegno dei volontari e delle caratteristiche individuali e del gruppo possa orientare la formazione, rendendo gli interventi più mirati ed efficaci, ottimizzando le risorse ad essa dedicate e favorendo un innalzamento del livello formativo.

Abbiamo inoltre ritenuto che il bilancio di competenze possa essere utile anche per fornire ai volontari maggiore consapevolezza sul tipo di impegno previsto e sulle qualità ritenute importanti per rispondere adeguatamente alle richieste del contesto; inoltre, prendendo atto delle proprie attitudini comportamentali e motivazionali, i volontari hanno la possibilità di crescere nelle loro mansioni valorizzando i loro punti di forza e cercando delle soluzioni per superare gli elementi di criticità. Dal canto loro, tramite il bilancio delle competenze le organizzazioni hanno la possibilità di ottenere importanti informazioni utili all'impiego e coordinamento delle risorse umane a disposizione, valorizzando le attitudini di ciascuno e organizzando gruppi che si esprimano al meglio nella loro coralità.

In definitiva riteniamo che il bilancio di competenze possa dunque contribuire ad innalzare il livello di efficienza del volontariato di protezione civile, riducendo il divario delle prestazioni dei volontari da quelle dei professionisti, nel dovuto rispetto delle differenze di ruoli ed elevando complessivamente la capacità di azione della protezione civile.

Per l'esperienza presentata in questo capitolo si è scelto di usare PerformanSe in quanto si rivela uno strumento scientificamente solido in grado di fornire bilanci individuali e di gruppo e di facilitare l'individuazione di una lista di competenze di riferimento.

4. La ricerca-azione

La ricerca-azione è un metodo di intervento e di analisi del contesto che prevede una fase di indagine, un intervento formativo e un'azione migliorativa dell'ambiente in esame. Ci si rivolge ad un gruppo per affrontare un tema di grande rilevanza per il gruppo stesso e, attraverso il contributo centrale dei membri del collettivo, ci si muove con finalità pratiche di conoscenza mirata al cambiamento.

I soggetti coinvolti si ritrovano inseriti in un processo di apprendimento che attraverso la partecipazione diretta all'esperienza conduce a formare gli individui oltre che ad informarli. Grazie a questa metodologia qualunque cambiamento è compatibile con il contesto e ben accetto poiché il gruppo stesso lo riconosce come frutto del proprio lavoro.

4.1 La lista di competenze di riferimento

Per costruire la lista di competenze di riferimento ci siamo rivolti in primo luogo al gruppo dei volontari. Ai 5 membri della squadra è stato chiesto di immaginare un "volontario tipo" che si affacci al mondo della protezione civile e di individuare 6 competenze di cui secondo loro dovrebbe certamente essere in

possesso.

È stato fornito ai soggetti una biblioteca di 54 competenze con relative definizioni nel quale individuare le 6 caratteristiche ritenute imprescindibili per svolgere le mansioni loro richieste. Gli elementi presenti nella biblioteca possono essere suddivisi nei seguenti 5 gruppi: “Competenze realizzative” (Rea), “Competenze relazionali” (Rel), “Competenze manageriali” (Man), “Competenze cognitive” (Co) e “Risorse personali” (Ris Per).

Il gruppo ha lavorato con affiatamento, le scelte sono state effettuate in maniera corale e relativamente rapida, senza richiedere particolari compromessi, e non sono emersi disaccordi sul risultato finale. Il referenziale proposto è il seguente:

- **Concentrarsi** (Co) – Capacità di mantenere un buon livello di precisione e accuratezza nei compiti assegnati, nonostante eventuali avversità.
- **Supportare** (Rel) – Capacità di sostenere gli altri riconoscendone le necessità e offrendo il proprio aiuto.
- **Visione d’insieme** (Rea) – Capacità di comprendere il significato e le poste in gioco di una situazione.
- **Adattarsi al contesto** (Man) – Capacità di adattarsi con flessibilità in contesti mutevoli e complessi, mantenendo un elevato livello di *performance*.
- **Gestire un gruppo** (Rea) – Capacità di gestire un gruppo e le interazioni al suo interno, per rendere l’azione efficace e duratura.
- **Aggiornarsi** (Rea) – Capacità mantenere ed incrementare il proprio livello di conoscenza per evolvere e far fronte alle richieste dell’organizzazione.

Successivamente è stato coinvolto nello studio un dipendente della Croce Verde, attualmente anche dirigente volontario di un’altra associazione di protezione civile e già coordinatore comunale del volontariato organizzato di protezione civile. La sua lunga esperienza sia nel ramo operativo che dirigenziale

ci ha fornito un punto di vista importante sulle competenze del volontario che si è rivelato non sovrapponibile a quello del gruppo operativo. Sottoposto alle stesse richieste del gruppo, il dirigente ha stilato una lista di capacità alternativa, che riportiamo in seguito:

- **Coinvolgere** (Rea) – Capacità di valorizzare il contributo degli altri favorendo il pieno coinvolgimento di tutti nel raggiungimento degli obiettivi, anche in un’ottica di lungo termine.
- **Sollecitare** (Rea) – Capacità di sfruttare le risorse in proprio possesso o di richiedere l’aiuto degli altri, se necessario, per svolgere un compito o risolvere un problema.
- **Resistenza alle pressioni e allo stress** (Ris per) – Capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di *performance* adeguato nonostante le condizioni difficili.
- **Motivare** (Man) – Capacità di incitare e motivare un *team* ad agire su obiettivi condivisi, trasmettendo sicurezza e fiducia.
- **Feedback** (Rel) – Capacità di comunicare le proprie opinioni e di condividere le informazioni, ascoltando i pareri altrui o sollecitandoli se necessario.
- **Supportare** (Rel) – Capacità di sostenere gli altri riconoscendone le necessità e offrendo il proprio aiuto.

Dal confronto delle due liste emerge chiaramente una sostanziale diversità. L’unica competenza contemporaneamente selezionata è quella di “supportare”, ovvero la capacità di sostenere, sinonimo di sorreggere. In questo caso i termini possono essere considerati proprio in senso letterale visto che le persone vittime di calamità e disastri vedono mettere a rischio le basi su cui poggia il proprio esistere sia in senso psicologico e sociale che materiale e sentono scomparire letteralmente la terra sotto i propri piedi. Necessitano quindi di essere sorrette, supportate,

sostenute sia in senso morale che fisico. Garantire nuovamente il sostegno, il supporto perduto, si può considerare il fine primario e ultimo di ogni intervento sulle emergenze ed è perciò presente in entrambe le liste. Potremmo dire che “supportare” sia la *core competence* del volontario di protezione civile.

“Supportare” afferisce all’area delle competenze relazionali e risulta essere l’unica di quella sfera selezionata dal gruppo dei volontari; il dirigente invece ne ha individuata anche un’altra, denominata “*feedback*”, fondamentale per la condivisione di informazioni, opinioni e stati d’animo e che descrive la caratteristica di un volontario che “c’è insieme agli altri”.

Il gruppo dei volontari ha invece selezionato ben 3 competenze del gruppo delle “realizzative” come imprescindibili a svolgere le loro funzioni: “gestire un gruppo” che pone l’accento sull’azione e sulla sua efficacia e durevolezza finalizzando a tali risultati la gestione delle dinamiche interindividuali; “aggiornarsi” per poter rispondere alle richieste del contesto organizzativo; infine “visione d’insieme”, che rimanda alla comprensione delle poste in gioco presenti in una situazione. Per il dirigente le “competenze realizzative” necessarie al volontario sono invece due: “coinvolgere” e “sollecitare”. La prima pone come valore il fatto che ci sia un pieno coinvolgimento di tutti i membri del gruppo nel raggiungimento dei risultati e sottolinea la capacità di favorire questo processo anche valorizzando il contributo degli altri, focalizzandosi quindi non solo sul realizzare ma soprattutto sul “come” si realizza. La seconda, “sollecitare”, ci parla della possibilità di avere accesso alle proprie risorse personali in caso di bisogno e del riuscire a chiedere aiuto agli altri nel caso ciò non sia sufficiente; questo avvicina molto tale “competenza realizzativa” all’area delle “risorse personali”.

Arrivati a questo punto della riflessione, la differenza percepita tra le liste nella prima e sommaria valutazione sembra confermata e comincia ad apparire più chiaro in quali direzioni i

due aggregati di competenze vadano a divergere.

Il gruppo dei volontari è andato a individuare nell'area manageriale un'altra competenza a loro essenziale e fortemente orientata al livello di *performance*, "adattarsi al contesto". Essere flessibili e sapersi adattare in situazioni difficili e che per giunta mutano continuamente è ritenuto basilare dal gruppo ai fini del livello della prestazione, del saper fare, che rimane anche in questo caso al centro del loro focus. Anche il dirigente individua una competenza nell'area manageriale, "motivare", che però possiede ben altre valenze. Nel definirla si parla di trasmettere sicurezza e fiducia per incitare il gruppo a perseguire obiettivi condivisi, quindi ancora una volta ci si focalizza sul promuovere una certa modalità di fare e di essere più che un esclusivo saper fare.

In definitiva, sia al gruppo operativo che al dirigente è stato chiesto di individuare le competenze che dovrebbe avere un volontario generico della protezione civile: quello che ne emerge è che non sembrerebbe esserci identità di vedute tra le due prospettive. Questa situazione riporta alla mente la parabola dei "ciechi saggi" che cercano di conoscere un animale ignoto attraverso il tatto: per uno di essi la bestia in esame è grande, ruvida, lunga e larga come un tappeto; un altro descrive invece l'animale come un lungo tubo vuoto; per un altro ancora è un pilastro stabile e possente. Ma nessuno di quegli uomini sbagliava...

Le ultime due competenze prese in esame ci dicono ancora qualcosa in più sul profilo del volontario di protezione civile e rendono ulteriormente espliciti i filtri che hanno guidato gli attori in campo nelle scelte effettuate. È proprio il diverso ruolo a condizionare la prospettiva assunta ed a determinare le differenze osservate.

I volontari attribuiscono al "concentrarsi", una competenza cognitiva, un valore fondamentale perché concerne il mantenere

prestazioni elevate, in termini di precisione ed accuratezza, in situazioni avverse. Per il dirigente invece è fondamentale la “resistenza alle pressioni e allo stress” che in presenza di situazioni difficili permette di gestire le emozioni in maniera costruttiva e che ricade nell’area delle risorse personali.

È evidente che il dirigente disegna un volontario che deve prima di tutto “saper essere”: enfatizzando tutte le competenze che vanno in questa direzione sottolinea l’importanza per il ruolo in esame di svolgere il proprio lavoro sfruttando a pieno le abilità pro-sociali, le risorse personali e le competenze comunicative nell’ambito interpersonale. Per il gruppo operativo invece l’enfasi ricade primariamente sul “saper fare” e dunque sui livelli prestazionali che devono sempre essere garantiti, pena il ritrovarsi inutili in una situazione in cui c’è grande bisogno di azioni concrete.

Solo da una posizione che tenga in considerazione e integri varie prospettive si può afferrare l’essenza dei fenomeni complessi di fronte a cui ci troviamo. Naturalmente, se nel caso dei “ciechi saggi” l’animale misterioso era un elefante, nel nostro caso tenendo in considerazione i punti di vista dei livelli operativo e direttivo, come giusta sintesi si manifesta un volontario che dovrebbe “saper fare” ma anche “saper essere”. Le due liste sembrano quasi complementari ed oltre a dare delle indicazioni specifiche, sicuramente valide per contesto e cultura associativa presa in esame, suggeriscono in senso più ampio come nel volontariato di protezione civile sia centrale lo sviluppo armonico del polo delle conoscenze e competenze tecniche/operative e di quello umano.

Lo strumento del bilancio di competenze, correttamente gestito, permette di superare le difficoltà connaturate alla definizione univoca di una cultura comune da cui nessuno deve sentirsi escluso.

L’uso del vocabolario delle competenze favorisce una riflessio-

ne sistematica e approfondita e mette i soggetti interessati in condizione di esprimere la propria voce e la propria prospettiva in maniera coerente e chiara. Attraverso questo strumento è possibile approfondire il confronto su cosa si fa e su come lo si fa in un'associazione, promuovendo linguaggi e concetti comuni che rendono facilmente compatibili e integrabili i vari punti di vista. Tutto questo garantisce anche la correttezza e la trasparenza delle scelte di selezione e formazione con un effetto sulle *performance* ma anche sulla democratizzazione della governance dell'associazione, permettendo di valorizzare tutte le risorse a disposizione.

4.2 Le valutazioni individuali e del gruppo

Ciascun membro del gruppo della protezione civile della Croce Verde di Pietrasanta che ha partecipato all'intervento, dopo aver contribuito alla determinazione della lista di riferimento, ha effettuato un bilancio di competenze individuale. Il report emerso dalla compilazione del questionario è stato condiviso confidenzialmente con ciascun soggetto interessato e sono stati discussi i tassi di copertura di ogni competenza inserita nella lista. Questa analisi individuale permette ai soggetti di acquisire consapevolezza sulle proprie attitudini comportamentali e di individuare con chiarezza i propri punti di forza e di criticità nel contesto preso in esame; è anche un passaggio obbligato affinché gli individui si possano riconoscere all'interno della restituzione di gruppo comprendendo la loro collocazione relativa.

Nell'effettuare la restituzione individuale ci si è spinti deliberatamente oltre il confronto con la lista: lo strumento utilizzato, PerformanSe, permette di condividere con il soggetto un profilo comportamentale e motivazionale completo relativo al suo rapporto con il mondo del lavoro e di fornire dettagliate informazioni per l'orientamento. Una tale opportunità, che è stata

molto apprezzata dai volontari operativi e dirigenti, permette di estendere le consapevolezze acquisite nel percorso nell'ambito del volontariato anche nella vita professionale, favorendo in tal modo una crescita personale globale.

Nei grafici sottostanti sono rappresentati in forma aggregata i tassi percentuali di saturazione delle varie competenze espresse nelle liste; si può comprendere graficamente, per ciascuna competenza, quale percentuale del gruppo si collochi ad un livello di copertura adeguato (verde), parziale (arancione) o critico (rosso), fornendo una descrizione chiara d'insieme. In questo caso solo i membri del gruppo, con in mano il loro report personale, hanno la possibilità di capire dove ciascuno si collochi individualmente.

Una prima riflessione da fare è che il gruppo, sia rispetto alle competenze della prima lista che della seconda, non manifesta troppa disomogeneità; potremmo anzi dire che si presenta abbastanza uniforme, in particolare riguardo alla lista autodeterminata. Una tale caratteristica potrebbe comportare un vantaggio poiché i punti critici e quelli di forza sono in gran parte gli stessi per tutti, rendendo così evidente dove direzionare gli sforzi volti alla valorizzazione e al miglioramento del collettivo. Una situazione meno omogenea avrebbe potuto comportare più difficoltà interpretative.

La prima competenza presa in considerazione è "supportare", definita precedentemente come core competence del volontariato di protezione civile e presente in entrambe le liste; questa competenza non si presenta in alcun modo critica all'interno del gruppo, viene infatti completamente ricoperta da una parte del collettivo e la parte restante, pur comparando in questo grafico nella zona arancione, si attesta al limite con la zona verde garantendo una copertura soddisfacente.

"Gestire un gruppo" viene completamente ricoperta da tutti i soggetti coinvolti, indicando un *team* particolarmente coeso ed

in grado di essere efficiente proprio grazie alla capacità di fare squadra dei singoli componenti. Questa competenza sembra il punto di forza principale di tale collettivo e potrebbe rappresentare un elemento centrale nelle norme culturali dell'associazione.

Risulta invece critica la competenza "adattarsi al contesto", "rossa" nella maggior parte del gruppo e "arancione" al limite nel rimanente. Tale situazione merita attenzione e sarà oggetto di ulteriori riflessioni.

Per quanto riguarda "aggiornarsi", "visione di insieme" e "concentrarsi" si riscontra una totale omogeneità del gruppo, il quale si attesta su una parziale copertura in tutte e 3 le competenze, non evidenziando particolari punti di forza né criticità.

Passando alla lista del dirigente e sorvolando sul già trattato "supportare", si riscontra una buona copertura di "sollecitare": sembra che all'interno del gruppo non ci siano difficoltà a richiedere l'aiuto degli altri di fronte a situazioni problematiche, forse anche grazie alla garanzia di efficienza e stabilità che le dinamiche interne a questa squadra forniscono.

Anche "feedback" può essere considerata sufficientemente coperta e conferma la capacità di questo gruppo di mostrarsi coeso e capace di scambi proficui. "Motivare" e "coinvolgere" non presentano né punti di forza né criticità ed anche in queste due dimensioni il gruppo risulta molto omogeneo. "Resistenza alle pressioni e allo stress", come "adattarsi al contesto", si rivela invece un punto critico. Le difficoltà e la mutevolezza delle condizioni di azione sembrano essere il tallone di Achille dei membri di questo collettivo che però potrebbero compensare possibili difficoltà individuali con il sostegno reciproco e l'identificazione con un gruppo coeso, capace di fare squadra.

L'intervento da attuare per migliorare la situazione potrebbe essere proprio quello di potenziare ulteriormente le competenze già forti legate alle risorse di gruppo per mettere il collettivo

in sicurezza dalle criticità sopra rilevate.

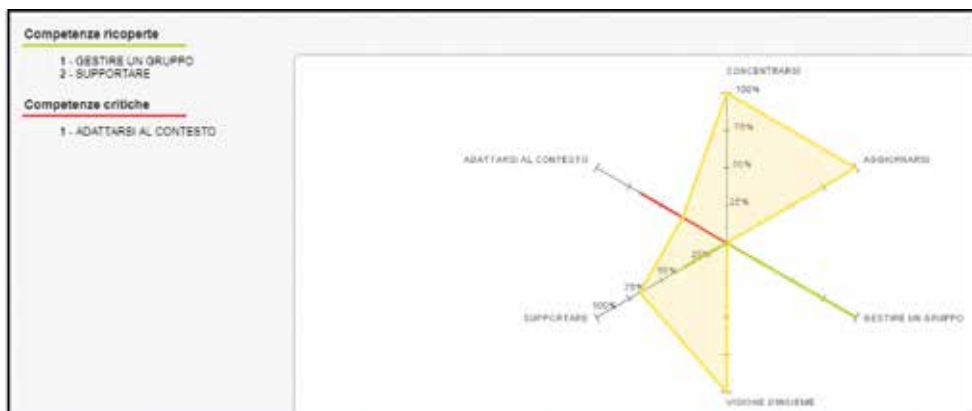


Figura 1. Grafico a radar dei 6 indicatori di competenze di riferimento definite dal gruppo operativo.

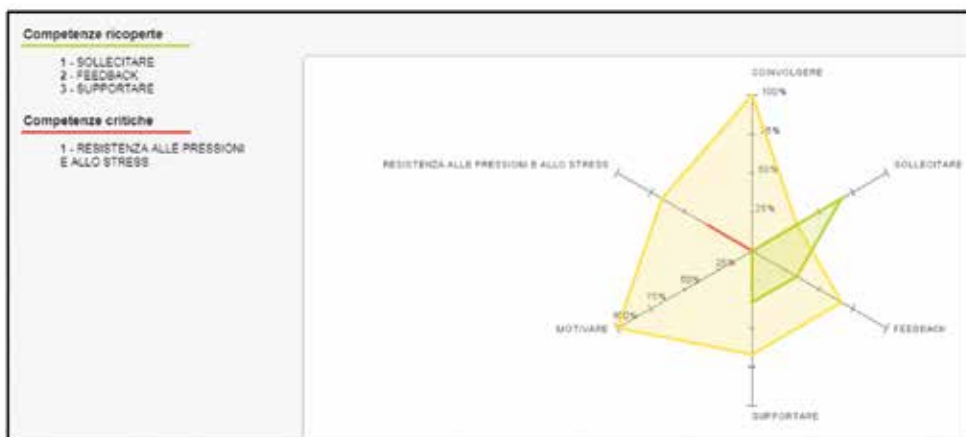


Figura 2. Grafico a radar dei 6 indicatori di competenze di riferimento definite dal dirigente.

Conclusioni

Il lavoro proposto cerca di aprire una riflessione sul bilancio di competenze nel mondo del volontariato di protezione civile nella speranza di stimolare future ricerche sull'argomento. L'intervento descritto è sicuramente replicabile in altri contesti analoghi e il nostro auspicio è che altre associazioni con questo o con altri metodi vogliano beneficiare delle possibilità offerte da questo strumento in un'ottica coerente con la recente riforma del volontariato.

Capitolo 6

Il bilancio delle competenze nel servizio civile

Emanuele Gambini, Katia Orlandi, Francesco Gennai, Iljà Barsanti

1. Inquadramento del Servizio Civile Universale ed evoluzione normativa

L'esperienza del Servizio Civile Universale – che d'ora in poi, per brevità, citeremo con l'acronimo Scu – segue (e sostituisce) quella ormai consolidata del Servizio Civile Nazionale, istituito con la Legge 6-3-2001, n. 64 "Istituzione del servizio civile nazionale". Quest'ultima – lo ricordiamo – si muoveva in un nuovo mutato quadro dettato allora dalla previsione della fine della leva obbligatoria (varata con la Legge 14-11-2000 n. 331 "Norme per l'istituzione del servizio militare professionale") e, conseguentemente dell'obiezione di coscienza al servizio militare come unica modalità di difesa della Patria. In effetti, pur con presupposti totalmente diversi, l'esperienza dell'obiezione di coscienza era stata a suo modo fondamento del Servizio Civile Nazionale non solo per ragioni meramente cronologiche, ma anche storico-politiche e culturali.

Non è obiettivo di questo lavoro ripercorrere le tappe dell'evoluzione normativa e di quanto la sua interpretazione ed applicazione abbia significato per l'affermazione del servizio civile, tuttavia può essere di un qualche interesse per un appropriato inquadramento, richiamare alcune tappe fondamentali. Il Servizio Civile sostitutivo al servizio militare viene riconosciuto pienamente come autonomo e diverso da quello militare solo con la Legge 8-7-1998 n. 230 "Nuove norme in materia di obiezione di coscienza", che tuttavia lo delinea come pienamente capace di soddisfare al 'sacro' dovere di difesa della Patria, pur con mezzi civili, non armati e nonviolenti. Se infatti con la Legge 15-12-1972 n. 772 "Norme per il riconoscimento dell'obie-

zione di coscienza”, viene riconosciuto il diritto all’obiezione di coscienza per motivi morali, religiosi e filosofici, istituendo il servizio civile, sostitutivo del servizio militare, è con la L. 230 del 1998 che si dà un pieno ed autonomo riconoscimento al servizio civile come rispondente al dovere di difesa della Patria al pari del servizio militare. Si legge infatti all’art. 1 della L. 230/1998:

I cittadini che, per obbedienza alla coscienza, nell’esercizio del diritto alle libertà di pensiero, coscienza e religione riconosciute dalla Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo e dalla Convenzione internazionale sui diritti civili e politici, opponendosi all’uso delle armi, non accettano l’arruolamento nelle Forze armate e nei Corpi armati dello Stato, possono adempiere gli obblighi di leva prestando, in sostituzione del servizio militare, un servizio civile, diverso per natura e autonomo dal servizio militare, ma come questo rispondente al dovere costituzionale di difesa della Patria e ordinato ai fini enunciati nei «Principi fondamentali della Costituzione.

Si tratta di un’evoluzione normativa resa possibile dalla formazione di una Costituzione materiale che interpreta la difesa della Patria non più solo come difesa dei confini territoriali, ma come difesa e promozione di tutti i principi fondamentali della Repubblica. D’altro lato, le mutate condizioni geo-politiche (si pensi alla fine della cosiddetta “Guerra fredda”), l’evoluzione del concetto e delle strategie di difesa (si pensi da questo punto di vista all’impegno delle forze armate. in missioni internazionali di *peace keeping*, non ultimo anche l’intervento a più riprese dal 1972 in avanti da parte della Corte Costituzionale su singoli aspetti di legittimità costituzionale dell’Istituto del servizio civile, hanno consentito il formarsi di una visione politica nuova, capace allora di riconoscere appunto appieno non solo il valore costituzionale, ma anche l’autonomia organizzativa del servizio civile da quello militare.

La stessa L. 64/2001, andando a recuperare queste radici, pro-

ietta il servizio civile nel nuovo contesto sociale italiano, declinandolo non solo come impegno civile in molti ambiti, da quello sociale, a quello ambientale, della valorizzazione del patrimonio culturale, all'educazione, alla cooperazione allo sviluppo, alla protezione civile ecc., ma anche come opportunità di formazione e crescita per i giovani. Non ultimo, l'apertura del Servizio Civile Nazionale alle donne promuove la parità di genere nella possibilità di difesa della Patria con mezzi civili, non armati e nonviolenti.

Per giungere al quadro normativo del Scu, di seguito si riporta la Tabella 1 elaborata dall'Ufficio Servizio Civile Nazionale, nella quale sono elencate, in ordine cronologico, le norme e le disposizioni interpretative inerenti appunto il nuovo Istituto del Scu.

| Data | Titolo |
|-------------|--|
| 20/06/2016 | legge 6 giugno 2016, n. 106 |
| 06/03/2017 | decreto legislativo 6 marzo 2017, n. 40 |
| 13/04/2017 | circolare Gestione stralcio dell'albo nazionale, degli albi regionali e delle province autonomi del servizio civile nazionale |
| 03/08/2017 | circolare 3 agosto 2017 "norme e requisiti per l'iscrizione all'albo degli enti di servizio civile universale" |
| 12/12//2017 | integrazione, del 12 dicembre 2017, alla circolare 3 agosto 2017 |
| 12/12/2017 | emanazione della carta di impegno etico del servizio civile universale |
| 12/12/2017 | line guida per gli enti di servizio civile riguardanti le tipologie dei costi ammissibili ai fini dell'erogazione del contributo finanziario previsto per le attività di formazione generale rivolta ai volontari in servizio civile nazionale/universale |
| 09/05/2018 | circolare 9 maggio 2018 recante "testo coordinato e integrato della circolare 3 agosto 2017" Albo degli enti di servizio civile universale Norme e requisiti per l'iscrizione e della circolare 12 dicembre 2017 "integrazione alla circolare 3 agosto 2017" |
| 30/05/2018 | decreto legislativo n. 40 del 6 marzo 2017 "istituzione disciplina del servizio civile universale, a norma dell'articolo otto della legge 6 giugno 2016, n. 106" coordinato con il decreto legislativo numero 43 del 13 aprile 2018 "disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 6 marzo 2017, n. 40" |

| Data | Titolo |
|------------|--|
| 31/05/2018 | decreto ministeriale 11 maggio 2018 n. 58: "disposizioni sulle caratteristiche e sulle modalità di redazione, Presentazione e valutazione dei progetti di servizio civile universale in Italia e all'estero" |
| 14/01/2019 | DPCM del 14 gennaio 2019: "disposizioni concernenti la disciplina dei rapporti tra enti e operatori volontari del servizio civile universale" |

Tabella 1. Elenco delle disposizioni normative e delle circolari interpretative inerenti il Servizio Civile Universale

(tratto da: https://www.serviziocivile.gov.it/menu-dx/verso_scu/normativa_scu.aspx).

È interessante osservare come la nuova disciplina del Scu costituisca uno dei quattro pilastri della cosiddetta riforma del terzo settore, promossa dalla Legge delega 106/2016 e attuata poi con quattro decreti legislativi del 2017 in materia di Codice del Terzo Settore, Impresa Sociale, 5x1000 e, appunto, Servizio Civile Universale. Ciò fa ritenere che questa collocazione normativa (ricordiamo che il Scu non è riservato ai soli Enti di terzo settore (Ets), ma ad esempio anche agli enti pubblici che al contrario non possono essere Ets), rappresenti in qualche modo un riconoscimento del ruolo che molte organizzazioni hanno nel tempo messo nel promuovere l'esperienza del servizio civile, oltre quanto storicamente riconosciuto attraverso il ruolo della Cnesc (Consulta Nazionale Enti Servizio Civile). Le alterne vicende dell'obiezione di coscienza prima, del servizio civile nazionale poi, hanno mostrato un ruolo determinante della cosiddetta "società civile organizzata" non solo nell'essere presenti capillarmente sul territorio nazionale con esperienze e progetti di servizio civile, ma anche nel fare anche massa critica e nel proporre una visione politico-sociale innovativa per il Paese, oltre le appartenenze ideali, riconoscendosi così unitariamente in un'esperienza che può continuare ad accomunare radici culturali e sociali diverse in un disegno comune per i giovani.

Il nuovo Scu trova fondamento normativo quindi, a partire dal-

la citata legge delega sulla riforma del terzo settore nel Decreto legislativo 6 marzo 2017, n. 40 “Istituzione e disciplina del servizio civile universale”, a norma dell’articolo 8 della legge 6 giugno 2016, n. 106 e nel Decreto legislativo 13 aprile 2018, n. 43 “Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 6 marzo 2017, n. 40”, concernente “Istituzione e disciplina del servizio civile universale, a norma dell’articolo 8 della legge 6 giugno 2016, n. 106”. Quest’ultimo, si è reso necessario per integrare e correggere alcuni punti specifici, senza tuttavia modificare l’impianto fondamentale della riforma.

2. I tratti fondamentali del nuovo Servizio Civile Universale

Da cosa è caratterizzata questa riforma del servizio civile? Che orizzonte di sviluppo si propone di dare a questo Istituto, a partire anche dalla sua nuova denominazione ‘universale’? Qual è la sua natura, anche alla luce di altre e diverse esperienze di servizio civile che negli anni si sono affiancate in varie regioni? Queste ed altre domande ci interrogano su cosa resta dell’esperienza del servizio civile nazionale e come cambia, quali siano le sue prospettive.

Guardando al percorso di attuazione appena avviato nei mesi scorsi con i primi atti, in particolare inerenti all’accreditamento degli enti e ad alcune rilevanti novità introdotte in fase di progettazione, occorrerà naturalmente non fermarsi a ciò che la norma stabilisce di attuare. Di questo dovrà essere verificato il completo e corretto adempimento. Tuttavia, servirà seguire il processo politico che più in generale investe da sempre il discorso sul ruolo e sull’organizzazione del servizio civile, il contesto in divenire nel quale si attuerà il nuovo servizio universale. Occorrerà da questo punto di vista verificare anzitutto l’attenzione che le forze politico-parlamentari presteranno al servizio civile stesso e a questa riforma. Non ultimo, il più am-

pio dibattito pubblico su un servizio obbligatorio, nuovamente animato anche da recenti proposte di alcune forze politiche, potrebbe costituire un elemento di contesto anche solo culturale che anziché favorire una piena applicazione del nuovo Scu, ne potrebbe ritardare o ne potrebbe limitare la sua potenzialità.

Uno degli aspetti introdotti dal nuovo Scu, che in prima battuta potrebbero sembrare marginali o irrilevanti ai fini pratici, è il consolidamento della finalità della difesa della Patria che viene espunta dall'elenco dei settori di attività e trova pertanto una sua determinazione autonoma, non solo quindi più corretta dal punto di vista giuridico, ma segno di una sua rinnovata validità che il Legislatore ha inteso attribuire all'istituto del servizio civile. Il punto è rilevante sia perché in qualche modo il nuovo Scu si lega così al filo rosso delle esperienze precedenti da cui, come abbiamo visto poco sopra, prende origine e si forma, sia perché lo distingue in modo più marcato da altre esperienze regionali, simili per modalità attuative, ma differenti per natura. Ad esse infatti non potrebbe essere attribuita una funzione propria dello Stato centrale, quella di difesa della Patria che, lungi da essere un mero riferimento storico-culturale, deve trovare nell'attuazione concreta del servizio civile, il terreno dove potersi esprimere.

Questo consolidamento costituisce quindi un potenziale da trasferire nelle singole esperienze progettuali, al fine di renderle davvero esperienze non solo di solidarietà sociale, di impegno civico, ma orientate ad assumere con mezzi non armati e non-violenti, la difesa e la promozione dei valori fondamentali della Patria. La costruzione insomma di una cultura solidale ma fondata su un impegno forte di cittadinanza attiva che investe l'intero Paese e un insieme di valori e principi fondamentali su cui si fonda il contratto sociale.

Anche rispetto ai settori di intervento si introducono alcuni aggiornamenti: assistenza; protezione civile; patrimonio sto-

rico artistico e culturale; patrimonio ambientale e riqualificazione urbana, educazione e promozione culturale, paesaggistica, ambientale, del turismo sostenibile e sociale, e dello sport; agricoltura in zona di montagna e agricoltura sociale e biodiversità; promozione della pace tra i popoli, della nonviolenza e della difesa non armata; promozione e tutela dei diritti umani; cooperazione allo sviluppo; promozione della cultura italiana all'estero e sostegno alle comunità di italiani all'estero, sono appunto gli ambiti tematici in cui si possono attuare progettualità di Scu.

Novità sono previste anche in relazione alla partecipazione dei giovani al servizio civile. L'obiettivo è quello di estendere a tutti coloro che ne hanno diritto, la possibilità di svolgerlo: per questo esso prende la denominazione di 'universale'. Trattandosi di un obiettivo molto ambizioso, evidentemente dipendente dalle risorse disponibili assegnate, probabilmente servirebbe introdurre meccanismi di finanziamento stabili che assicurino un livello adeguato di copertura delle domande, punto sul quale in fase attuativa sarà da valutare l'effettiva connotazione universalistica.

La riforma del Scu assume inoltre le evoluzioni che nel tempo già il servizio civile nazionale aveva assunto, prevedendo la possibilità di svolgere il servizio non più solo ai cittadini italiani e ai cittadini dell'Unione Europea, ma anche agli stranieri residenti in Italia, seguendo tra l'altro quanto sancito dalla pronuncia della Corte Costituzionale 119/2015 e alle stesse richieste delle autorità comunitarie di favorire l'integrazione di cittadini europei e non ed eliminare le condizioni di disparità di trattamento. Tale elemento, letto in combinato disposto con quanto sopra detto in relazione alla finalità di difesa della Patria attribuita al Scu, se da un lato può apparire non pienamente coerente, dall'altro prende atto dei mutamenti della società italiana, dell'appartenenza all'Unione e promuove una respon-

sabilità estesa nella difesa della Patria anche in capo ai cittadini di altri Stati europei ed extraeuropei residenti, assumendo un ruolo di concreto terreno di integrazione.

Ai giovani volontari del Scu sarà data la possibilità di svolgere il servizio per tre mesi in uno dei Paesi dell'Unione Europea. Sono inoltre previste premialità per gli enti che prevedono di integrare giovani con minori opportunità, una durata flessibile (da otto a dodici mesi) e, non per ultimo, un diverso sistema di riconoscimento delle competenze, già introdotta con la fase di progettazione in scadenza il 30 novembre 2018 poi prorogata ai primi del gennaio 2019.

Sul piano dell'organizzazione generale del Scu, viene inoltre introdotto un elemento di sistema - la programmazione - che ormai denota lo svolgimento di tutte le politiche pubbliche. È previsto un ruolo determinante dello Stato centrale per la definizione delle analisi di contesto nazionale e internazionale che dovranno essere poi alla base di orientamenti e individuazione di priorità degli interventi, non più quindi affidati solamente ad un livello di progettazione dei singoli enti accreditati. Questo implica da un lato un riassetto certamente necessario della progettualità degli enti, che dovranno far riferimento ad un quadro di programmazione comune, a priorità sulle quali concentrare gli interventi progettuali, ad obiettivi sui cui proporre soluzioni, dall'altro assume un rilievo - almeno potenziale - in termini di efficacia se non addirittura di impatto. Laddove infatti una serie di progettualità andranno a concentrarsi su obiettivi di programmazione condivisi, è prevedibile che siano in grado di produrre un più elevato grado di efficacia e di impatto, un elemento certamente carente o comunque migliorabile dell'esperienza del servizio civile nazionale.

Interessante sarà anche verificare come concretamente la programmazione si avvarrà dell'apporto degli stessi enti accreditati, non solo per il ruolo ad essi attribuito dal sistema del Scu,

ma anche per quanto previsto dall'art. 55 del D.Lgs. 117/2017 e s.m.i. (Codice del Terzo Settore) in relazione al ruolo che gli Ets hanno non solo nella co-progettazione, ma nella co-programmazione delle politiche pubbliche afferenti alle attività di interesse generale, molte delle quali riconducibili ai settori di intervento previsti per il Scu. In effetti quello del Scu potrebbe diventare un terreno ampio di sperimentazione della co-programmazione, sia per l'estensione delle materie interessate, sia per il numero di Ets e la loro diffusione nazionale.

L'attività di programmazione si realizzerà mediante un Piano triennale, la cui attuazione avverrà con Piani annuali che, a loro volta, prevedranno vari programmi di intervento. Tale programmazione dovrà quindi assicurare che le diverse progettualità espresse dagli enti si inseriscano in modo coerente nell'ambito dei fabbisogni rilevati e delle politiche di ambito tematico su cui le diverse amministrazioni ai diversi livelli di articolazione dello Stato hanno individuato. Il cerchio della programmazione si chiude con una valutazione di impatto, anch'essa attribuita alla competenza dello Stato centrale, che dovrà indicare anche elementi significativi per la successiva programmazione. Si tratta anche in questo caso di una novità significativa che, se troverà concreta attuazione, assicurerà un miglior orientamento all'efficacia degli interventi e dell'intera politica di servizio civile.

Viene riformato anche il sistema di accreditamento degli enti di servizio civile, promuovendone una concentrazione. Vengono perciò individuati enti operanti in ambito nazionale con almeno 100 sedi ed enti operanti in una singola Regione con almeno 30 sedi.

3. Il progetto “Con noi durante noi”, un esempio che guarda al nuovo Scu

Tra i molti progetti che pur collocandosi in una fase di transizione tra la previgente normativa e la nuova sul Scu, guardano – per così dire – in modo lungimirante al nuovo assetto, si segnala il progetto “Con noi durante noi”, presentato dalle Misericordie di Santa Gemma Galgani e di Borgo a Mozzano, entrambe in provincia di Lucca, per il tramite della Confederazione Nazionale delle Misericordie d’Italia a valere sull’avviso relativo alla “Presentazione dei progetti di Servizio civile universale per l’anno 2018” (paragr. 3.3 del “Prontuario contenente le caratteristiche e le modalità per la redazione e la presentazione dei progetti di servizio civile nazionale da realizzare in Italia e all’estero, nonché i criteri per la selezione e la valutazione degli stessi”, approvato con D.M. 5 maggio 2016), in scadenza il 30 novembre 2017.

Il progetto interviene nell’ambito dell’assistenza alle persone con disabilità, con un particolare obiettivo di lavoro sull’area del durante e dopo di noi. Gli enti proponenti, nel tracciare il contesto di riferimento hanno voluto assegnare all’intervento proposto un ruolo coerente con il quadro di programmazione pubblica nel settore operativo di intervento. Nel progetto, volendo infatti individuare un quadro di riferimento generale sulle politiche in materia di disabilità, si legge

Con il Programma attuativo di cui al comma 2 dell’art.6 del DM 23 novembre 2016 ai sensi della Legge 22 giugno 2016, n. 112 “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare, la Regione Toscana ha recentemente emanato un avviso pubblico di co-progettazione per elaborare e realizzare progetti a valenza triennale sulle diverse zone distretto/società della salute, in materia di ‘durante e dopo di noi’. [...] Il recente varo della cosiddetta Legge sul “dopo di noi”. La Legge 112/2016 “Disposizioni in materia di assistenza alle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare” crea una cornice normativa e strumenti

giuridici finalizzati a garantire una effettiva continuità nel percorso di vita anche successivamente al venir meno delle figure genitoriali. Naturalmente il lavoro sul dopo di noi è possibile solo in un quadro progressivo di connessione a rete tra i diversi soggetti del territorio, pubblici e del privato sociale, le famiglie e le stesse persone con disabilità. Si tratta di avviare e consolidare percorsi di progressiva realizzazione di sé nel progetto di vita, nel contesto territoriale e comunitario di riferimento, andando a sviluppare non solo soluzioni abitative anche di carattere innovativo, ma percorsi di crescita delle autonomie possibili per l'abitare autonomo e indipendente. Per questo sempre più spesso si parla di 'durante noi', come del complesso di strategie, soluzioni e percorsi volti alla acquisizione di autonomie personali e sociali utili per lo svolgimento di esperienze via via più stabili e durevoli nel tempo di residenzialità autonoma o di domiciliarità supportata, evitando quindi il ricorso a soluzioni di istituzionalizzazione nell'ambito di strutture residenziali già presenti sui territori e riservate ai casi per i quali i percorsi di autonomia non sono né saranno totalmente attuabili. [...] Le Misericordie di Santa Gemma Galgani nel Comune di Capannori e quella di Borgo a Mozzano, entrambe in Provincia di Lucca, hanno avviato esperienze aggregative e laboratoriali di soggetti con disabilità adulta, nell'ottica di uno sviluppo di iniziative, interventi e percorsi per il 'durante noi'.

Tali riferimenti rappresentano un *link* necessario di ogni progettualità non solo con il contesto locale così come letto dagli attori che propongono l'intervento, ma tale da inserire questa lettura specifica nel quadro della programmazione pubblica, in modo che possa rappresentare un intervento che si integra nell'impegno rivolto a priorità individuate in modo condiviso e capace pertanto di essere di maggiore impatto sul problema affrontato.

Le attività principali previste in relazione agli obiettivi di intervento specificamente individuati, e tralasciando le azioni trasversali (es. relative alla comunicazione o al monitoraggio e alla valutazione) sono indicate nella tabella sottostante di cui al progetto presentato:

| Obiettivo Specifico | Attività/realizzazioni previste |
|--|--|
| <p>Promuovere una sensibilizzazione nelle famiglie di origine delle persone con disabilità del territorio circa le potenzialità e le possibilità della vita autonoma e indipendente e dei percorsi del 'durante noi'</p> | <p>Realizzazione di una campagna assistenziale di livello informativo sulla nuova legge sul dopo di noi, i percorsi territoriali aperti in materia di durante e dopo di noi, gli strumenti giuridici e le progettualità che possono essere sviluppate sul territorio. L'azione sarà indirizzata specificamente al target delle persone con disabilità e delle loro famiglie.</p> <p>Realizzazioni di incontri aperti al confronto nell'ottica dell'auto-mutuo aiuto, sulla tematica del 'durante e dopo di noi': accoglienza di domande, criticità, aspetti assistenziali connessi con la problematica del dopo di noi.</p> |
| <p>Attivare un livello informativo e di orientamento alle richieste sul 'durante e dopo di noi' per le famiglie, le professioni sociali presenti sul territorio, il volontariato</p> | <p>Il progetto promuoverà la realizzazione di un punto di accoglienza sul durante e dopo di noi, aperto alle persone con disabilità e alle loro famiglie, ma anche ad operatori del territorio e altre istituzioni della comunità, associazioni e gruppi, dove poter trovare informazioni e orientamento agli aspetti anzitutto assistenziali dei percorsi di vita autonoma e indipendente e in generale sugli aspetti afferenti alla legge sul dopo di noi.</p> |
| <p>Promuovere una mappatura delle situazioni di disabilità in situazione di gravità sul territorio che presentano caratteristiche familiari di fragilità e tenuta della capacità assistenziale del <i>caregiver</i></p> | <p>Il progetto realizzerà una banca dati dei soggetti con disabilità e dei loro nuclei familiari, raccogliendo dati e informazioni rilevanti ai fini dei percorsi del durante e dopo di noi. Si tratta di una realizzazione determinante per selezionare ulteriormente il target di progetto. La mappatura costituirà altresì una base di dati per l'intero territorio anche per trovare ulteriori piste di sviluppo e soluzioni al problema del dopo di noi a partire dalle caratteristiche e dalle esigenze specifiche.</p> <p>La base di dati raccolta potrà inoltre costituire un avanzamento di conoscenza per i progetti personalizzati dei soggetti con disabilità.</p> |

| Obiettivo Specifico | Attività/realizzazioni previste |
|---|---|
| <p>Abitare soggetti con disabilità adulta all'abitare autonomo e indipendente attraverso percorsi di training progressivo</p> | <p>In questo caso le realizzazioni di progetto verteranno sulla organizzazione di almeno due diversi laboratori di autonomie: ciascuna delle Misericordie partecipanti al progetto potrà individuare specificamente le attività oggetto del laboratorio ad esempio tra le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> Laboratori di esperienze di agricoltura sociale; Laboratori di attività manuali orientate allo sviluppo di competenze nell'area dell'inclusione socio-lavorativa (es. legati ad attività di riordino, pulizia, assemblaggio, archiviazione, ecc.); Laboratori per lo sviluppo di skills personali e sociali di tipo relazionale; Laboratori per la sperimentazione di autonomie nell'ambito della vita quotidiana (es. centrato sulle competenze domestiche di cura dell'abitazione, di preparazione dei pasti ecc.) <p>I laboratori saranno organizzati in moduli progressivi con step obiettivo di autonomia da raggiungere per i soggetti partecipanti, adeguati rispetto alla condizione di partenza. In particolare si prevedono:</p> <ul style="list-style-type: none"> Percorsi di training di breve durata, ripetibili in più riprese Percorsi di training di media o lunga durata, successivi all'acquisizione di competenze sufficienti per l'abitare autonomo Percorsi weekend e vacanze, nelle quali sperimentare autonomie in un contesto fuori dalla famiglia di origine Percorsi di residenzialità autonoma (eventuali) o di domiciliarità supportata |

| Obiettivo Specifico | Attività/realizzazioni previste |
|--|--|
| <p>Creare occasioni di socializzazione e integrazione sociale che facilitino l'inserimento della persona con disabilità nel contesto comunitario</p> | <p>In questo caso le realizzazioni di progetto verteranno sulla organizzazione di almeno due diverse modalità di socializzazione: ciascuna delle Misericordie partecipanti al progetto potrà individuare specificamente le attività oggetto del laboratorio ad esempio tra le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momenti di socializzazione presso la sede associativa attraverso l'integrazione con i volontari dell'associazione; • Organizzazione di cene, feste, uscite, gite e percorsi di visita a livello territoriale; • Uscite per eventi, gare, concerti, spettacoli e manifestazioni locali; <p>I laboratori saranno organizzati in moduli progressivi con step obiettivo di socializzazione da raggiungere per i soggetti partecipanti, adeguati rispetto alla condizione di partenza. In particolare si prevedono:</p> <p>Percorsi di socializzazione di breve durata, ripetibili in più riprese;</p> <p>Percorsi di socializzazione più continuativi di media o lunga durata;</p> <p>Percorsi weekend e vacanze, nelle quali sperimentare la convivenza con il micro gruppo e in un contesto fuori dalla famiglia di origine.</p> |
| <p>Assicurare alle persone con disabilità coinvolte nel progetto l'apertura di un percorso progettuale per il dopo di noi, in rete tra le risorse familiari, il contesto comunitario, le istituzioni, i servizi territoriali</p> | <p>Per tale obiettivo è prevista la realizzazione di percorsi di progettazione e condivisione con i diversi attori coinvolti (disabili, famiglie, assistenti sociali, amici ecc);</p> <p>Saranno quindi organizzati incontri di progettazione e verifica tesi ad elaborare progetti di vita e ricercare soluzioni per il dopo di noi.</p> |

Tabella 2: Prospetto delle azioni del progetto di intervento in relazione agli obiettivi specifici individuati (Progetto "Con noi, durante noi", sezione 8.1 "Complesso delle attività previste per il raggiungimento degli obiettivi").

Non da ultimo, ogni progetto di servizio civile prevede uno sviluppo non solo relativo all'intervento nei confronti del target, ma anche un "progetto nel progetto" relativo alla formazione e ad altri elementi relativi alla valorizzazione delle competenze. Su questo aspetto gli enti proponenti hanno voluto instaurare una *partnership* con il Centro Italiano Femminile di Livorno che al termine del progetto, rilascerà un report individuale per la formazione svolta dai giovani in servizio civile in relazione

al modello del bilancio di competenze PerformanSe, metodologia diffusa a livello internazionale e spendibile pertanto a livello curricolare. Si tratta di un aspetto innovativo, che va appunto nella direzione di attestare e riconoscere competenze che vengono acquisite nell'ambito del servizio civile e che, grazie a standard riconosciuti, possono essere valorizzate dai giovani nel proprio curriculum.

4. Le competenze da validare nel Servizio Civile Universale

Le competenze da validare nel Scu, vengono identificate come tutte le conoscenze/abilità che il volontario ha avuto l'opportunità di sviluppare attraverso la formazione e l'esperienza nel contesto di riferimento. Le stesse, afferiscono a sei aree formative che si strutturano come di seguito:

| Competenze da validare nel Scu |
|---|
| Conoscenza dell'ente accogliente e il suo funzionamento |
| Conoscenza dell'area d'intervento del progetto |
| Conoscenza del territorio in cui si realizza il progetto |
| Formazione specifica sui rischi connessi all'impiego dei volontari nei progetti di servizio civile ai sensi del Dlgs 81/2008 e s.m.i |
| Competenze sociali e civiche, competenze chiave per l'apprendimento permanente Raccomandazione 2006/962/CE relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente che il volontario ha avuto l'opportunità di maturare attraverso lo svolgimento del servizio civile |
| Conoscenza delle finalità e del ruolo del servizio civile nella vita del Paese |

Tabella 3. Competenze da validare nel Scu.

Nella Tabella 3, vediamo rappresentato il quadro complessivo delle competenze da validare nel Servizio Civile Universale suddivise in sei moduli: di queste, quelle che afferiscono ai punti 1, 2, 3, 4, 6, possono essere valutate mediante modalità e

strumenti classici (es. questionari). Per quanto riguarda invece la valutazione del punto 5, inerente le “Competenze Sociali e Civiche”, (afferenti alle competenze chiave dell’apprendimento permanente), quest’ultime necessitano un approccio valutativo completamente differente.

Partendo infatti dalle otto competenze chiave, redatte dalla Comunità Europea, dove viene esplicitata l’importanza che queste rappresentano, possiamo evidenziare che le stesse sono le *performance* che ogni individuo ha la necessità di possedere per il proprio sviluppo personale e di cittadinanza attiva volta all’inclusione sociale e l’occupazione. Di seguito lo schema esplicativo.

| Le otto competenze chiave di apprendimento permanente | |
|---|---|
| Comunicazione nella madrelingua | Capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, emozioni, fatti e opinioni sia oralmente che per iscritto. |
| Comunicazione nelle lingue straniere | Come sopra, ma comprende abilità di mediazione (ossia riassumere, parafrasare, interpretare o tradurre) e di comprensioni interculturale. |
| Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia | Solida padronanza sicura delle competenze aritmetico – matematiche, comprensione del mondo naturale e capacità di applicare le conoscenze e la tecnologia ai bisogni umani percepiti (quali la medicina, i trasporti o le comunicazioni). |
| Competenza digitale | Uso sicuro e critico della tecnologia dell’informazione e della comunicazione in ambito lavorativo, nel tempo libero e per comunicare. |
| Imparare a imparare | Capacità di gestire efficacemente il proprio apprendimento, sia a livello individuale che in gruppo. |
| Competenze sociali e civiche | Capacità di partecipare in maniera efficace e costruttiva alla vita sociale e lavorativa e di impegnarsi nella partecipazione attiva e democratica, soprattutto in società sempre più differenziate. |
| Spirito di iniziativa e imprenditorialità | Capacità di trasformare le idee in azioni attraverso la creatività, l’innovazione e l’assunzione del rischio, nonché capacità di pianificare e gestire dei progetti. |

| Le otto competenze chiave di apprendimento permanente | |
|---|---|
| Consapevolezza ed espressione culturale | Capacità di apprezzare l'importanza creativa di idee, esperienze ed emozioni espresse tramite una varietà di mezzi quali la musica, la letteratura e le arti visive e dello spettacolo. |

Tabella 4. Le otto competenze chiave, Raccomandazioni 2006/962/Ce.

Da ciò si evince come l'apprendimento per competenze anche nel Scu, focalizza l'attenzione sulla *performance* da raggiungere e di ciò che il volontario è in grado di "fare" al termine del servizio prestato. In questo contesto progettuale, l'accertamento delle *performance* e il loro bilancio, ci ha permesso di riconoscere il possesso delle competenze acquisite e di individuare il legame esistente tra competenza e prestazione/prodotto dell'attività svolta.

Per procedere alla valutazione oltre che tener conto della dimensione evolutiva trasformazionale è risultato necessario prendere in considerazione due dimensioni:

- la dimensione cognitiva, mediante le motivazioni, l'interesse e la partecipazione;
- la dimensione affettivo-motivazionale, mediante la consapevolezza del sé, del compito e delle strategie da adottare/adottate nell'affrontare un'attività, una situazione, una problematica.

A questo punto, abbiamo proceduto ad individuare gli indicatori inerenti la "Competenze Sociale e Civica", attingendo dall'intera biblioteca PerformanSe e selezionando solo quelli che potevano ricoprire le *performance* richieste. Di seguito nella Tabella 5, riportiamo gli indicatori e i descrittori individuati.

| Competenze Sociali e Civiche | |
|-------------------------------------|--|
| Indicatore | Descrittore competenze chiave, Raccomandazioni 2006/962/CE. |
| Competenze sociali e civiche | Capacità di partecipare in maniera efficace e costruttiva alla vita sociale e lavorativa e di impegnarsi nella partecipazione attiva e democratica, soprattutto in società sempre più differenziate. |
| Indicatori di Competenza | Descrittori – PerformanSe. |
| Comunicare | Capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara, favorendo lo scambio di idee ed opinioni. |
| Cooperare | Capacità di contribuire al conseguimento di un risultato comune condividendo informazioni suggerimenti e opinioni. |
| Gestire il conflitto | Capacità di difendere ed affermare il proprio punto di vista tenendo in considerazione i bisogni degli altri, gestendo efficacemente eventuali situazioni di contrasto o tensione. |
| Integrarsi | Capacità di lavorare in armonia con i metodi e gli orientamenti dell'organizzazione. |
| Assertività | Capacità di esprimere la propria opinione, anche se contraria a quella altrui, o manifestare il proprio disaccordo in modo costruttivo. |
| Empatia | Capacità di interagire con l'altro, di comprendere il suo punto di vista con un atteggiamento comprensivo, disponibile e aperto. |

Tabella 5. Competenze sociali e civiche con relativi indicatori di competenze e descrittori del PerformanSe.

5. Struttura del percorso e risultati emersi

All'interno del progetto "Con Noi durante noi" troviamo collocato il percorso di Bilancio di Competenze, avente come finalità quella di individuare le competenze sociali e civiche (appartendenti alle competenze chiave per l'apprendimento permanente), competenze che il volontario deve maturare mediante lo svolgimento del servizio civile.

L'obiettivo di questo modulo è stato centrato su due assi di competenza:

- sulla responsabilità del volontario nel riportare a sé la progettazione e l'orientamento del proprio sviluppo mediante un processo di auto-valutazione al fine di censire

le aree in cui le *performance* non sono adeguate, definire le priorità e le aree su cui investire;

- sulla verifica delle *performance* del gruppo e del grado di corrispondenza con quanto atteso dal contesto di riferimento, ciò al fine di valorizzare il lavoro di squadra oltre che orientare la formazione.

Gli strumenti utilizzati sono stati: Perf Echo, Perf Talent e Perf MAP, di seguito lo schema della pianificazione realizzata in tutte le sue fasi.



Figura 1. Pianificazione in fasi.

Durante lo svolgimento del percorso uno degli aspetti affrontati, molto gradito ai volontari, è stato quello inerente la restituzione individuale (*report di performance*). I volontari del Servizio Civile hanno potuto riflettere sulle proprie competenze trasversali mettendo in luce i punti di forza e i punti di vigilanza, attraverso un percorso di auto-riflessione sulle proprie *performance* (consapevolezza del sé) mediante un colloquio di circa un'ora. Mentre per quanto riguarda la *performance* collettiva, abbiamo lavorato in aula condividendo i dati emersi con l'intero gruppo.

6. Il grafico a radar

Dalle mappature realizzate si evidenziano i livelli di copertura, dove ciascun volontario viene posizionato in uno dei tre livelli per ogni indicatore:

- il livello rosso corrisponde all'area meno favorevole, al di sotto delle attese nella zona critica.
- il livello arancione corrisponde all'area accettabile, non completamente rispondente alle aspettative.
- il livello verde corrisponde all'area auspicabile, rispondente perfettamente alle aspettative.

La barra di progressione consente di fissare le soglie di questi tre livelli e di suddividere il campione in tre gruppi per ciascun indicatore. Di seguito si riporta l'elaborazione del radar declinato mediante gli indicatori PerformanSe: Comunicare, Cooperare, Gestire il Conflitto, Integrarsi, Assertività, Empatia.

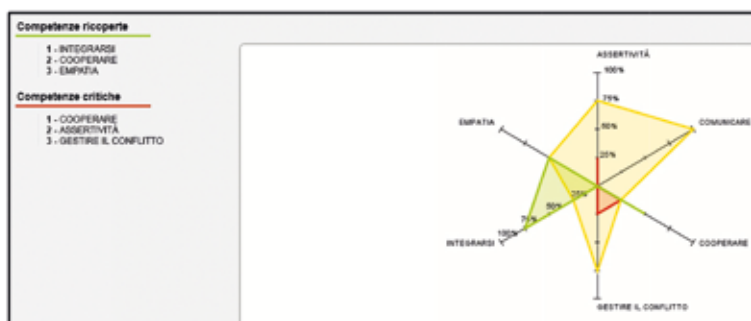


Figura 2. Grafico a radar delle competenze sociali e civiche.

Il grafico prodotto ci ha permesso di visualizzare la distribuzione campionaria per ciascun indicatore comportamentale del referenziale individuato, da cui emergono le competenze coperte in maniera predominante o al contrario critiche.

Per quanto riguarda le competenze ricoperte si evidenzia quella relativa a Cooperare, dove il gruppo presenta tassi di copertura performanti, anche se il punto di forza risulta essere spostato verso l'Integrazione. Altra competenza con un tasso di

copertura significativa risulta essere l'Empatia, competenza distintiva per quanto riguarda gli aspetti sociali e civici. Le competenze critiche risultano l'Assertività e Gestire il Conflitto: dal grafico emerge come anche Cooperare risulti fra le più critiche ciò è dovuto al fatto che il 25% del gruppo presenta valori al di sotto delle attese.

Tali evidenze ci hanno permesso di orientare l'intervento formativo, ponendo un'attenzione particolare a questi aspetti, introducendo elementi di potenziamento a carico di queste *performance*. Un altro aspetto interessante è stato quello di poter evidenziare per ogni singolo indicatore del referenziale le competenze coperte dai singoli volontari, gli stessi hanno così potuto riflettere su ogni singolo aspetto delle loro *performance* collegate alle competenze sociali e civili richieste.

Di seguito, l'esempio del tasso di copertura (72%) relativo all'Empatia di un volontario, competenza che afferisce all'area delle risorse personali:

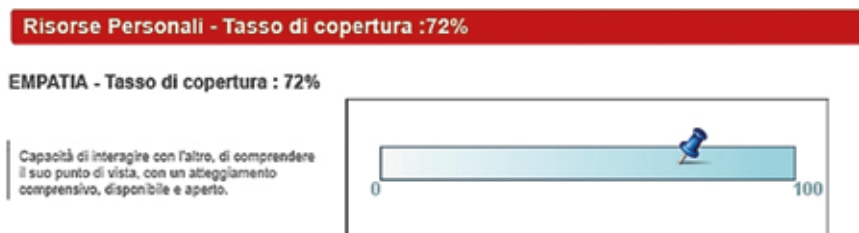


Figura 3. Indicatore dello strumento Talent relativo all'Empatia di un volontario.

La percentuale di copertura di ogni singolo indicatore è stata riportata nel report delle competenze distintive, affinché ogni volontario abbia potuto riflettere sulle proprie potenzialità relativamente ad ogni singola *performance*.

Conclusioni

L'integrazione di conoscenze e abilità di tipo cognitivo, personale, sociale e relazionale, risultano fondamentali per svolgere l'attività di Scu, che vede quotidianamente il volontario impegnato nella risoluzione di problemi oltre a svolgere le attività richieste dal contesto di riferimento. Si parla infatti di "*combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto*". Questo agire fa riferimento all'abilità di saper integrare conoscenze (sapere), all'abilità del saper mettere in atto azioni (saper fare), all'abilità complessa (saper come fare), alla meta-cognizione (saper perché), al saper comunicare (saper essere), tutte integrate ad esprimere una *performance* complessiva che costituisce il "*sapere agito*".

Alla luce di questo possiamo sostenere che l'assunto principale del lavoro fatto è stato quello di aumentare nei volontari la consapevolezza e il senso critico di ciascuno, inserendoli in una cornice più ampia di senso e di significato per la gestione ottimale delle situazioni contestualizzate. Possiamo quindi sintetizzare come, al termine dell'esperienza i volontari siano arrivati a potenziare la propria identità personale e la consapevolezza del sé, in quanto autonomia e responsabilità sociale e civica, nell'esercizio delle competenze chiave di cittadinanza attiva e nei rapporti con gli altri.

Capitolo 7

Perf-Echo e migranti: uno specchio per amico

Francesca Mariotti

Premessa

Non esiste futuro pacifico per l'Umanità se non nell'Accoglienza della Diversità.

Papa Francesco

Forse l'unificazione dell'umanità in un'unica cittadinanza è la destinazione che la Natura ha scelto, l'orizzonte ultimo della nostra storia universale con nuove e continue sfide che ci sollecitano a rinnovare costantemente le nostre capacità e responsabilità, a recuperare i valori che hanno fatto crescere l'umanità, ricca delle proprie differenze, alla ricerca di una via di convivenza pacifica allo stato delle cose, perché la diversità non è una risorsa integrabile mediante il solo appello alla "buona volontà" e alle "buone pratiche". Quando è realmente tale, quando assume le forme eclatanti e conclamate della diversità nella vita pubblica (migrazioni, conflitti etnici e religiosi, guerre), genera paure, che occorre saper riconoscere, e conflitti, che occorre imparare a gestire.

Il Centro Internazionale Studenti "Giorgio La Pira", per finalità e origine, ha nell'accoglienza e nel confronto con la diversità i suoi valori fondativi, e proprio negli ambienti del Centro, nel febbraio 2018, ha preso il via il progetto "Fare Sistema Oltre l'Accoglienza" supportato dal Fondo Asilo Migrazioni e Integrazione 2014/2020, conclusosi poi, per l'ambito riguardante le mie competenze, nel luglio 2018. Vi ho partecipato come professionista, che ha organizzato, monitorato e adottato le soluzioni più adeguate all'interazione e alle necessità rilevate, ma anche in quanto volontaria del Centro Italiano Femminile

di Firenze e del Centro La Pira stesso.

1. Aspetti antropologici e culturali

Il “diritto alla differenza” andrebbe declinato in modo realistico e aperto, possibilmente senza la paura del contatto con l’Altro, ma forse la paura dell’Altro si manifesta in seguito al timore di perdere il proprio specifico volto comunitario, timore che emerge prepotentemente quando certi limiti demografici vengono superati con immigrazioni quantitativamente allarmanti. Più spesso queste paure, per lo meno inconsciamente, possono essere conseguenti ad una più generica percezione di insicurezza, alimentata dalla debole percezione della propria identità collettiva, già minata e indebolita in precedenza da altri fattori. Quando la persona smarrisce il senso della comunità di appartenenza, cui è affidata la custodia del valore essenziale della continuità, possono insorgere fenomeni che possono portare a nuove integrazioni, sincretismi, oppure a manifestazioni di aggressività, rivolta verso l’esterno e l’Altro, che denunciano il disagio dello sradicamento.

Probabilmente solo chi possiede una identità equilibrata e sana, aperta all’Altro, ma ferma nel suo nucleo centrale, che *non si scioglie* nell’Altro, può capire e riconoscere non solo il diritto alla diversità e alla specificità di ciascuna comunità, ma anche la grande ricchezza di questi “mondi” differenti. Probabilmente solo chi è certo della propria identità è disponibile al confronto e allo scambio, non teme la deculturazione, non mostra intolleranza, non manifesta aggressività nei confronti delle altre culture, e non vive la diversità come un pericolo.

All’inizio degli incontri i cinque richiedenti asilo, due donne provenienti dalla Nigeria e tre uomini rispettivamente provenienti da Mali, Pakistan e Gambia, erano ancora ospiti di Sprar del territorio pisano e fiorentino, ma tutti erano oramai vicinissimi alla scadenza della loro permanenza. Anche per que-

sto la loro motivazione a partecipare al progetto è stata molto forte, visto che in quel momento ancora nessuno di loro aveva progettato e intrapreso percorsi di autonomia che potessero garantire una permanenza sicura, autonoma e dignitosa.

Al Centro La Pira, capofila del progetto, in un contesto caratterizzato dal pluralismo linguistico e culturale, è decollata l'attività di mediazione, ascolto attivo e sostegno che ha accompagnato i richiedenti asilo nella società fuori dagli Sprar, società con cui alcuni di loro non erano ancora entrati in contatto. Si è trattato di attività di "mediazione" nel senso di sforzo reciproco di far entrare in contatto prospettive culturali, modi di vita, modalità di interazione diverse, con l'obiettivo di sviluppare le competenze linguistico-culturali e pragmatiche in cui avessero posto tutte le abilità di tutti gli attori del processo.

Il percorso insieme ha permesso di far emergere le loro competenze generali: le conoscenze empiriche e accademiche (il sapere); le abilità (il saper fare), la loro capacità di muoversi nella società italiana usando il supporto di tecnologie e servizi preposti, le loro competenze esistenziali; (il saper essere), un insieme di caratteristiche della personalità e fattori prodotti dai vari tipi di culturizzazione vissuti, dove sono emerse le loro caratteristiche individuali, i tratti della personalità, gli atteggiamenti riguardanti l'autoimmagine, l'immagine degli altri, la volontà di impegno nell'interazione sociale, la volontà di prendere l'iniziativa, di correre dei rischi, il coraggio di chiedere aiuto agli altri e di accettare il rischio di fraintendimenti culturali tipici dell'interazione, il saperli gestire; l'abilità ad apprendere (il saper sapere), che coinvolge tutto e poggia su varie competenze, sull'abilità del "sapere come" si è disposti a scoprire l'alterità, un'altra lingua, un'altra cultura, altre persone, nuove aree di conoscenza, in un processo di cambiamento culturale e psicologico con tante variabili.

Gli incontri sono sempre stati centrati sull'utente e sui suoi bi-

sogni. Tutte e cinque le persone, in relazione alle competenze/abilità emerse inizialmente, hanno avuto la necessità di essere sostenuti per la realizzazione di bisogni immediati e concreti legati al loro quotidiano o inerenti la lingua/cultura italiana (l'assistenza sanitaria, l'uso di e-mail, del cellulare), fino al bisogno percepito da loro come il più importante, relativo all'autonomia economica. Con grande sollievo di tutti alla fine del percorso insieme tutti/e loro hanno trovato la loro autonomia abitativa e economica.

Le strategie impiegate durante gli incontri hanno teso agli obiettivi di negoziazione dei significati e ad un uso sempre più consapevole delle conoscenze e dei comportamenti sviluppati negli atti sociali, incoraggiando la pianificazione e sostenendo il controllo e l'autovalutazione del prodotto del proprio agire nel contesto, dove la variazione è premessa di possibilità di modificare i propri stili e profili di interazione, grazie alla quale gli utenti (e non solo) hanno potuto modificare attivamente le loro abilità relazionali essenziali per la competenza interculturale.

Nello specifico:

- saper/si osservare cercando di ridimensionare l'impatto di esperienze pregresse, di idee, proiezioni, concezioni, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto con persone di altra cultura;
 - saper sospendere il giudizio per evitare che reazioni emozionali creino filtri secondo una diversa categoria emozionale a causa di un gesto o di una parola;
 - saper/si ascoltare attivamente superando consapevolmente le dicotomie, per raccogliere informazioni implicite in alcuni atteggiamenti, o attraverso *feedback* espliciti;
 - saper/si comprendere emotivamente, emozioni che giocano un ruolo fondamentale nell'incontro e nella comunicazione interculturale. I due meccanismi di base, l'empatia (come capacità di partecipazione attiva allo stato
-

emotivo dell'interlocutore) e l'exotopia (come capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità, spesso ovvia e naturale come anche paurosa e irritante) come meccanismi consapevoli e controllati;

- saper negoziare i significati, da quello più semplice a quello più complesso: il concetto di tempo, di giornata, di calendario, di puntualità, di gerarchia, ruolo, status, rispetto, tutti concretizzazione di un'idea di potere che è variabile nelle diverse culture.

La negoziazione dei significati dei codici verbali (e non verbali, dal momento che le neuroscienze ci dicono ormai da tempo che siamo "prima visti" e "poi ascoltati" e che siamo "più visti che ascoltati") è stata costantemente affrontata in relazione alla comunicazione verbale e anche alla non verbale, là dove parti del corpo possono inconsapevolmente contraddire o interferire con quanto comunicato verbalmente. Ad esempio, se per me italiana la testa che annuisce comunica un "sì" quel movimento significa invece "no" per una parte di migranti da Paesi del sud e dell'est del Mediterraneo, con maggiore o minore enfasi nel buttare all'indietro la testa a seconda del luogo di origine. E che dire delle mani e delle braccia, che non solo informano della nostra tensione ma che, con il loro uso, possono addirittura compromettere la comunicazione. Ad esempio, il gesto del pollice in fuori, come a fare l'autostop, per indicare la porta o la direzione dove andare, in alcuni Paesi come la Nigeria può essere considerato un insulto sessuale. Oppure l'uso della mano sinistra, mal visto da molti perché considerata impura, o la stretta di mano al momento della conoscenza o del congedo tra un uomo e una donna, azione considerata inopportuna da molti dei migranti dal sud del mondo, o l'azione del battere tra loro le mani, usata in alcuni Paesi africani per lanciare maledizioni. Ricordo ancora lo sguardo stranito della ragazza nigeriana che, al nostro primo incontro, mi chiedeva timidamente

perché stessi ripetutamente roteando tra loro le mie mani, non capendone l'associazione con le mie parole, "cambiamento col tempo"! Piccoli gesti, grandi fraintendimenti.

2. Contesto di riferimento e utenza

Il percorso insieme è cominciato con il racconto di sé, del proprio sé sullo scenario del mondo, evento per altro spesso drammatico ad essere realisti, ma capace di far elaborare, nel rapporto dialettico con l'Altro e nell'atto del raccontare, la propria identità comunitaria, e permettere poi di conciliare stabilità e trasformazione, nella consapevolezza che in un qualche modo "essere" come soggetto dipende anche dall'atto narrativo, e che l'identità personale si costruisce e si mantiene nel movimento del racconto stesso.

I bisogni prioritari espressi dai richiedenti asilo durante gli incontri si sono da subito indirizzati verso le quattro macroaree: abitazione, formazione professionale ed integrazione linguistica, tutela della salute e accesso al mercato del lavoro, ambiti dove le politiche e le progettualità non sempre riescono a trovare risposte, soprattutto per quel che riguarda l'emergenza abitativa. Il problema diventa poi particolarmente urgente nel caso in cui la richiesta provenga da donne a rischio di forte disagio e/o precedentemente vittime di maltrattamenti.

Nella realtà europea e non, esistono vari esempi di buone pratiche, di progetti *gender sensitive*, a cui fare riferimento. Politiche di integrazione ed accoglienza *gender sensitive* consentirebbero alle donne migranti, ormai protagoniste del processo di stabilizzazione dei vari percorsi migratori, di passare da "recipienti" di percorsi di assistenza a soggetti attivi in grado di mettere in campo capacità relazionali, progettuali e organizzative, competenze lavorative e conoscenze culturali utili al loro sviluppo nei Paesi ospitanti.

Le donne e le ragazze, come nel caso delle due utenti parte-

cipanti al progetto, partono spesso da situazioni disagiate già nei Paesi di origine: scarso reddito, mancato o scarso accesso all'educazione e ai servizi sanitari, assenza di tutele giuridiche, necessità di provvedere da sole a figli minori... Stando alle esperienze raccolte durante gli incontri, le società di origine sono caratterizzate da disuguaglianze e discriminazioni di genere particolarmente radicate. Nei Paesi ospitanti invece una evidente "vulnerabilità" e isolamento delle donne, più evidente rispetto alle esperienze raccolte dagli uomini, deriva da vari fattori: esposizione costante nei Paesi di origine e sulla rotta migratoria alla violenza di genere in ogni forma; difficoltà, più degli uomini, a fornire prove a supporto della propria richiesta di asilo, soprattutto se vittime di violenze o persecuzioni di genere, con conseguente riluttanza a "narrare" la propria storia; ruolo culturale attribuito loro dalle comunità di origine e dagli uomini, ruolo di riferimento di custodi dell'identità originaria, che ostacola, soprattutto per le ragazze, il loro processo di integrazione ed aumenta la loro dipendenza culturale ed economica.

Anche la formazione linguistica, e professionale, rappresenta un bisogno fondamentale, per tutti i richiedenti asilo e in particolare per le donne, per le quali rappresenta uno strumento imprescindibile per veicolare le informazioni essenziali rispetto ai diritti e ai servizi di cui le migranti potrebbero godere nel Paese di accoglienza e di cui spesso non si avvalgono per mancanza di conoscenza. Questa situazione, a cui si devono aggiungere percezioni ed esperienze di quotidiana discriminazione o rifiuto, rendono ancora più difficile l'accesso per le donne ai servizi e al mercato del lavoro.

L'integrazione lavorativa è uno degli ambiti in cui maggiormente si concretizza la doppia discriminazione vissuta dalle donne. Queste, infatti, come avviene per gli stranieri in generale, subiscono un processo di dequalificazione lavorativa do-

vuta, da un lato, al mancato riconoscimento dei titoli di studio e delle esperienze professionali pregresse all'arrivo nel Paese di accoglienza a cui, spesso, si aggiunge una scarsa conoscenza della lingua e del funzionamento del mercato del lavoro; dall'altro, all'atteggiamento discriminatorio di molti datori di lavoro alla ricerca di manodopera a basso costo, vulnerabile e da poter sfruttare, prevalentemente impiegate in lavori precari afferenti al settore della cura domestica e della persona.

Tali criticità si ripropongono anche nella fase successiva all'accoglienza, soprattutto nei contesti in cui le autorità pubbliche non predispongono piani di autonomia adeguati: la riluttanza frequente dei privati ad affittare gli immobili o affidare i propri cari alle cure di non cittadine costringe le donne richiedenti asilo a vivere una più lunga precarietà.

3. Il bilancio di competenze quale strumento di consapevolezza in un percorso di *Assessment*

Uso consapevole e attivo di strategie di comunicazione interpersonale, utilizzo della metodologia PerformanSe grazie alla somministrazione del Perf-Echo, bisogni del singolo sempre al centro di ogni incontro, tutto ciò ha permesso di riportare al singolo la responsabilità di progettare e ri-orientare il proprio sviluppo, di autovalutarsi e censire le aree in cui le *performance* dovevano essere implementate, definendo le priorità su cui investire, dopo aver delineato e strutturato l'insieme dei saperi posseduti (o da acquisire consapevolmente e attivamente da parte dei richiedenti asilo) al fine di definire organicamente, rispetto alle variabili di complessità e di responsabilità, le competenze e le capacità da loro utilizzabili nel personale processo di integrazione, oltre alle possibilità di sviluppo di ciascun soggetto coinvolto.

La percezione della propria competenza ha influenzato notevolmente non solo il comportamento dei soggetti, ma anche i

loro pensieri e le loro emozioni, e più di una volta la percezione di riuscire a controllare o dominare una situazione nuova e sfidante ha provocato in loro un'emozione positiva in grado di generare nuove tendenze a cimentarsi in compiti analoghi. In particolare, la percezione di una crescita di competenza in un settore specifico è stata una potente molla a impegnarsi sempre più e con sempre più costanza in compiti simili.

Attraverso il report finale del Perf-Echo, validato con l'utente, l'autoimmagine di ogni richiedente asilo si è confrontata con le reali caratteristiche e potenzialità emerse. Ciò ha prodotto una consapevolezza che ha influito poi nell'interazione e nel portare a termine specifici atti legati all'ambito professionale, facendo sì che le azioni e le reazioni fossero commisurate ad una nuova immagine di sé.

Il bilancio delle competenze con metodologia PerformanSe è stato una preziosa opportunità che ha permesso ai richiedenti asilo di vedersi "allo specchio", "dall'esterno"; una nuova prospettiva per ri-conoscersi, osservarsi e riflettere sulle proprie caratteristiche e abilità evidenziate, ma anche un nuovo percorso di riflessione su come imparare a osservarsi "agire" nelle interazioni sociali di vari domini. Ha significato per loro acquisire una nuova consapevolezza delle proprie competenze, e ha significato ri-conoscersi di nuovo, diverso, nei comportamenti e nelle vocazioni, in un continuum di acquisizione di consapevolezza e capacità di autovalutazione delle proprie competenze/abilità che presumibilmente li sostiene ancora, nel punto di passaggio dall'ambito motivazionale all'ambito volitivo, cioè nel momento decisionale, dove l'intenzionalità funge da guida per poter stabilire piani e strategie e quindi organizzare il comportamento, e infine, conseguentemente alla decisione presa, attraverso i processi di volizione, controllare in modo efficace l'azione in modo da portare a termine gli impegni, proteggendo la motivazione.

A questo punto appare rilevante esporre i dati aggreganti emersi con maggiore frequenza dall'analisi dei dati risultanti dai cinque Perf Echo somministrati agli utenti del progetto relativi a:

- **Integrarsi.** In un dato contesto la messa in moto e l'orchestrazione delle proprie risorse interne evidenzia la natura olistica della competenza non riducibile alla sola dimensione cognitiva ma estesa anche alle componenti motivazionali, socio-emotive, metacognitive, ecc. Si rileva generalmente una discreta capacità di mettere in gioco tutto se stesso mobilitando l'insieme di risorse personali di cui si dispone e utilizzando le risorse esterne in funzione dei compiti da affrontare e della loro integrazione con le risorse interne personali. Si rileva un Saper Agire che nel caso specifico dei cinque migranti li ha portati fra l'altro ad aderire al progetto suddetto e a dialogare con le professionalità coinvolte in un clima di fiducia, combinando il saper fare e le risorse pertinenti (conoscenze, saper fare, organizzare...) con le potenzialità presenti nell'ambiente fisico e culturale in cui svolge la loro azione sociale, in un contesto in cui poter agire, con un'organizzazione del lavoro e condizioni sociali che possano rendere possibili e poi legittime le assunzioni di responsabilità e di rischio. La presenza di requisiti, come la capacità di argomentare, l'assertività, la capacità di adattarsi al contesto mutevole e complesso, se supportati da reali opportunità che il contesto può offrire per una loro maggior integrazione in un gruppo, potrà concorrere positivamente a rafforzarne la motivazione all'integrazione, passando in primo luogo dall'inclusione in un gruppo di lavoro consolidato;
 - **Adattabilità al contesto.** In quasi tutti si riscontra adattabilità e flessibilità al contesto. Si esprime in vario modo, principalmente basandosi su una capacità e una ricerca
-

di Equilibrio e di Moderazione che li porta ad evitare situazioni conflittuali o pericolose, alla ricerca invece di un clima favorevole di grande stabilità nell'ambito emotivo, tanto che equilibrio e moderazione appaiono per la maggioranza di loro (quattro su cinque) requisiti essenziali della loro esistenza, sia in ambito privato che pubblico. In un ambiente sereno e collaborativo si rileva una generale capacità di sostenere e portare avanti le proprie attività anche là dove richiedono un alto impegno e sforzo, con grande capacità di adattamento. Se questo ambiente è realistico da parte di quasi tutti gli utenti si rileva grande disponibilità e grande motivazione all'impiego di una energia elevata. Attenzione al fatto che un clima favorevole non vuol dire eccessiva familiarità, rifuggita invece dalla totalità degli utenti. In generale infatti, a prescindere dalla loro provenienza culturale, non sono abituati a dimostrazioni emotive familiari invece alla nostra cultura);

- **Gestione del conflitto.** Correlato a quanto detto sopra, il trovarsi ad agire in un ambiente che presenti invece ambiti di contrasto e conflittualità porta generalmente da parte di *quasi* tutti gli utenti alla gestione del conflitto mettendo in atto una considerevole capacità di evitare il contrasto con gli altri, con elevata pazienza, misura e cordialità, e, nei casi in cui tutto ciò non risulti adeguato a realizzare un clima favorevole, con capacità di compromesso e di ridimensionare le cose, senza per questo mostrarsi compiacenti ma rivedendo i maggiori punti di contrasto alla luce di un eventuale modifica delle proprie azioni, a patto però, e questo emerge dalla totalità dei report, di non dover rimettere in discussione le proprie scelte di fondo. Un'altra caratteristica rilevata è la misurata tendenza a non imporre agli altri il proprio punto
-

di vista e, allo stesso tempo, a non voler essere sottoposti a tentativi considerati arbitrari di forzatura delle loro scelte o decisioni. In generale né la competizione né le tensioni paiono suscettibili di mobilitare la loro energia quanto piuttosto un clima sereno e favorevole;

- **Gestione dell'incertezza.** In questo ambito si rileva una maggior sofferenza e difficoltà di quasi tutti i migranti incontrati. Infatti è generalmente molto forte il desiderio di stabilità, di poter prevedere e organizzare con più precisione ciò che dovranno o potranno fare. L'impegnarsi in un progetto in base alle proprie competenze, il fare riferimento alle esperienze passate, la moderazione e l'equilibrio, nonché una spiccata capacità di fare affidamento su se stessi, tutto ciò concorre ad una buona gestione dell'incertezza;
 - **Resistenza allo stress.** Si rileva una generale presa di distanza da situazioni di difficoltà, che spesso si manifesta in capacità di non lanciarsi in progetti senza un minimo di precauzioni, senza aver esaminato i dettagli delle proposte o degli eventi. Una buona capacità di resilienza, e dunque di riorganizzazione delle proprie risorse, mette in atto in tutti una buona resistenza allo stress. Va ad aggiungersi una diffusa tendenza ad assumersi le responsabilità solo dopo un accurato vaglio ed esame fin nei dettagli delle proposte o dei cambiamenti, con espressione di una forte decisionalità. La loro diffusa condizione di maggiore o minore solitudine e isolamento li porta ad essere inclini alla consultazione dei consigli di altre persone da loro ritenute affidabili, con una buona capacità di ascolto, rimanendo sostanzialmente capaci di esprimere emozioni positive e ottimiste. Si rileva però una diffusa difficoltà ad avere una visione d'insieme o una sintesi della situazione con relativa difficoltà ad avere consapevolezza del
-

proprio ambito di azione personale. In più, a volte, una eccessiva calma e lentezza, caratteristica del percorso attraverso il quale quasi tutti intraprendono una scelta, può forse rappresentare un loro marcato limite, insieme al loro rilevato e diffuso rifiuto dei cambiamenti forti. Di seguito il grafico a radar delle 5 competenze e relative distribuzioni.

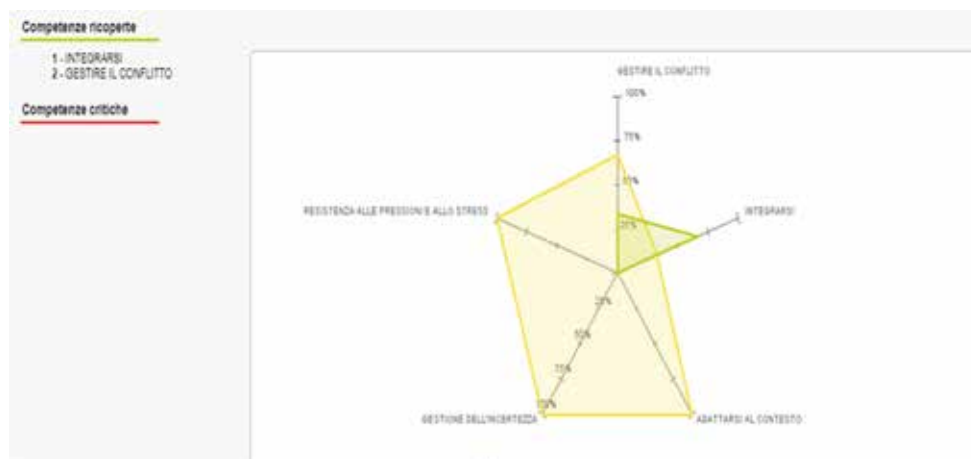


Figura 1. Grafico a radar dei 5 indicatori di competenze.

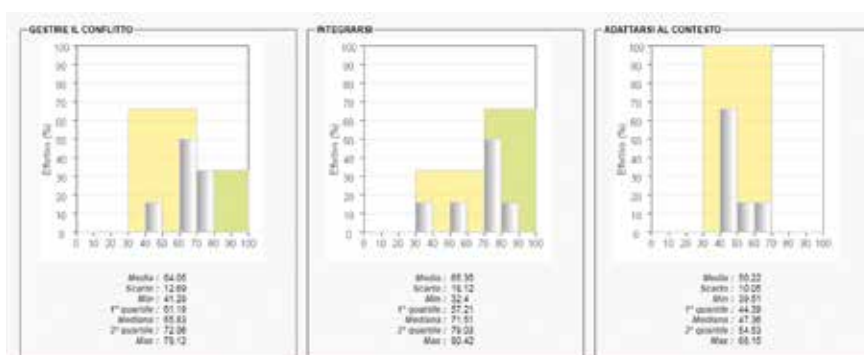


Figura 2. Distribuzione degli indicatori relativi a Gestire il conflitto, Integrarsi e Adattarsi al contesto.

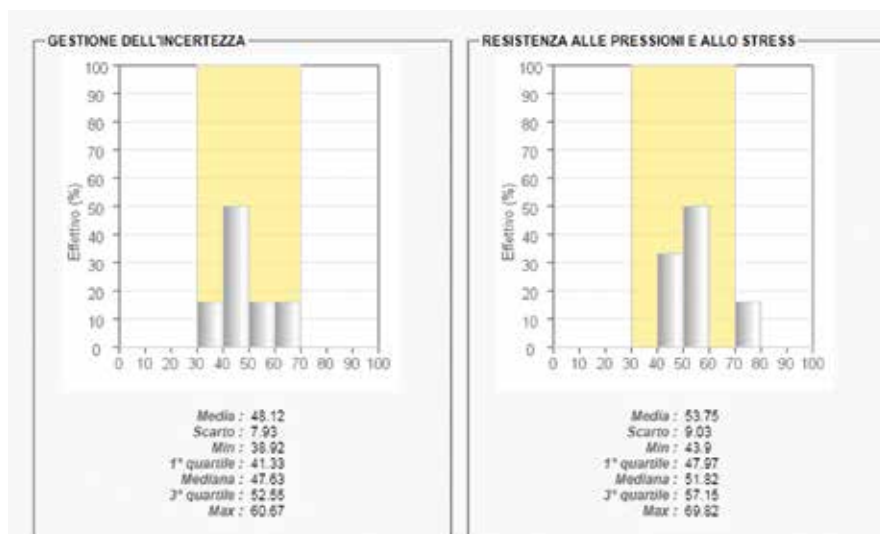


Figura 3. Distribuzione degli indicatori relativi alla Gestione dell'incertezza e Resistenza alle pressione e allo stress.

Conclusioni

In questo percorso ogni singolo attore è stato stimolato e supportato nel riprogettare i propri compiti e ruoli e con essi la propria identità, creando bisogni di riflessività autonoma e condizioni di autonomia verso l'inclusione sociale attraverso P.I.A (Piani Individuali di Autonomia) di 21 ore per utente, con incontri individuali finalizzati all'ascolto dei bisogni e all'orientamento delle attitudini e al bilancio di competenze, nel rispetto e nell'evidenziazione delle loro aspettative.

I titolari di protezione internazionale hanno infatti potuto usufruire di percorsi orientati in autonomia per il raggiungimento di una maggiore integrazione sociale che è stata almeno in parte realizzata promuovendo interventi progettuali, individuali e personalizzati che hanno attivato percorsi di integrazione e inclusione consapevoli e sostenibili, promuovendo attorno a loro una rete di accoglienza e di integrazione formata da enti, famiglie e realtà lavorative, con la molteplice funzione di so-

stegno, accoglienza e supporto informativo e introduttivo alla realtà socio-economica italiana.

È stato importante rendere tutti consapevoli del fatto che diversi software mentali operano alla base dell'interazione di un evento comunicativo, ed è stato importante di conseguenza usare strumenti concettuali semplici e chiari, che le persone possono continuare ad usare per sapersi osservare nella comunicazione, rafforzandosi nella consapevolezza, nella constatazione che nelle società complesse la realtà muta ogni giorno e che è necessario "studiarla" con l'atteggiamento attivo di chi osserva e interpreta. Riflettendo su eventuali buone pratiche e nuove progettualità da adottare mi permetto di sottolineare la necessità di un approccio di genere all'accoglienza della migrazione delle richiedenti asilo, perché quando si passa dalla prima accoglienza all'integrazione le donne rifugiate e richiedenti asilo presentano ancora, rispetto agli uomini, maggiore vulnerabilità ed isolamento.

Capitolo 8

I colori dei codici di emergenza e il lavoro in team

Katia Orlandi, Luca Bigicchi, Antonella Nicolaci

1. Le postazioni territoriali del sistema di emergenza sanitaria

Il Sistema di emergenza sanitaria nazionale nasce con il Dpr 27 marzo 1992 “Atto di indirizzo e coordinamento alle Regioni per la determinazione dei livelli di assistenza sanitaria di emergenza”. Il servizio è costituito da due componenti specifiche strettamente interconnesse tra loro:

- il Sistema di risposta della rete ospedaliera;
- il Sistema di allarme e di emergenza territoriale.

Quest'ultimo, a monte della rete ospedaliera, risponde al numero telefonico 118 e a sua volta si articola in centrali operative e postazioni territoriali. L'accesso al sistema di emergenza può avvenire tramite ingresso diretto dell'interessato al Pronto Soccorso o previo contatto della Centrale 118 che, se lo riterrà necessario, provvederà ad inviare un equipaggio idoneo allo spostamento in ospedale e ad un eventuale trattamento sul luogo allertando le postazioni territoriali.

L'obiettivo del Servizio di emergenza territoriale 118 consiste nel ridurre le morti evitabili e le gravi disabilità conseguenti a situazioni di emergenza-urgenza sanitaria; il suo strumento è l'intervento tempestivo sul luogo dell'evento finalizzato ad un primo e qualificato trattamento e al trasporto protetto all'ospedale più appropriato.

La Centrale operativa 118, gestita da professionisti del Servizio Sanitario Nazionale, riceve in primo luogo le chiamate di emergenza, attraverso l'acquisizione dei dati necessari per l'intervento interpreta la domanda, assegna un codice di priorità e conseguentemente decide di inviare i mezzi di soccorso mag-

giormente appropriati coinvolgendo le postazioni territoriali. È suo ruolo anche coordinare gli interventi e raccordarli con le successive attività di assistenza ospedaliera.

Le postazioni territoriali, che forniscono l'intervento effettivo, sono gestite da associazioni di volontariato convenzionate con il Servizio Sanitario Toscana oltre che, in misura minore, dalla Croce Rossa Italiana.

Le associazioni (che fanno riferimento all'Associazione Nazionale delle Pubbliche Assistenze e alla Confederazione Nazionale delle Misericordie d'Italia) mettono a disposizione le loro sedi, mezzi e personale, dipendente e volontario, per svolgere i compiti necessari ad adempiere alle funzioni richieste a questo anello della catena del Sistema Emergenza Urgenza Sanitaria. Il ruolo del volontariato e dei volontari risulta dunque imprescindibile per un servizio che rientra nei Livelli essenziali di assistenza (Lea).

Il servizio di intervento viene svolto attraverso l'utilizzo di ambulanze attrezzate secondo vari livelli di specializzazione e che possono essere adibite a trasporto ordinario, a primo soccorso e supporto dell'auto medica o a soccorso e rianimazione. Saranno anche e soprattutto gli operatori presenti sul mezzo a variare in base ai livelli di intervento richiesti dalla Centrale operativa: per il trasporto ordinario sono previsti un autista e almeno un soccorritore di livello base che saranno volontari o dipendenti dell'associazione; in caso di primo soccorso o supporto all'auto medica la squadra sarà composta da un autista e almeno un soccorritore entrambi con abilitazione di soccorritore di livello avanzato, anche in questo caso in forze presso l'associazione come volontari o dipendenti; nell'ambulanza di soccorso e rianimazione devono invece essere presenti un autista e due soccorritori di livello avanzato dell'associazione, un medico e un infermiere del Servizio Sanitario Nazionale.

Per guidare l'ambulanza è sufficiente possedere la patente B

ma in caso di emergenza è sicuramente indicato avere esperienza nella mansione. Per diventare soccorritore di livello base e avanzato è invece necessario conseguire le relative abilitazioni. Analizzando gli obiettivi dei corsi di abilitazione è possibile individuare le conoscenze e le competenze che sono formalmente richieste a queste figure.

Il soccorritore di livello base, che dovrà avere compiuto almeno 16 anni, deve conoscere il funzionamento del Sistema di Emergenza Urgenza Sanitaria, in particolare le modalità con cui viene attivato; deve essere capace di avere un approccio adeguato con il cittadino infermo o infortunato, essere in grado di valutare lo stato del paziente e applicare il supporto vitale di base; deve possedere inoltre conoscenze e competenze relative alle tecniche di barellaggio e alle procedure amministrative previste.

Il soccorritore di livello avanzato (dai 18 anni di età) dovrà in aggiunta possedere la consapevolezza del ruolo sociale del volontario, saper rilevare i bisogni del cittadino utente ed operare per il loro soddisfacimento; possedere gli elementi per la piena conoscenza delle azioni e delle tecniche complesse che interagiscono nelle missioni di soccorso; saper coordinare l'intervento dei soccorsi, per quanto di propria competenza; saper collaborare nell'ambito di una équipe di soccorso con il personale sanitario.

Risulta quindi importante sintetizzare in breve le attività che svolge un soccorritore volontario. In primo luogo il soccorritore deve comprendere con sufficiente chiarezza quale sia il problema (sociale, sanitario, ecc.) così da poter intervenire in modo pertinente fornendo allo specifico paziente l'assistenza necessaria che può variare dal sostegno morale fino alla rianimazione cardiorespiratoria.

Altra attività risulta a carico del trasferimento del paziente in ospedale: il modo in cui lo solleva, lo sposta e lo sistema in am-

bilanza è molto importante in quanto il procedimento deve avvenire senza aggravare o produrre lesioni e in determinate circostanze, come le situazioni traumatiche, può rivelarsi un'operazione molto delicata.

All'arrivo in ospedale dovrà essere garantita la continuità di presa in carico del paziente con il personale ospedaliero. Per svolgere al meglio questo passaggio è richiesta la collaborazione con l'equipè sanitaria fornendo a quest'ultima informazioni su quanto osservato sul luogo dell'emergenza e durante il trasporto. Il soccorritore è in qualche modo il rappresentante del suo assistito e dovrà fare il possibile per aiutarlo nell'inserimento al Pronto Soccorso Ospedaliero, e in particolare se non sono presenti i parenti preoccupandosi anche di farli avvertire. I protocolli devono essere eseguiti puntualmente e l'abilitazione a soccorritore viene rinnovata biennialmente solo ai volontari che si dimostrano effettivamente attivi. Viene richiesta quindi una particolare continuità e regolarità nell'impegno volontario.

2. Il volontario e il lavoro in *team* in situazioni di emergenza

Molti sono gli studi e le ricerche che si occupano dell'emergenza, questo perché il *burn-out* o l'abbandono delle attività di volontariato in questo settore sono abbastanza frequenti. In emergenza il volontario vive infatti una situazione difficile che prende in esame due punti di vista:

- il primo quello emotivo, relativamente alla gestione delle proprie emozioni;
- il secondo quello comunicativo, nella gestione delle relazioni all'interno dell'èquipe di appartenenza.

L'agire del volontario inserito in un *team*, dipende infatti dal campo relazionale in cui si trova ad intervenire e quindi dal gruppo in cui opera nella situazione di emergenza. In emer-

genza infatti le attività di volontariato possono scatenare *diversi e anche spesso opposti* sentimenti nel volontario, che vanno dalla disperazione alla rabbia, dalla gratificazione al senso di inadeguatezza, fino al sentirsi speciali. Tra i sentimenti positivi che alimentano la motivazione del volontario ad operare in un settore così delicato possiamo evidenziarne alcuni tra i più significativi:

- condividere gli scopi e gli obiettivi con il proprio gruppo;
- sentirsi uniti nel legame sociale e di solidarietà;
- stringere legami significativi;
- vivere esperienze confermanti le proprie convinzioni e il senso di identità;
- sentirsi utili utilizzando le proprie competenze.

Da qui si deduce come il volontario che si trova a operare in situazioni molto complesse e stressanti, portatore a sua volta di stressor personali, che danno vita alle diverse reazioni emozionali, possa trovarsi esposto a rischi professionali (BH Young et a., 2002) derivanti dall'incontro con la sofferenza di altre persone, e come le stesse vengono potenziate anche dai fattori di stress di carattere organizzativo (M.T. Fenoglio, 2003).

Le diverse squadre di volontari dell'emergenza sono infatti una realtà complessa fatta di interazioni tra singoli, gruppi, istituzioni e privati che afferiscono a visioni, riferimenti culturali e valoriali differenti, oltre che portatori di esperienze, emozioni, aspettative legate al ruolo di appartenenza.

3. Esperienza di bilancio delle competenze in un gruppo di volontari della Misericordia di Pontedera

La finalità del percorso proposto dalla nostra associazione di volontariato il Centro Italiano Femminile di Livorno in collaborazione con il Centro Italiano Femminile Regionale Toscana è stato quello poter contribuire quale valore aggiunto ad una

riflessione condivisa sul lavoro di èquipe dei volontari afferenti al Sistema Emergenza Urgenza Sanitaria e che, giornalmente svolgono questa attività con impegno e dedizione.

Il volontario per poter svolgere il suo servizio in questo delicato settore, necessita di capacità professionali specifiche che deve utilizzare sia nell'ambito dell'organizzazione della propria associazione, sia in linea con le Centrali Operative del 118, trovandosi quindi inserito in una complessa èquipe di lavoro. Il contesto operativo che si viene a delineare, necessita che il volontario sia fornito oltre che delle abilità all'uso dei mezzi attrezzati idonei e delle certificazioni previste, anche di competenze personali distintive, competenze queste che afferiscono alle *performance* trasversali e che mettono lo stesso in condizioni di vivere e operare in gruppo, anche in situazioni di disagio.

Tenendo in considerazione questi aspetti l'applicazione del modello proposto ci ha consentito di definire, rispetto alle variabili di complessità e responsabilità dei ruoli coinvolti nel lavoro di squadra in emergenza, quali potessero essere le competenze trasversali distintive di utilità al volontario e al *team* oltre che come potenziarle. Per mettere in atto il processo ci siamo avvalsi della metodologia "ricerca-azione" che, secondo la definizione di K.Lewin, consente di perseguire un duplice obiettivo, quello di conoscere la realtà e quello di tentarne un cambiamento. Il percorso così strutturato ci ha permesso di far emergere sia le *performance* del singolo che quelle del *team*.

Ad ogni singolo volontario è stato somministrato il questionario Perf Echo e successivamente condiviso il report individuale un report mediante un colloquio di circa un ora avente l'obiettivo di:

- restituire al volontario la responsabilità di progettare il proprio sviluppo professionale;
 - fornire al volontario la possibilità di auto-valutarsi, cen-
-

sire le aree in cui le *performance* non sono adeguate o necessitano di implementazione;

- definire le priorità su cui investire, anche con la formazione.

Per quanto riguarda il collettivo lo strumento scelto è stato *Team Booster*, il quale ci ha permesso di agire sulla promozione del benessere dei volontari coinvolti mediante un percorso di consapevolezza delle risorse personali in quanto *team*. I volontari sono stati infatti coinvolti in una riflessione/condivisione delle *performance* e delle potenzialità del gruppo che abbiamo successivamente condiviso mediante la restituzione di un report finale.

Nell'associazionismo infatti fare gruppo e lavorare in gruppo e quasi una consuetudine, oltre che rappresentare una vera e propria sfida, questo anche in relazione alle caratteristiche strutturali e organizzative delle associazioni di appartenenza, che rappresentano un esempio di sistema di ruoli e di meccanismi di funzionamento.

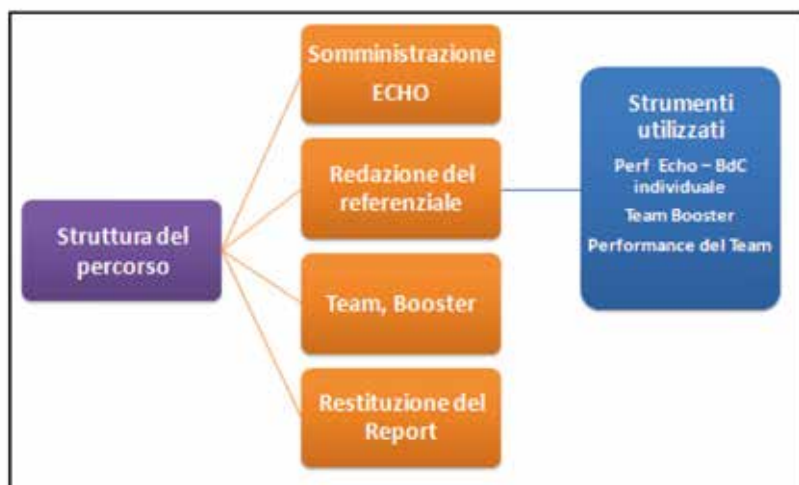


Figura 1. Struttura del percorso.

La struttura dell'intero percorso ci ha permesso quindi di lavorare prima sul singolo mediante la restituzione del report individuale e poi sul collettivo condividendo i meccanismi del lavoro in *team*. Durante la restituzione nel collettivo abbiamo condiviso alcuni aspetti come di seguito sintetizzati:

- La *performance* del *team* è superiore alla somma delle *performance* individuali;
- Mettere insieme un gruppo di persone non significa creare un *team*;
- La collaborazione non avviene spontaneamente;
- Un insieme di professionisti non è necessariamente un *team* performante;
- Il contesto gioca un ruolo essenziale sulla *performance* collettiva;
- Il *leader* gioca un ruolo fondamentale sulla *performance* collettiva.

4. I contenuti emersi dal report

L'obiettivo di questo studio è stato quello di consentire al *team* di identificare le proprie carte vincenti e i propri assi di avanzamento al fine di sviluppare la *performance* collettiva che in un *team* secondo la metodologia *Team Booster* è costituita da due gruppi di componenti:

- i processi, l'agilità, la comunicazione, la decisione;
- i risultati, l'innovazione, la rapidità, la qualità, il benessere sul luogo di lavoro.

Il report del *team* è stato sviluppato suddividendolo in 4 parti:

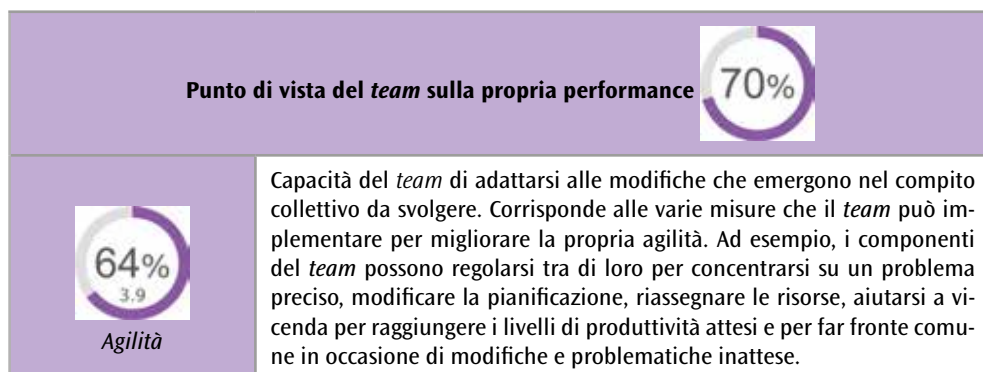
1. il punto di vista del *team* sulla propria *performance*;
2. le risorse e la *performance* collettiva del *team*;
3. la coesione e conflitto nel *team*;
4. le *challenge* per il *team* e per il suo *leader*.



Di seguito gli otto fattori chiave della *performance* collettiva analizzati.



Figura 2. Fattori chiave della performance collettiva.

Di seguito la tabella dove troviamo esplicitato il punto di vista del *team* sulla propria *performance*, che si esprime con un valore totale del 70%, rappresentando come il *team* si autovaluta rispetto agli otto fattori chiave presi in considerazione.



| Punto di vista del <i>team</i> sulla propria performance  | |
|--|---|
|  <p><i>Relazioni Interpersonali</i></p> | <p>Capacità del <i>team</i> di ottimizzare le interazioni interpersonali attraverso la risoluzione dei conflitti, la cooperazione e la creazione del morale del <i>team</i>. Rimanda alla capacità dei componenti di un <i>team</i> di smuovere i processi socio-emozionali positivi con l'obiettivo di ridurre le tensioni che possono nascere all'interno di un <i>team</i>. Ad esempio, in caso di conflitto, i componenti del <i>team</i> si indirizzeranno verso una risoluzione del conflitto o verso una sua cristallizzazione?</p> |
|  <p><i>Gestione del team</i></p> | <p>Capacità del <i>team</i> di organizzare, pianificare, assegnare i compiti e di trovare le motivazioni per la loro realizzazione. Corrisponde alla capacità di organizzare a monte i compiti da svolgere stilando la tabella di marcia da seguire. La conoscenza delle pianificazioni e degli obiettivi individuali e collettivi da raggiungere è fondamentale, perché consente ai componenti del <i>team</i> di sapere a che punto sono rispetto agli obiettivi previsti e di osservare in modo più obiettivo le loro attività. Analogamente, la gestione del <i>team</i> consente di prevedere cosa resta da fare.</p> |
|  <p><i>Coordinamento</i></p> | <p>Capacità del <i>team</i> di condividere le risorse, le attività e le conoscenze per garantire la finalizzazione dei compiti in modo rapido ed esaustivo. Si tratta di una delle capacità fondamentali di un <i>team</i> efficace. Si basa sulla consapevolezza di sapere chi farà cosa, con chi e quando. In questo modo i componenti del <i>team</i> possono dar prova di riuscire a prevedere in che modo le loro attività andranno a inserirsi con quelle degli altri. Il coordinamento non è solo l'attuazione dell'organizzazione del lavoro stabilita a monte attraverso la Gestione del <i>team</i>, ma è anche ciò che fa effettivamente il <i>team</i> e il modo in cui i componenti riescono ad articolare le loro rispettive attività per poter funzionare come un'unica entità.</p> |
|  <p><i>Decisione</i></p> | <p>Capacità del <i>team</i> di raccogliere e di integrare le informazioni, identificare le alternative, scegliere le soluzioni e valutarne le conseguenze. Corrisponde alla valutazione delle incertezze e delle conseguenze che può avere la decisione (ad esempio durante una riunione strategica). Analogamente, corrisponde a delle procedure associate ai comportamenti dei protagonisti. Ad esempio, il fatto di non tenere in considerazione il potenziale contributo di ciascuno può far perdere un'informazione importante a tutto il <i>team</i>, proprio come accade quando non si condividono tutte le informazioni. Inoltre, i comportamenti che vanno nella direzione di un ottenimento della <i>leadership</i> costituiscono dei freni significativi a processi decisionali informati.</p> |





| Punto di vista del <i>team</i> sulla propria performance  | |
|--|---|
|  <p>Comunicazione</p> | <p>Capacità del <i>team</i> di scambiare efficacemente le informazioni. La comunicazione è un aspetto centrale della performance collettiva e rappresenta il mezzo principale per raggiungere gli obiettivi. Basata sul trasferimento di informazioni, idee e conoscenze, la comunicazione riguarda sia la quantità sia la qualità delle informazioni trasferite. Tuttavia le incomprensioni nella comunicazione all'interno di un <i>team</i> sono sempre in agguato ed è solo nel chiarire le ambiguità, nell'uso della comunicazione non verbale, che i <i>team</i> possono rendere affidabili e credibili i loro processi.</p> |
|  <p>Monitoraggio</p> | <p>Capacità del <i>team</i> di cercare e ricevere <i>feedback</i> con chiarimenti sul compito collettivo da svolgere. La performance collettiva non può fare a meno del relativo monitoraggio. Nei <i>team</i> che funzionano, i vari componenti si assumono la responsabilità in qualità di attori della performance del <i>team</i>. Si assumono la responsabilità individuale ma al tempo stesso si inseriscono in uno scenario di responsabilità collettiva. Da una prospettiva individuale, i componenti del <i>team</i> cercano dei <i>feedback</i> costruttivi sul proprio avanzamento e forniscono a loro volta <i>feedback</i> costruttivi agli altri. In questo modo si richiede ai componenti del <i>team</i> di conoscere i ruoli funzionali di ciascuno e di assumersi la responsabilità di fornire e accettare i <i>feedback</i>.</p> |
|  <p>Condivisione delle conoscenze</p> | <p>Capacità del <i>team</i> di condividere le conoscenze sia a livello di ambiente sia a livello di dinamiche del <i>team</i> stesso. Le conoscenze condivise dal <i>team</i> consentono ai rispettivi componenti di sviluppare una coscienza condivisa della loro situazione lavorativa. Le conoscenze relative ai ruoli e alle competenze di ognuno, ai compiti da svolgere, agli obiettivi da raggiungere, favoriscono la comunicazione e riducono i malintesi. Questa dimensione può assomigliare al contesto cognitivo del <i>team</i> e costituisce pertanto il contesto collettivo per l'interpretazione dell'ambiente e del lavoro del <i>team</i>, incluse le regole del suo funzionamento.</p> |

Tabella 1. Punto di vista del *team* sulla propria performance.

Da qui possiamo vedere come l'indice che compare sotto lo score corrisponda ai livelli di consenso tra i componenti del *team*, dando un quadro complessivo ed esplicativo. Per ogni fattore siamo andati inoltre ad estrapolare le *risorse e le performance* del *team*, che rappresentano il comfort del gruppo dei volontari rispetto agli 8 fattori chiave. I singoli fattori chiave sono stati analizzati a partire dagli indicatori comportamentali descritti

e ordinati gerarchicamente in base ai risultati emersi nel *team*. Come esempio vediamo i risultati a carico del fattore decisione.


| Risorse e performance del <i>team</i> | |
|---|--|
|  | <p>Capacità del <i>team</i> di raccogliere e di integrare le informazioni, identificare le alternative, scegliere le soluzioni e valutarne le conseguenze.</p> <p>Engagement collettivo: Il <i>team</i> analizza in modo critico le proposte.</p> <p>Serenità: Non sempre le decisioni vengono prese in un clima calmo e rilassato. Le discussioni possono rivelarsi tese.</p> <p>Direttività: Può riuscire ad appianare le divergenze e a stimolare la discussione quando il clima diventa troppo fiacco.</p> <p>Assertività: Talvolta pecca di fiducia. I componenti del <i>team</i> possono esitare nel proporre i propri punti di vista.</p> |

Tabella 2. Risorsa e performance del *team* fattore Decisione.

Per quanto riguarda il fattore decisione possiamo vedere come le risorse e la *performance* del *team* vengono analizzati e come da questi sono emersi alcuni aspetti che ne fanno parte integrante. In questo caso ciò che viene preso in considerazione risulta a carico l'engagement, della serenità, della direttività e dell'assertività che nel loro complesso si esprimono per un valore del 56%. Analizzare tutti i fattori chiave ci ha permesso di approfondire tutti gli aspetti relativi alle risorse e alle *performance* del *team*, con lo scopo di potenziare la *performance* collettiva. Un altro aspetto preso in considerazione è stato quello relativo all'interazione del *team*, e nello specifico la *coesione* e il *conflitto*, qui abbiamo focalizzato l'attenzione su tre aspetti: il clima "essere insieme", le attività "fare insieme" e la strategia "andare lontano insieme". Come esempio riportiamo di seguito l'aspetto relativo alla strategia e quindi all'andare lontano insieme.


| Coesione e conflitto del <i>team</i> | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><i>Andare lontano insieme</i></p>  | <p>Il tuo <i>team</i> può mettersi in discussione per definire i rischi comuni. Tuttavia potrebbe trovare delle difficoltà nell'accordarsi sulle scelte da fare in materia di strategia, orientamenti e valori che sottendono all'<i>engagement</i>. Potrebbero sorgere dissensi a seconda degli argomenti trattati. Le motivazioni per impegnarsi possono essere molto diverse. L'investimento minimo per perseguire l'obiettivo potrebbe non essere condiviso.</p> |

Tabella 3. Coesione e conflitto, Andare lontano insieme.

Per quanto riguarda la divergenza e convergenza presa ad esempio, possiamo vedere come la divergenza tende a prevalere a discapito dell'*engagement*, ciò è dovuto prevalentemente quando l'interesse dei singoli si antepone all'interesse del collettivo. Prendendo in considerazione i risultati emersi, abbiamo evidenziato quali potessero essere le leve di sviluppo, inerenti a ciò che è emerso. Il modello identifica tre *challenge* che si possono utilizzare sia per il *team* che per il *team leader*. Di seguito si trovano distinte le tre challenge ordinate in modo gerarchico in base al livello di difficoltà, la prima rappresenta la sfida più importante per il *team* e per il *team leader* e le altre in ordine decrescente come di seguito riportate.



Figura 3. *Challenge* di sviluppo del *team*.

Le tre *challenge* declinate nel dettaglio mettono in risalto ciò che risulta necessario per lo sviluppo del *team*, individuando per ogni challenge dei consigli orientati allo sviluppo delle *per-*

formance.

Di seguito ad esempio riportiamo monitoraggio e *feedback*.

| Challenge per il <i>team</i> e per il <i>team leader</i> | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><i>Monitoraggio e Feedback</i></p> <div style="text-align: center; border: 2px solid purple; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> 2 </div> | <p>Per attenuare le tensioni nel tuo <i>team</i> e preservare un clima di lavoro produttivo, potresti affidarti ai seguenti consigli:</p> <p>Ricordare qual è l'obiettivo comune per ricalibrare gli scambi su elementi razionali e fattuali.</p> <p>Organizzare le tempistiche degli scambi per invalidare le formalità abituali (eventi all'esterno, brainstorming, celebrazione dei successi, ecc.).</p> <p>Fare in modo che tutti riescano a esprimersi organizzando tavole rotonde regolari (ad esempio in occasione di riunioni).</p> <p>Riprendere, con l'ausilio di grafici/elementi visivi, i punti di vista di tutti i componenti del <i>team</i> in modo da riconoscere tutti i contributi.</p> <p>Orientare le interazioni sulle modalità di risoluzione dei compiti, piuttosto che sul problema osservato.</p> <p>Valorizzare i successi, dare comunicazione dei progressi positivi realizzati.</p> |

Tabella 4. Tabella *Challenge* per il *team* e per il *team leader*, Monitoraggio e *Feedback*.

Come possiamo vedere il monitoraggio e il *feedback* che si trovano al secondo posto, fanno riferimento sia al clima produttivo che il *team*, aspetti questi molto importanti per intervenire sulle tensioni che si possono creare nello svolgimento delle attività. Da qui si evidenzia come gli aspetti evidenziati siano tutti orientati al coinvolgimento e alla condivisione dei volontari che svolgono le attività in emergenza, al fine di aumentare le *performance*.

In questa fase per avere un confronto tra il punto di vista del *team* e le risorse comportamentali è stato messo a confronto il punto di vista del *team* rispetto a ciascuno dei fattori chiave e rispetto al livello di comfort. Questa analisi ci ha permesso di approfondire con il gruppo i singoli aspetti, oltre che fissare gli obiettivi da raggiungere mediante la messa in atto delle indicazioni individuate.

Di seguito ad esempio il fattore chiave *decisione*.

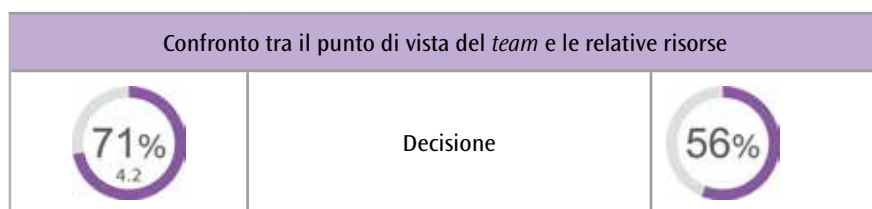


Figura 5. Confronto tra il punto di vista del *team* e le relative risorse.

Come possiamo verificare nel confronto tra la percezione del *team* e le risorse esistenti abbiamo uno scarto del 15%, diventa quindi fondamentale una presa di consapevolezza di questa evidenza, al fine di innescare un meccanismo di sviluppo a carico del *team*, che abbia come punto di partenza dati oggettivi. A questo fine dopo aver condiviso ogni singolo punto, la tabella così dettagliata e completa è rimasta patrimonio del *team*.

Il report *Team Booster* si è concluso con la Tabella di Corrispondenza complessiva, la stessa si ispira ai lavori di Driskell e Salas (2013)¹, come di seguito rappresentata.

1 Driskell J. E., Salas E., *Personality and work teams*, in Christiansen N., Tett R. (2013), *Handbook of Personality at Work*. Routledge, 2013.

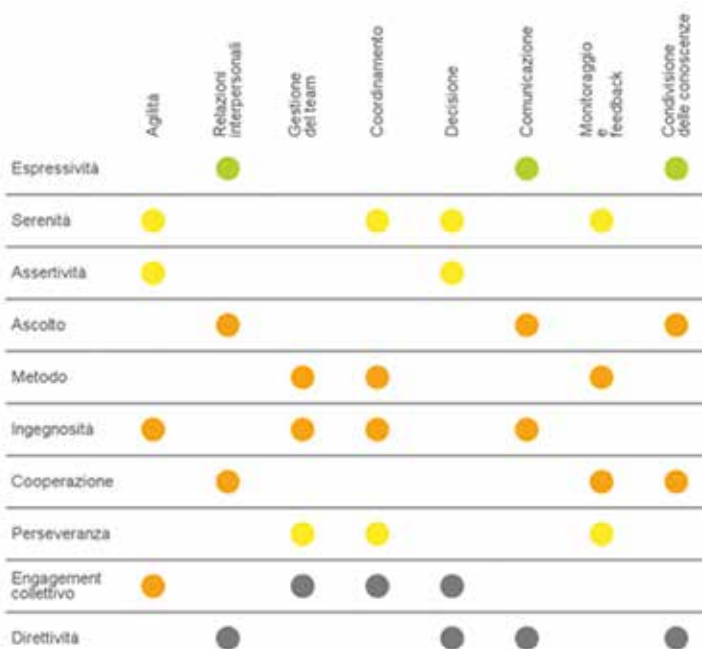


Figura 4. Tabella di corrispondenza complessiva.

Di seguito la descrizione degli indicatori presi in considerazione.

| Descrizione degli indicatori | |
|------------------------------|--|
| Espressività | <i>Indicatore di scambio</i> |
| Assertività | <i>Indicatore dell'affermazione di sé nel rispetto degli altri</i> |
| Metodo | <i>Indicatore di rispetto degli impegni presi</i> |
| Cooperazione | <i>Indicatore di cooperazione</i> |
| Engagement collettivo | <i>Indicatore di responsabilità collettiva</i> |
| Serenità | <i>Indicatore di distensione</i> |
| Ascolto | <i>Indicatore di attenzione al team</i> |
| Ingegneria | <i>Indicatore di creatività</i> |
| Perseveranza | <i>Indicatore di perseveranza</i> |
| Direttività | <i>Indicatore di leadership</i> |

Tabella 6. Descrizione degli indicatori.

La tabella di corrispondenza complessiva con i suoi descrittori, ha lo scopo di evidenziare gli score del *team* in relazione a ciascun indicatore comportamentale, la stessa mira inoltre ad individuare gli indicatori rappresentati e quelli sotto rappresentati, in quanto per questi ultimi si possa porre una maggiore attenzione in un approccio di sviluppo dell'intero *team*.

Conclusioni

Il percorso nel suo complesso rappresenta una modalità operativa di buone prassi nell'approccio di sviluppo al lavoro in *team* in un settore molto delicato quale l'Emergenza Urgenza. La restituzione del report sul collettivo ci ha permesso di evidenziare gli assi di sviluppo del *team* e come affrontarli avvalendosi di dati oggettivi emersi dal report. Inoltre possiamo affermare come, il lavoro messo in atto sul singolo volontario in un processo di *assessment*, ci ha permesso di riportare lo stesso verso la responsabilità del proprio sviluppo personale e dell'ottimizzazione delle proprie *performance*.

Il percorso nel suo complesso si è potuto avvalere di strumenti altamente professionali, e innovativi, utili per lo sviluppo organizzativo di un'associazione che opera in un settore estremamente complesso. Ringraziamo tutti i volontari della Misericordia di Pontedera in provincia di Pisa, che hanno partecipato e i loro responsabili che ci hanno dato fiducia augurandoli un buon lavoro.

Capitolo 9

Assistenza alla persona volontari e operatori: quali gli indicatori di competenza

*Immacolata Abbatiello, Laura D'Angelo, Valeria Giusti,
Isabella Giannuzzi, Laura Masi, Stefania Scali*

Premessa

“La popolazione italiana invecchia progressivamente e sempre di più”. Lo afferma l’Istat, dati alla mano, nel suo rapporto sugli “Indicatori demografici, Stime per l’anno 2017”. Sempre secondo il bilancio demografico 2017 dell’Istat, si rileva che la popolazione in Italia è diminuita di circa centomila unità alla data del 01 gennaio 2018, rappresentando una popolazione residente di 60.494.00 persone, dato fortemente influenzato dal significativo al calo del numero delle nascite. Nel 2017 sono nati 464mila bambini, il 2% in meno rispetto al 2016, e il bilancio sarebbe stato ancora più significativo se non vi fossero stati tanti nuovi nati tra gli stranieri. In relazione a ciò si intuisce facilmente come la popolazione italiana stia calando, (647 mila morti e 464mila neonati) pur tenendo conto che il calo della popolazione e il suo conseguente invecchiamento non risulta omogeneo in tutte le regioni d’Italia, il paese, quindi appare incanalato verso una decrescita naturale.

La speranza di vita alla nascita, nel nostro paese, grazie anche alle trasformazioni socio-economiche in atto, risulta nel 2017 essere pari a 80,6 anni per gli uomini, come pure lo era nel 2016, e a 84,9 anni per le donne, contro gli 85 anni nel 2016, evidenziando come il gap di genere di mortalità maschile confrontato con quello femminile si riduce nel 2017 a soli 4,3 anni, trattandosi del più basso divario riscontrato dalla metà degli anni 50. Per quanto riguarda invece l’invecchiamento della popolazione, questo fenomeno risulta influenzato da molteplici-

ci fattori che comprendono i livelli di mortalità, di fecondità, i servizi alla salute e gli stili di vita degli individui, fattori questi che influenzano fortemente e che a ritmo lento ma costante, stanno progressivamente mutando il profilo per età e per popolazione, portando un'età media che nel 2017 si avvicina ai 45 anni e una quota di ultrasessantacinquenni superiore al 22%. Questi cambiamenti demografici, hanno prodotto un impatto anche sui bisogni emergenti in ambito socio-sanitario, modificandone i servizi richiesti e le professionalità coinvolte nell'assistenza di base che ad oggi risulta essere erogata nella maggior parte dei casi a persone anziane, sia all'interno delle strutture pubbliche che in quelle private. Significativa in tal senso risulta essere anche l'attività erogata dai volontari afferenti al terzo settore, dove sempre di più viene richiesta una professionalità specifica.

1. Il percorso delle competenze distintive nelle attività di assistenza di base.

Oggi l'assistenza diretta agli individui sia in ambito professionale che nel volontariato predilige un approccio globale che considera la dimensione bio-psico-sociale. Da ciò si evince che le attività esercitate di tipo gestuali, organizzative e relazionali orientate ad interventi pertinenti ai bisogni delle persone, hanno necessità di competenze distintive da parte di chi le mette in atto. Attualmente trovandoci di fronte a cambiamenti sociali, politici, ambientali e demografici, che lasciano intravedere una società in transizione, dove le persone possono trarre vantaggio venerando età che richiedono interventi sociali, sanitari ed economici di cui le organizzazioni, le istituzioni, il volontariato e tutta la comunità deve farsi carico.

Per assistere una persona e ancor di più se questa si trova in una condizione di fragilità "anziano" occorre evidenziarne la situazione di complessità e cronicità per il soddisfacimento dei

bisogni e di mettere in atto una rete assistenziale strutturata, dove anche la figura dell'Oss (Operatore socio-sanitario) trova la sua collocazione, che sia questa in regime professionale o di volontariato. L'evoluzione della figura dell'Oss trova le sue origini negli anni '70, per quanto riguarda le figure di supporto, Anul (Accordo nazionale unico di lavoro) prevedeva due tipi di ausiliari: il primo era "l'ausiliario portantino" il quale dopo sei mesi di assunzione a lavoro acquisiva il ruolo di "ausiliario di primo livello" con mansioni di pulizia degli ambulatori e trasporto materiale non a fine diagnostico (ad esempio la biancheria).

Nel 1980, anno in cui furono chiuse le scuole per infermiere generico a livello nazionale, si sono distinte due figure: l'ausiliario socio-sanitario e l'ausiliario socio-sanitario specializzato. Il primo svolgeva prevalentemente attività di pulizia, rifacimento letti non occupati e rispondeva ai "campanelli", il secondo collaborava con l'infermiere e l'ostetrica durante le manovre di posizionamento e per l'igiene dei pazienti (attività di tipo alberghiero).

Dopo dieci anni dalla riforma, nel 1990, nasce la figura dell'Ota (Operatore tecnico addetto all'assistenza) soprattutto allo scopo di supportare l'infermiere in ambito ospedaliero e svolgere a livello assistenziale, sempre con la collaborazione o su indicazione dell'infermiere il rifacimento del letto occupato, l'igiene personale del paziente, il posizionamento ed il mantenimento della posizione terapeutica. Questa figura, inserita solo in ambito ospedaliero lasciava un vuoto nel il settore sociale oltre che nell'assistenza domiciliare territoriale. Ogni Regione supplì a questa mancanza con l'inserimento di una nuova figura che aveva denominazione diversa e percorsi formativi diversi in relazione alla Regione di provenienza (Osa, Adb, Add, Adet ecc.).

Necessita arrivare al provvedimento Stato Regioni del 22 feb-

braio 2001 per vedere nascere la nuova figura dell'Oss, non tanto per far fronte alla mancanza di infermieri, quanto per la necessaria esistenza di una figura unica con competenze socio- sanitarie. La nuova figura viene formata attraverso un percorso di 1000 ore comprendente una parte di tirocinio e il successivo conseguimento della qualifica, l'Oss, che la abiliterà a svolgere la sua attività nei seguenti ambiti:

- nell'assistenza diretta ed aiuto domestico alberghiero;
- negli interventi igienico sanitari e di carattere sociale;
- come supporto gestionale organizzativo e formativo.

La flessibilità di questa figura diventa il punto di forza del ruolo professionale, in quanto non solo collabora con gli infermieri e le ostetriche ma anche con altre figure professionali come l'assistente sociale, il fisioterapista ecc.

A causa del continuo cambiamento della popolazione che vede l'aumento di anziani con polipatologie, l'aumento della cronicizzazione ed il cambiamento a livello strutturale dell'assistenza nelle Unità Operative Ospedaliere e Territoriali per acuzie e cronicità diffuse, nasce 1° gennaio 2003 l'Oss con formazione complementare che implementa competenze in ambito sanitario. Con questo attestato denominato Oss con Formazione Complementare in Assistenza Sanitaria Fc, sempre in collaborazione con l'infermiere o l'ostetrica, le competenze attribuite all'Oss vengono implementate attraverso attività aggiuntive quali: la somministrazione della terapia per via naturale, intramuscolo e sottocute su pianificazione infermieristica, i clisteri, gli impacchi medicali e molte altre, questa figura attualmente non è ancora riconosciuta a livello contrattuale.

Gli Oss come abbiamo già sottolineato si trovano a svolgere la propria attività non solo nel pubblico impiego ma anche nel terzo settore dove sempre più spesso sono richieste competenze professionali. A tal fine è nata l'idea di sviluppare una ricerca sull'identificazione delle *"competenze distintive"* messe

in atto da questa figura durante lo svolgimento delle attività, indipendentemente dal settore di riferimento, dove le competenze trasversali, cioè quelle proprie della persona risultano fondamentali a completamento di quelle tecnico-professionali acquisite attraverso il percorso di studi.

Competenze fondamentali quelle tecnico/professionali, ma che da sole non bastano, in quanto, il nostro agire in ogni singola azione implica una conseguenza diretta o indiretta su uno o più individui. La professionalità dell'Oss, nasce infatti dall'acquisizione di una qualifica e dall'esercizio di essa "conoscenza, abilità, comportamento", in un ambiente in cui si possono esercitare le abilità e acquisire esperienze, in una continua evoluzione, anche mediante la formazione continua. Se un operatore infatti ha le conoscenze, le l'abilità ed il giusto comportamento è un professionista che agisce con responsabilità, quest'ultima diventa maggiore con l'aumentare della "responsabilità professionale" che può assumere anche la forma amministrativa o penale.

Da quanto detto si evince che l'Oss, per svolgere con "agire etico" la propria professione in qualsiasi contesto operativo, deve mettere in atto oltre le competenze tecnico/professionali anche quelle distintive che appartengono prevalentemente alla persona.

2. Studio sulle competenze distintive della figura professionale dell'Oss

È da qui che nasce l'idea di proporre ad alcuni colleghi Oss che svolgono attività nel terzo settore come volontari ma che contestualmente sono anche professionisti operanti nel pubblico o nel privato, di individuare quali potrebbero essere le competenze "distintive" che un Oss deve mettere in atto per svolgere al meglio il proprio ruolo e utilizzare in modo consapevole le proprie *performance*. Abbiamo quindi formato un gruppo di

volontari di Oss che conosciamo da tempo, e che si sono formati nei due percorsi attualmente previsti dalla normativa.

- Oss Nuova Formazione percorso di 1000 ore;
- Oss Integrazione, percorso abbreviato di 500 ore.

Abbiamo realizzato due laboratori, ognuno composto da 20 soggetti. I due gruppi hanno lavorato singolarmente per individuare gli indicatori di competenza distintiva che un Oss deve possedere e mettere in atto indipendentemente dal settore nel quale si trova a svolgere la sua attività.

Il successivo passaggio è stato quello di fondere i due gruppi e condividere gli elaborati, al fine di individuare gli indicatori distintivi che rappresentassero entrambi e valutare insieme come questi fossero rappresentati nelle due tipologie di operatori provenienti dai due percorsi formativi.

Nella tabella troviamo gli indicatori distintivi emersi con i relativi descrittori condivisi da entrambi i gruppi come di seguito elencati.

| Indicatore | Descrittore |
|--|--|
| Aggiornarsi | Capacità di mantenere ed incrementare il proprio livello di conoscenza per risolvere e far fronte alle richieste dell'organizzazione |
| Comunicare | Capacità di contribuire al conseguimento di un risultato comune condividendo informazioni suggerimenti e opinioni |
| Empatia | capacità di interagire con l'altro comprendere il suo punto di vista con atteggiamento aperto e disponibile |
| Sollecitare | Capacità di strutturare le risorse in proprio possesso o di richiedere l'aiuto degli altri se necessario per svolgere un compito o risolvere un problema |
| Resistenza alle pressioni e allo Stress | Capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e mantenere un livello di performance adeguato anche in situazioni difficili |

Tabella 1. Indicatori e descrittori.

Agli Oss coinvolti è stato somministrato il questionario Perf-

Echo che ci ha permesso di estrapolare una serie di dati relativamente agli indicatori di competenza scelti. Il primo aspetto che emerge è quello relativo ad una differenza di copertura delle competenze individuate nei due gruppi di operatori che hanno seguito un diverso percorso formativo, nello specifico:

- chi ancora non ha avuto esperienze nel settore socio sanitario presenta meno *performance* rispetto agli indicatori scelti;
- chi ha già esperienza nel settore socio sanitario è ha già messo in atto queste competenze risulta più performante.

Di seguito i grafici radar di distribuzione delle competenze distintive rilevate nei due gruppi.

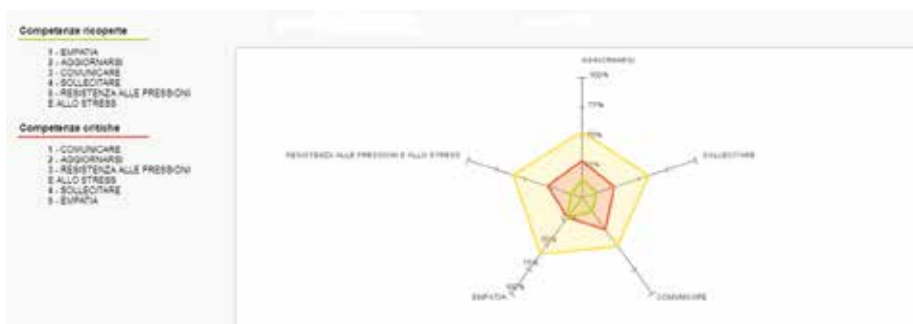


Figura 1. Grafico a radar delle Competenze Trasversali negli Oss di Nuova Formazione.

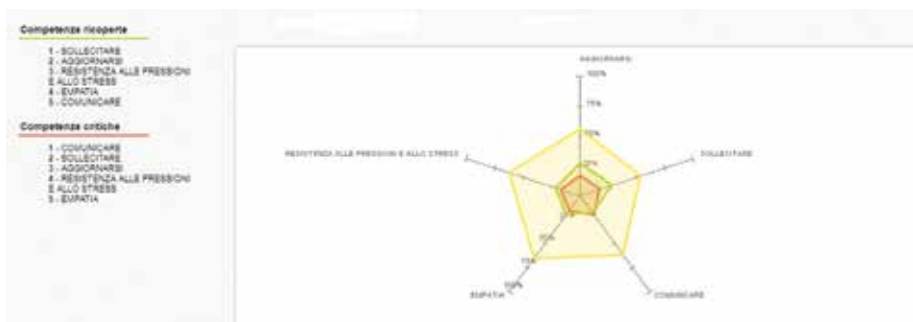


Figura 2. Grafico a radar delle Competenze Trasversali negli Oss con Integrazione.

A confronto prendiamo due degli indicatori distintivi che più ci sembrano significativi: l'Empatia e la Resistenza alle pressioni e allo stress.

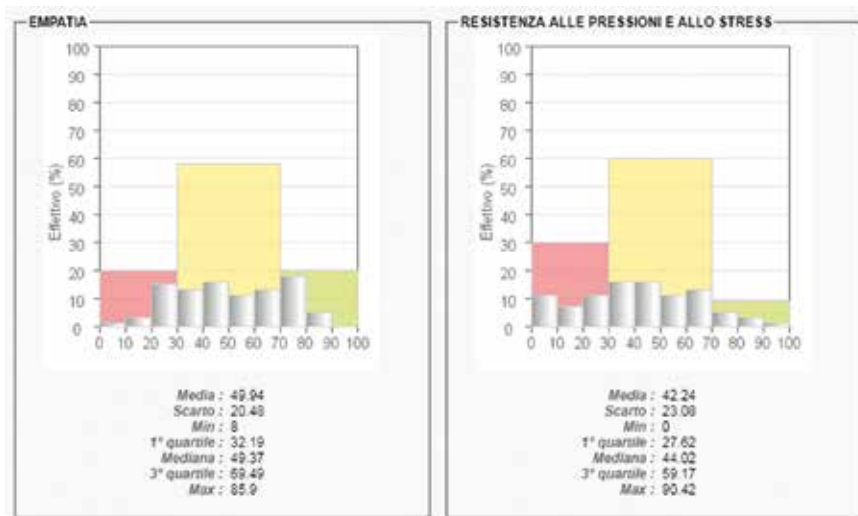


Figura 3. Distribuzioni degli indicatori dell'Empatia e della Resistenza alle pressioni e allo stress negli Oss Nuova Formazione.

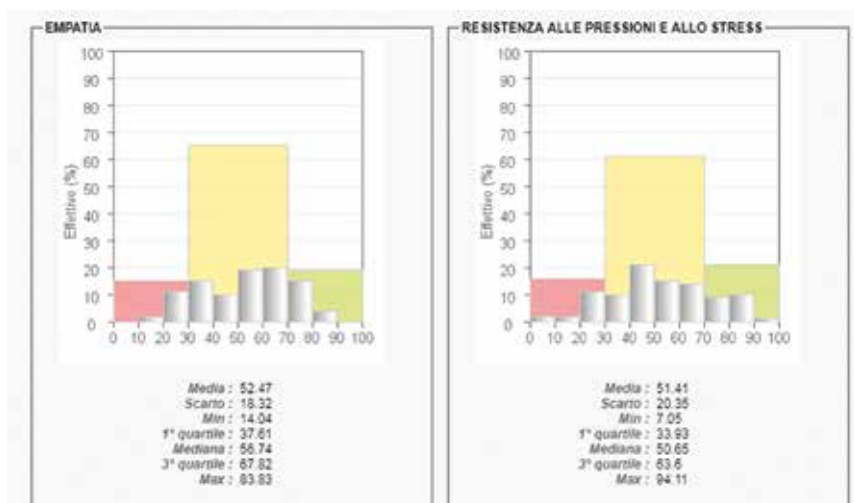


Figura 4. Distribuzioni degli indicatori dell'Empatia e della Resistenza alle pressioni e allo stress negli Oss con Integrazione.

3. Gli indicatori distintivi dell' Oss

La riflessione condivisa con il due gruppi è stata centrata sull'evidenza di come le *performance* distintive possono essere un valore aggiunto per la professione di Oss, indipendentemente dal contesto in cui essa viene espletata, anche e soprattutto nell'ambito del terzo settore dove l'Oss si trova a esercitare in regime di volontariato le sue abilità professionali a servizio della comunità.

Ecco perché diventa fondamentale mettere in atto competenze distintive che diano valore alle attività svolte, indipendentemente dai percorsi formativi che hanno portato ad acquisire quelle tecnico/professionali. A conclusione del percorso abbiamo cercato di individuare come le *performance* distintive individuate possono essere utilizzate nello svolgimento dell'attività professionale dell'Oss.

| Indicatori | Applicazione professionale |
|--------------------|---|
| Aggiornarsi | <p>Aggiornarsi, <i>competenza realizzativa</i>, di fondamentale importanza per gli operatori sanitari, che si concretizza non solo attraverso il corso di formazione base e quello per la formazione complementare, ma anche partecipando a corsi, convegni e conferenze che hanno come tema argomenti che riguardano le attività dell'Oss, sia nel sociale che nel sanitario.</p> <p>Aggiornarsi rende l'operatore più consapevole e sicuro nel suo operato. Questo fa sì che di riflesso migliori tutto il lavoro dell'èquipe, il sapere infatti non si accresce se non è condiviso. Non solo, il paziente si rende conto della professionalità che distingue un operatore consapevole, ma a lui si affida a lui con meno difficoltà rendendo quindi più facile il lavoro dell'operatore stesso.</p> |
| Comunicare | <p>Comunicare, fa parte delle <i>competenze relazionali</i>, ed è uno strumento indispensabile per l'assistenza, la comunicazione è fondamentale sia per la vita individuale che per la convivenza tra simili. La comunicazione avviene non solo attraverso la parola ma anche per mezzo del linguaggio verbale e paraverbale.</p> <p>L'Oss per mettere in atto una comunicazione efficace deve sempre tenere di conto di alcune norme inerenti la terminologia utilizzata che si deve adattare al linguaggio dell'altra persona, indipendentemente che esso sia un utente o che sia un collega, o un familiare, le espressioni devono essere chiare e prive di ambiguità. Soltanto così potremmo ottenere uno scambio di idee ed opinioni teso al migliore utilizzo delle risorse per il raggiungimento dell'obiettivo assistenziale e relazionale.</p> |

| Indicatori | Applicazione professionale |
|--|--|
| Empatia | Empatia , fa parte delle <i>risorse personali</i> , capacità di conoscere il mondo interiore dell'altro. Avere la capacità di vedere le cose attraverso gli occhi di un'altra persona. La comprensione empatica consiste non solo su cosa viene comunicato, ma su come viene comunicato attraverso le sfumature emotive dell'animo. L'impegno dell'Oss è fondamentale in ogni bisogno della persona, focalizzando l'attenzione sulla responsabilità ma riconoscendo il sentimento dell'altro. |
| Sollecitare | Sollecitare , fa parte delle <i>competenze relazionali</i> , nell'ambito socio sanitario dove come abbiamo già detto le risorse economiche, materiali ed umane, si sono fatte sempre più esigue. L'Oss ha il compito di utilizzare al meglio tutte le capacità in suo possesso acquisite con la formazione e il tirocinio, ma anche con l'osservazione mettendo in atto strategie tese ad organizzare il lavoro di équipe interdisciplinare, mediante la pianificazione dell'assistenza, individuando soluzioni ai problemi emergenti con diverse modalità. Tutto ciò non avendo timore di chiedere o dichiarare la propria insicurezza ai colleghi nelle situazioni più critiche, in modo da generare prodotti, soluzioni, tecniche originali, comprensibili, condivise da tutti. |
| Resistenza alle pressioni e allo Stress | Resistenza alle pressioni e allo stress , fa parte delle <i>competenze realizzative</i> . Negli ultimi decenni abbiamo vissuto notevoli cambiamenti nel settore socio-sanitario che hanno portato l'imposizione normativa di nuovi modelli manageriali a ad una rimodulazione degli scenari economico-finanziari. Le pressioni a cui il personale è quotidianamente sottoposto risulta notevole alimentando il fenomeno dello stress che incide sui livelli di prestazione. I ritmi dell'assistenza e i carichi di lavoro sempre più pesanti richiedono da parte dell'Oss maggiore resistenza alla fatica e allo stress, richiedendo performance sempre più elevate e standard di preparazione sempre più alte, senza un adeguato rimando in gratificazione morale, professionale, né tantomeno economica. L'Oss deve trovare le risorse per la gestione della fatica e dello stress lavorando su se stesso ricavando spazi propri, cercando momenti di svago costanti, stando a contatto con persone ed ambienti diversi da quello del lavoro e cercando di creare in ambito lavorativo uno spirito di squadra all'interno del proprio gruppo, condividere le esperienze, vivendo le diversità come arricchimento personale e professionale. Tutto questo per mantenere il livello di performance lavorativa efficiente ed efficace. |

Tabella 2. Indicatori distintivi dell'Oss e l'applicazione professionale.

Conclusioni

La riflessione che si può evincere da quanto emerso evidenzia come i due gruppi, svolgendo la propria attività e applicando le proprie competenze distintive individuate, necessitano entrambi di una formazione continua, volta a potenziare competenze spendibili quali investimento in qualità professionale. Aver identificato le competenze distintive condivise, che valorizzano la figura dell'Oss mediante un percorso di consapevolezza può dare valore all'operato di una figura, che svolge la propria attività "vicino alle persone" in un rapporto "faccia a faccia" nei servizi di *proximité*.

Per offrire un servizio di qualità la figura dell'Oss deve essere sostenuta, riconosciuta, valorizzata, perchè chiamata ad occuparsi delle persone in stato di fragilità. L'aggiornamento permanente dovrebbe quindi essere mirato sui bisogni emergenti individuati dagli addetti ai lavori implementando quelle competenze trasversali che ad oggi sono poco valorizzate ma che possono incidere sulla qualità della *performance*.

Inoltre una formazione permanente mirata può promuovere una cultura condivisa e omogenea che superi le difficoltà legate alle competenze di figure professionali con percorsi formativi diversi.

Capitolo 10

Le Competenze negli istituti di pena: come il volontariato può dare il suo contributo

Alessandra Truscello, Iljà Barsanti, Luca Bigicchi, Katia Orlandi, Dario Pappalardo

1. Contesto di riferimento e bisogno formativo

La finalità del percorso proposto dalla nostra associazione di volontariato il Centro Italiano Femminile di Livorno in collaborazione con il Centro Italiano Femminile Regionale Toscana è stato quello di mettere in luce i bisogni formativi di due ruoli professionali, gli agenti di polizia penitenziaria e i funzionari giuridico-pedagogici operanti presso la struttura penitenziaria “Don Bosco” di Pisa. L'applicazione del modello proposto ci ha consentito di definire rispetto alle variabili di complessità e responsabilità dei ruoli coinvolti quali possono essere le competenze trasversali distintive restituendo al singolo:

- la responsabilità di progettare il proprio sviluppo professionale;
- la possibilità di auto-valutarsi, censire le aree in cui le *performance* non sono adeguate o necessitano di implementazione;
- definire le priorità su cui investire, anche con la formazione.

Inoltre, partendo dalla valutazione comportamentale dei membri dei due gruppi coinvolti, abbiamo avuto la possibilità di redigere un'analisi oggettiva della “*performance* collettiva” estrapolando elementi di utilità per implementare l'*engagement collettivo*.

La realizzazione del progetto è stata possibile grazie alla collaborazione con il precedente direttore della struttura, il Dr. Fabio Prestopino, il quale ha creduto nel percorso proposto fa-

cilitandone il processo organizzativo, proseguito con l'attuale direttore Dr. Francesco Ruello. Il percorso è stato inserito nel programma di formazione per il personale penitenziario al fine di promuovere ed arricchire i bisogni formativi degli operatori penitenziari. Lo scenario dove si è realizzato il percorso presenta un'organizzazione strutturata sulla base della presenza di personale afferente al Comparto Sicurezza e personale del Comparto Ministeri.

2. Gli step del progetto formativo

L'azione formativa denominata "Il bilancio delle competenze e la Performance Collettiva" si è basata su una riflessione condivisa sui sistemi di *job description and analysis*, mappando le competenze comportamentali degli agenti di polizia penitenziaria e dei funzionari giuridico-pedagogici. Le fasi del della progettazione possono essere così riassunte:

| FASE DI PROGETTAZIONE | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rilevazione del bisogno da parte della responsabile della formazione; • Stesura della bozza di progetto condivisa; • Presentazione del progetto al Direttore della struttura; • Individuazione del target. | <p>Operativamente si intende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificare il contesto e i ruoli coinvolti • Pianificare le attività nel contesto individuato con gli attori di riferimento • Prevedere la realizzazione di un report finale. |

Tabella 1. Fase di Progettazione.

| FASE OPERATIVA | | | |
|--|--|--|-----------------|
| Attività | Contenuti | Output | Tempi |
| Workshop di avvio | Presentazione/ condivisione della metodologia e dei contenuti proposti per il lavoro collettivo sulle competenze | Elaborare un bilancio delle competenze per la valutazione delle performance | 3 ore |
| Lead Up! Il Profilo di Competenze | Elaborare il referenziale delle competenze individuando gli indicatori di ruolo | Referenziale/Mappatura delle competenze dei due gruppi | 3 ore |
| Perf Echo | Somministrazione del questionario Perf Echo online | Report Individuale per la focalizzazione dei punti di forza e i punti di vigilanza | 15 minuti circa |
| Restituzione individuale | Condivisione del Report Individuale | Acquisizione del Report individuale da parte di ciascun professionista coinvolto | 45 minuti circa |
| Restituzione Report Mappatura | Condivisione della Mappatura con il gruppo e con la direzione della struttura | Referenziale/Mappatura delle competenze dei due gruppi | 3 ore |
| Consegna Attestati | Compilazione degli attestati | Consegna degli attestati | |

Tabella 2. Fase Operativa.

Abbiamo lavorato sul singolo e sul collettivo condividendo come:

- la *performance* del *team* sia superiore alla somma delle *performance* individuali;
- mettere insieme un gruppo di persone non significhi creare un *team*;
- la collaborazione non avviene spontaneamente;
- un insieme di professionisti non è necessariamente un *team* performante;
- il contesto gioca un ruolo essenziale sulla *performance* collettiva;
- il leader gioca un ruolo fondamentale sulla *performance* collettiva.

Abbiamo inoltre lavorato sul singolo e sul gruppo per mettere

in luce le competenze ed evidenziare i punti di forza e di vigilanza, arrivando a condividere che mappare le competenze per favorire il cambiamento organizzativo è un valore aggiunto che può accompagnare i processi di cambiamento ma anche potenziare il lavoro quotidiano.

3. I contenuti emersi

I due gruppi in formazione hanno elaborato il proprio referenziale delle competenze trasversali individuando gli indicatori distintivi del ruolo ricoperto. Le competenze evidenziate risultano quindi come l'insieme delle *performance* possedute da ciascun soggetto e che, insieme a quelle degli altri professionisti, rappresenta il capitale intellettuale della struttura di appartenenza.

Come possiamo vedere esse risultano diversificate in relazione al ruolo ricoperto, rappresentando la combinazione di azioni, pensiero e abilità che, oltre alla storia personale, sono ritenute necessarie per svolgere il ruolo richiesto. Di seguito gli indicatori distintivi dei due gruppi in formazione.

| AGENTI DI POLIZIA PENITENZIARIA | |
|--|---|
| Indicatori di Competenza Distintivi | |
| Resilienza | Capacità di riorganizzare le proprie risorse per far fronte alle difficoltà mantenendo un atteggiamento proattivo anche nel lungo periodo |
| Intuire | Capacità di farsi attenti ai dati ambientali per coglierne le opportunità ed anticipare i trend di sviluppo |
| Valutare le situazioni | Capacità di analizzare le situazioni con rapidità e di agire di conseguenza al fine di raggiungere i risultati attesi |
| Comunicare | Capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara, favorendo lo scambio di idee ed opinioni |
| Aggiornarsi | Capacità di mantenere ed incrementare il proprio livello di conoscenza per evolvere e far fronte alle richieste dell'organizzazione |

| AGENTI DI POLIZIA PENITENZIARIA | |
|--|--|
| Indicatori di Competenza Distintivi | |
| Sinergia | Aderire alla cultura dell'impresa per cooperare e favorire il raggiungimento di obiettivi comuni |
| Fiducia | Capacità di fare affidamento su se stessi e di accordare la propria fiducia ad altri senza riserve |

Tabella 3. Indicatori di competenza distintivi degli Agenti di Polizia Penitenziaria.

| FUNZIONARI GIURIDICO-PEDAGOGICI | |
|--|---|
| Indicatori di Competenza Distintivi | |
| Organizzare | Capacità di identificare le priorità e definire in maniera precisa i compiti e i metodi necessari per il raggiungimento dei risultati |
| Assertività | Capacità di esprimere la propria opinione anche se contraria a quella altrui, o mantenere il proprio disaccordo in modo costruttivo |
| Cooperare | Capacità di contribuire al conseguimento di un risultato comune condividendo informazioni, suggerimenti e opinioni |
| Proattività | Capacità di accogliere le opportunità che si presentano e di agire con sollecitudine per migliorare la situazione attuale ed immaginare scenari futuri |
| Resistenza alle pressioni e allo stress | Capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di performance adeguato nonostante le condizioni difficili |
| Empatia | Capacità di interagire con l'altro, di comprendere il suo punto di vista con un atteggiamento comprensivo, disponibile e aperto |
| Gestire il Conflitto | Capacità di difendere ed affermare il proprio punto di vista tenendo in considerazione i bisogni degli altri, gestendo efficacemente eventuali situazioni di contrasto o tensione |

Tabella 4. Indicatori di competenza distintivi dei Funzionari Giuridico-Pedagogici.

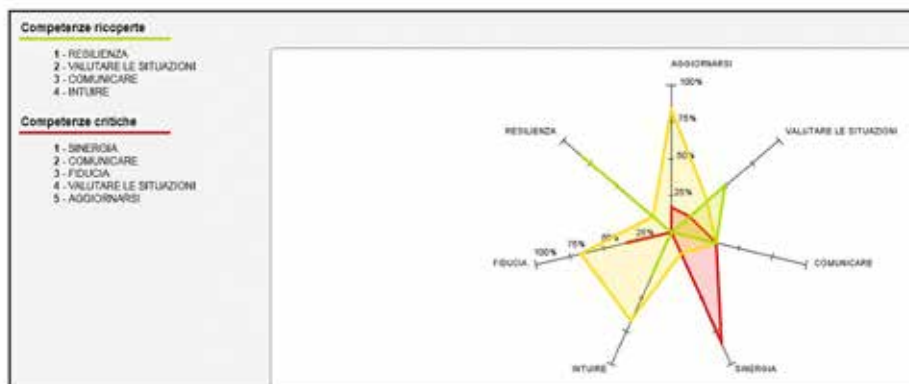


Figura 1. Grafico a radar degli Agenti di Polizia Penitenziaria.

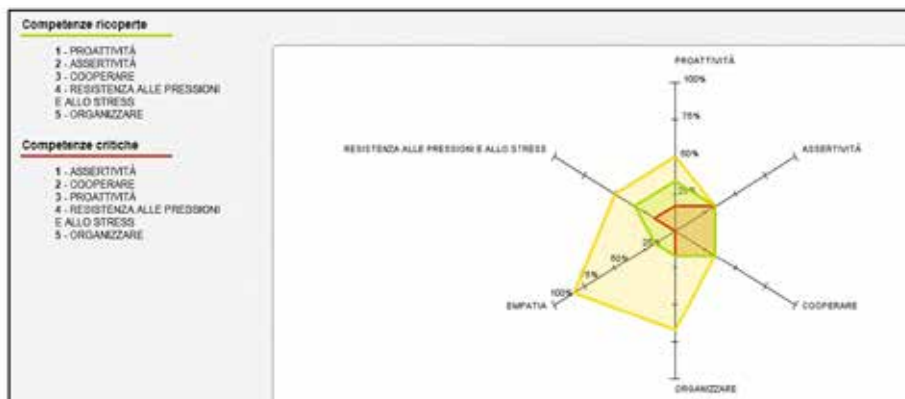


Figura 2. Grafico a radar dei Funzionari Giuridico-Pedagogici.

Dai due grafici si osserva come gli agenti di polizia penitenziaria abbiano un'elevata competenza nel valutare le situazioni mentre presentano una marcata criticità nella sinergia. La competenza relativa alla comunicazione è "ambivalente" in quanto compare sia fra le competenze ricoperte che quelle critiche. I funzionari giuridico-pedagogici presentano, fra le competenze ricoperte, la proattività, resilienza ed empatia. Non sembrerebbero esserci competenze chiaramente critiche, sebbene l'assertività si presenti nella sua veste "ambigua" in

quanto considerata la più critica fra tutte le competenze ma anche la seconda maggiormente ricoperta.

Conclusioni

Oggi le strutture hanno bisogno di modelli organizzativi in grado di affrontare il livelli di complessità richiesti e orientati ad un pensiero sistemico non vincolato, ovvero capaci di proliferare in ambienti culturalmente avanzati e fortemente aperti all'innovazione e alla gestione strategica delle proprie risorse umane dandone il giusto valore. Sebbene vi sia la necessità di integrare la gestione delle risorse umane con l'organizzazione della struttura, rendere conciliabile le competenze dei singoli con l'ambiente, al fine di sviluppare una cultura orientata alla valorizzazione delle diversità creando le condizioni necessarie per trasformare il patrimonio dei singoli in valore organizzativo è oggi considerato un approccio di successo.

Attraverso la mappatura delle risorse umane, metodologia innovativa, può essere individuata la *“rete del valore delle risorse umane”*, grazie alla quale è possibile rivedere in chiave integrata la gestione del personale, enfatizzando quel contenuto relazionale di competenze professionali degli individui, corredandolo strettamente al valore del singolo integrato in un contesto lavorativo.

Al di là dei “risultati” relativi all'indagine del benessere organizzativo della struttura, l'esperienza formativa per il personale penitenziario di cui al progetto *“Bilancio di Competenze e performance collettiva”* ha raggiunto l'obiettivo di stimolare le qualità creative personali e del gruppo di lavoro, attraverso la condivisione di esperienze emozionali che hanno innescato processi di elaborazione, compensazione e trasformazione. Il progetto si è pertanto configurato come opportunità valida per la promozione e l'arricchimento dei percorsi formativi a favore degli operatori penitenziari. Peraltro, Prap di Firenze ha

concordato che l'attività potesse essere inserita nel piano della formazione per il personale di polizia penitenziaria di Pisa, prevedendo la partecipazione in attività di servizio.

Si auspica pertanto di proseguire la proficua collaborazione con l'associazione di volontariato Centro Italiano Femminile di Livorno in collaborazione con il Centro Italiano Femminile Regionale Toscana che ha permesso la realizzazione del progetto a favore del personale della Casa Circondariale di Pisa, favorendo opportunità di sviluppo professionale e di auto-valutazione, di riflettere sulle aree in cui le *performance* vengono esplicate, di comprendere le priorità su cui investire, anche attraverso la formazione, ovvero la partecipazione attiva che stimola processi di responsabilità e autoconsapevolezza.

Il tempo professionale per essere costruttivo deve diventare il luogo del non isolamento tra le aree, lo spazio del superamento dell'isolamento. I rapporti interpersonali all'interno dell'istituzione carceraria ruotano intorno alla testimonianza della dimensione umana: agli operatori penitenziari sono affidati compiti di sicurezza e trattamento, di gestione del conflitto, relazione di aiuto, mediazione, facilitazione delle forme di espressione e di partecipazione, di ristabilire un contatto 'diverso' con ricadute significative sul piano riabilitativo ed affettivo-emozionale.

Mappare le competenze per favorire il cambiamento organizzativo è un valore aggiunto che può accompagnare i processi di cambiamento ma anche potenziare il lavoro quotidiano.

Capitolo 11

A scuola di consapevolezza

Monica dal Monte

1. Perché PerformanSe?

Negli istituti secondari di secondo grado si attiva annualmente una moltitudine di progetti, funzionali alle varie esigenze didattico-educative dell'utenza, purtroppo però non tutti risultano efficaci come sarebbe stato nelle intenzioni, o almeno come risultava in fase di valutazione della proposta progettuale. Nel caso del PerformanSe, sperimentato nell'IIS Vespucci Colombo nell'a.s. 2017/18, ci siamo trovati di fronte ad un'esperienza che ha superato le migliori aspettative.

L'incontro con l'Associazione Cif di Livorno è stato per lo più casuale: come spesso accade, il pretesto è stato la richiesta di un partenariato per la presentazione di un progetto dal titolo suggestivo "Moltiplicare gli sguardi":

Questo progetto intende proporre il Modello PerformanSe utilizzando lo strumento Perf Oriente strumento di valutazione incentrato sulle competenze comportamentali e sull'orientamento. Lo strumento proposto vuole essere utilizzato con i giovani per costruire insieme un percorso di accompagnamento e consapevolezza delle proprie competenze e capacità mediante un coinvolgimento attivo nella propria evoluzione. La metodologia proposta è ampiamente diffusa a livello Internazionale sia tra i Centri di Orientamento e Bilancio delle Competenze aderenti alla Federazione Europea dei Centri di Bilancio e Orientamento Professionale sia in organizzazioni pubbliche e private. Il Progetto proposto vuole quindi realizzare sul nostro territorio una collaborazione tra le associazioni e la scuola, al fine di realizzare percorsi di Assessment per giovani quale opportunità di crescita individuale.

Un progetto che coincideva assolutamente con le nostre esigenze, soprattutto con quelle dell'area dell'Alternanza scuola-

lavoro (Asl), nell'ambito della quale gli studenti vengono spesso sollecitati ad apprendere strategie autovalutative, che possano aiutarli a conoscere meglio le proprie potenzialità per presentarsi in maniera più consapevole nel mondo del lavoro.

L'offerta, estremamente appetibile, di utilizzare gli strumenti Perf Echo e Perf Oriente per i nostri ragazzi delle classi quarte e quinte, pervenire alla realizzazione dei profili di competenza individuali e di classe e restituirli (su richiesta) ai diretti interessati ha subito stimolato il nostro interesse.

La presentazione dello strumento allo staff dirigenziale (Ds, Vicario e Funzioni Strumentali Ptof, Alternanza e Inclusione) ha suscitato curiosità ed entusiasmo, al punto che alcuni dei docenti presenti si sono volontariamente sottoposti alla somministrazione del questionario e alla restituzione individuale, verificandone con piacevole stupore l'aderenza alle premesse teoriche, ma soprattutto al proprio profilo personale.

E così ha avuto inizio il percorso, recepito all'interno di un progetto sottoposto all'approvazione del Collegio dei docenti e seguito direttamente dalle Funzioni strumentali per l'Asl e per l'Inclusione.

2. Il contesto operativo

L'IIS Vespucci Colombo è un istituto complesso, che ospita il settore tecnico commerciale; quello professionale per il commercio; il liceo artistico; l'istruzione per gli adulti (corso serale e casa circondariale). Le attività del progetto hanno riguardato, almeno in questa prima *tranche*, le classi quarte e quinte del settore tecnico, in tutti i suoi indirizzi: Afm (Amministrazione Finanza e Marketing) e Rim (Relazioni Internazionali per il Marketing); Sia (Sistemi Informativi Aziendali) e Logistica; Turismo.

Come ogni istituto tecnico, il monte ore di Alternanza scuola-lavoro da svolgere nel secondo biennio e terzo anno è di 400 ore

(il monte ore richiesto verrà più che dimezzato dall'a.s.2018/19, a seguito della recente normativa) e impegna gli alunni in maniera significativa, coinvolgendoli anche in attività di *stage* presso aziende e studi libero professionali dei settori specifici (commercialisti, spedizionieri, assicurazioni, banche, Camera di commercio ecc.).

La scelta dei partner sul territorio è molto curata, e la scommessa risiede spesso nell'incrociare in maniera adeguata quel particolare alunno con il contesto professionale che risulti per lui più stimolante, consapevoli che un buon *imprinting* lavorativo potrà avere un peso nelle scelte future.

Al fine di riuscire in questa impresa, viene abitualmente dedicata la massima attenzione anche allo sviluppo nei nostri ragazzi di adeguate capacità autovalutative e della consapevolezza delle proprie caratteristiche di *performance* e relazionali. Sappiamo però bene, per esperienza e per letteratura, che l'adolescente medio risulta piuttosto refrattario all'autoriflessione, e con difficoltà riesce a conoscersi o ad individuare in se stesso quelle caratteristiche della propria personalità che non ha ancora ben definito né tantomeno stabilizzato in una forma compiuta. Per questo motivo, ricorrere alla "foto-diagnosi" offerta da un reattivo esterno ci è apparsa come un'opportunità da non lasciarsi sfuggire: offrire uno sguardo esterno, "moltiplicare gli sguardi", appunto.

PerformanSe nasce come strumento funzionale ad un contesto lavorativo e introdurlo nella scuola è stata un po' una sfida: come si sarebbe potuto declinare lo strumento rispetto alle esigenze di un target di non-lavoratori quale quello studentesco? In che modo l'intervento avrebbe potuto costituire un valore aggiunto rispetto alla loro formazione? E soprattutto, come sarebbe stato accolto?

Si è cercato intanto di individuare quali sarebbero state le strategie più efficaci per coinvolgere gli utenti, cioè i ragazzi, con

quali modalità e attraverso quali canali. Trattandosi di studenti, il canale più ovvio sono stati i loro insegnanti, e nello specifico i docenti tutor per l'Alternanza. Si tratta di un insegnante che viene individuato all'interno di ogni classe terza e a cui viene affidato il compito di coordinare le attività di Alternanza previste per la classe per l'intero triennio (terza, quarta e quinta), nonché di interfacciarsi con il tutor aziendale in occasione delle attività di stage in azienda; naturalmente, la pianificazione e attuazione dei percorsi di alternanza è seguita dall'intero consiglio di classe, ma per questioni organizzative occorre un docente che assolva il ruolo di referente.

È stato dunque ai docenti-tutor che si è indirizzato il primo step: l'informazione. Lo staff di PerformanSe ha prodotto una presentazione che, oltre a riepilogare le caratteristiche di massima degli strumenti e definirne gli obiettivi, potesse accompagnare puntualmente nella somministrazione e redazione del questionario. A questo punto, gli insegnanti hanno introdotto ai ragazzi della propria classe i contenuti del progetto e hanno illustrato loro il percorso in cui si sarebbe articolato; quindi hanno raccolto gli indirizzi di posta elettronica degli alunni e dopo averne verificato l'esattezza, li hanno inviati alla dott.ssa Orlandi, che li avrebbe raccolti per lo *scoring* e la profilatura.

La somministrazione del questionario risulta veloce e non invasiva: lo si riceve e lo si compila online, si procede all'invio e si resta in attesa della restituzione, che è comunque su base volontaria: si può scegliere di riceverla oppure no, se non interessati. Non era affatto scontato che i ragazzi accogliessero positivamente questa proposta, anche se per motivarli la loro adesione all'iniziativa era stata configurata come un'attività del percorso di Asl. Ulteriore difficoltà era rappresentata dal timing: dal momento dell'invio, il questionario resta disponibile per la compilazione solo per un periodo di tempo determinato da chi lo somministra.

Sappiamo tutti che il tempo, per gli adolescenti, segue un ritmo che non coincide necessariamente con il tempo degli adulti, infatti è capitato che alcuni ragazzi abbiano lasciato scadere il termine per la compilazione, per cui si è reso necessario inviare nuovamente il questionario (operazione che non può essere ripetuta per più di due volte sullo stesso *account*).

Altra criticità si è dimostrata il “riconoscimento” del materiale: ad alcuni finiva in spam, per altri ha creato difficoltà il suffisso relativo al dominio, diverso dagli abituali, che li ha portati a confonderlo con materiale poco sicuro e ad eliminarlo. Insomma, diciamo che con un po' di *suspence* è stata superata questa prima fase, di fondamentale importanza, e nel database sono stati raccolti i questionari (e quindi i profili) degli alunni di tre classi quinte (Rim, Logistica, Sia) e quattro classi quarte (Rim Logistica Sia, Afm) dell'indirizzo tecnico dell'Istituto. A questo punto si è trattato di indirizzare i ragazzi alla fase di restituzione.

Sono stati individuati due pomeriggi (uno per le quinte e uno per le quarte) ed è stato predisposto l'elenco degli alunni, diffuso nelle classi tramite circolare. Poiché si trattava di numeri di un certo riguardo (33 alunni per le quarte e ben 51 alunni per le quinte), lo staff di PerformanSe si è attivato con grande spiegamento di forze: in entrambi i pomeriggi sono stati presenti cinque/sei operatori per le restituzioni individuali e un paio di colleghi per l'organizzazione.

La scuola ha messo a disposizione un'intera ala del terzo piano dell'edificio (circa sette aule impegnate); i partecipanti sono stati suddivisi in piccoli gruppi, invitati a presentarsi a mezz'ora di distanza l'uno dall'altro, per evitare sovrapposizioni e attese eccessive; quindi, dopo essere stati accolti e informati sulle modalità di svolgimento, a ciascuno dei presenti è stato consegnato il materiale relativo al proprio profilo, in modo che potessero anticiparsi nella lettura e condividere poi con l'operatore che

li avrebbe presi in carico le osservazioni e gli eventuali dubbi relativi a quanto era emerso dall'elaborazione del questionario da loro compilato.

3. Le restituzioni

I *report* che vengono riproposti ai soggetti che hanno compilato il questionario hanno come caratteristica fondamentale la condivisione. Questo non vuol dire che si "contratta" con il soggetto quanto è emerso dall'elaborazione delle sue risposte, ma che uno strumento di bilancio di competenze quale quello che stiamo descrivendo trova la propria funzione e utilità solo all'interno del confronto tra operatore e utente, in quanto lo scopo, l'obiettivo del lavoro è proprio quello di promuovere nell'utente una miglior consapevolezza delle proprie caratteristiche, attraverso un'operazione di interpretazione e comprensione che deve essere acquisita, condivisa e metabolizzata. Solo così può essere efficace, solo così può servire a orientare.

Durante il *training* di formazione si apprende che il modello Echo "produce immagini prive di giudizi di valore, collegate ad un momento e a un contesto preciso, che devono essere validate con la persona durante un colloquio (scambio, interazione contestuale)": il colloquio di restituzione assolve dunque un ruolo determinante e costituisce un momento delicato e denso di aspettative, sia per il conduttore che per l'utente.

Nello specifico del *setting* scolastico, se da un lato rasserena la consapevolezza di non incidere sul rapporto tra dipendente e azienda, né di intervenire nello sviluppo di carriera della persona che ci si trova di fronte, dall'altro si è consapevoli della delicatezza dell'interazione con soggetti in formazione, ancora relativamente fragili (sia sul piano dell'autostima che su quello dell'immagine personale), che sentono il peso del confronto con l'interlocutore "adulto e competente".

A volte si ritiene che sia più difficile mettersi in gioco con una

valutazione di bilancio di competenze per un soggetto adulto, formato, inserito socialmente e professionalmente, qualificato dal possesso di ruoli e titoli, piuttosto che per dei giovani che hanno ancora tutto da dimostrare e davanti ai quali si aprono infiniti orizzonti. In realtà le difficoltà sono notevoli per entrambi; in più il trovarsi di fronte a dei soggetti ancora plastici sul piano dello sviluppo delle proprie potenzialità, e proprio per questo ancor più vulnerabili a qualsiasi tipo di valutazione, pone il conduttore del colloquio di fronte ad una responsabilità formativa che, proprio perché rimane implicita, diventa ancor più significativa.

Se poi vogliamo aggiungere qualche parola sul ruolo del *setting*, possiamo sottolineare come la scuola, nota a qualsiasi studente come luogo di valutazione, predisponga il soggetto ad attendersi un giudizio che lo determinerà sul piano dell'autopercezione del proprio valore. Massima allerta dunque, durante le restituzioni, ad evitare che i ragazzi potessero portare a casa da questa esperienza delle impressioni distorte sulle proprie competenze o avvertire un atteggiamento svalutativo di qualsiasi tipo. Questo è proprio quanto di più lontano ci sia dallo spirito dello strumento, che anzi tende a restituire solo report "positivi", a presentare ogni comportamento nei limiti della norma, sottolineando che non c'è niente di "sbagliato", ma solo qualcosa di più o meno funzionale ad un determinato contesto. Ad ogni modo, comunque, una certa tensione accompagnava l'attesa delle restituzioni ai ragazzi delle quinte (i primi ad essere inseriti in calendario), sia da parte loro (cosa mi diranno? cosa avranno visto di me?), che da parte degli operatori, per questi ultimi soprattutto in relazione all'efficacia della comunicazione, della possibilità di riuscire a trovare un piano espressivo sintonico e a stabilire un clima di fiducia e collaborazione con soggetti così giovani.

Anche il fatto di trovarsi in un faccia a faccia con uno scon-

sciuto, che era lì per parlare con loro di loro, determinava una certa ansia nei ragazzi: sono arrivati in gruppetti, sicuri e un po' spavaldi finché sono stati insieme, ma già quando si sono trovati in mano il report e ne hanno iniziato la lettura, quando hanno dovuto distogliere la propria attenzione dalle solite chiacchiere fra compagni di classe (chissà chi interroga domani a diritto?.../ mi sa che il bilancio nel compito di economia l'ho proprio toppato...) e iniziare a prendere atto di se stessi, leggendo i profili emersi dai loro questionari, ecco, già lì il clima è impercettibilmente cambiato.

Poi sparire in una classe, dietro a uno sconosciuto con cui confrontarsi, sviluppare le proprie considerazioni attraverso il colloquio, rispondere a delle domande su se stessi, trovarsi "al centro" dell'attenzione di un esperto che era lì per parlare proprio di loro, per parlare, ma soprattutto ascoltare – finalmente – cosa pensavano di se stessi, senza confutare né pretendere di avere soluzioni o evidenze autorevoli... beh, sì, il clima era proprio cambiato, ma non certo in peggio.

È stato divertente vedere questi ragazzi sparire nell'aula per la restituzione con un punto interrogativo ben evidente sulle proprie teste ed uscirne, circa quarantacinque minuti dopo, con un sorriso stampato in faccia! Divertente e non scontato, né tanto meno frequente. Ma cosa accade durante la restituzione?

Abbiamo visto che, per amor di brevità, il ragazzo ha già preso visione del report del suo Echo, e dunque ha letto quali sono i suoi punti di forza/punti di vigilanza riguardo alle aree dell'attività, della relazione, delle reazioni allo stress, del rapporto con l'ambiente di lavoro, della posizione rispetto alla gerarchia, il tutto sintetizzato nella breve premessa delle "prime impressioni". L'operatore ha davanti a sé il grafico in cui vengono riportati i valori – emersi dall'elaborazione del questionario – che hanno determinato la redazione del profilo. Attraverso la lettura

esperta di questi valori, che descrivono le dimensioni bi-polari del comportamento del soggetto, è in grado di individuare quali sono le caratteristiche relative all'energia, alla motivazione e alle modalità con cui la persona si rapporta all'ambiente: è proprio dal *match* parole-valori numerici che il colloquio prende le sue mosse e sviluppa tutto il proprio potenziale.

Le parole, la descrizione discorsiva del comportamento, sono nelle mani del soggetto, rappresentano la parte narrativa a lui visibile e alla portata della sua decodifica; l'operatore, dal canto suo, detiene la chiave interpretativa di quelle parole, delle frasi che sono state restituite alla persona che ha di fronte, e può leggere in maniera sinottica (e sinergica) le ragioni delle affermazioni che sono state restituite al soggetto attraverso il report.

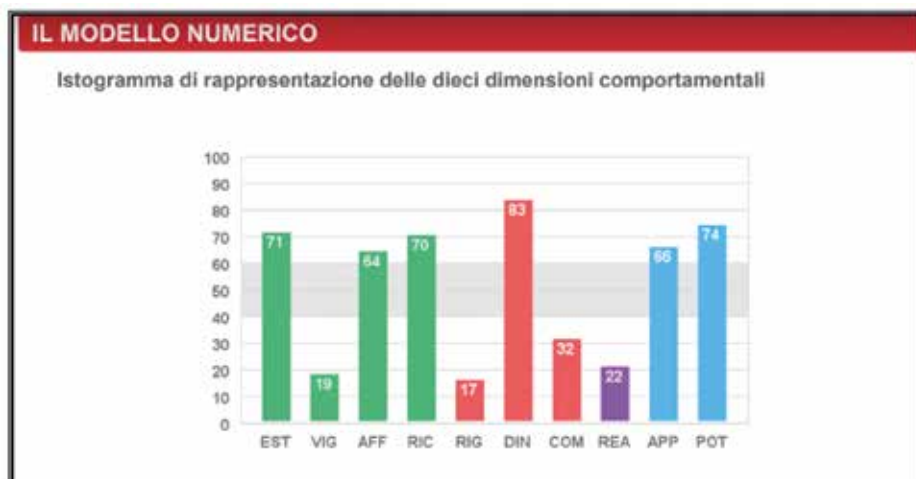


Figura 1. Rappresentazione delle 10 dimensioni comportamentali bipolarizzate.

Alla persona in colloquio l'operatore mostra il grafico, e con lei lo commenta, anche al fine di evidenziare come alcuni elementi della restituzione non siano infondati, ma poggino proprio sull'elaborazione matematica dei punteggi relativi alle risposte. Anche i nostri studenti, dunque, sono stati posti di fronte a

questo schema grafico che mette in immediata evidenza gli aspetti relativi alla sfera relazionale, a quella del compito e alla percezione di sé, ed hanno potuto condividere in modo più ragionato e più dinamico alcune affermazioni che avevano letto nel report. Come da protocollo, però, lo schema non è rimasto in loro possesso, contrariamente all'altro materiale: Perf Echo e Perf Oriente.

La restituzione del Perf Oriente è complementare a quella di Perf Echo. Con questo report si entra nell'aspetto applicativo del profilo: dopo aver delineato punti di forza e di vigilanza del soggetto, si prova ad individuare quali siano i settori di attività in cui potrebbe investirli con maggiori/minori probabilità di risultato. Per dei ragazzi in uscita da un Istituto tecnico, avere una rappresentazione indicativa, ma comunque chiara, di dove potrebbero andare a investire le proprie energie sperando nei migliori risultati è questione essenziale.

L'incertezza per il proprio futuro passa essenzialmente dal consueto dilemma: mi cerco un lavoro o continuo gli studi? E casomai in che settore? cosa è più adatto a me? dove potrei realizzarmi meglio (magari perdendo meno tempo, senza dovermi ricredere, evitando di fallire a seguito di una scelta poco opportuna).

Il rischio del fallimento è sicuramente quello che più li spaventa: non solo la paura di girare a vuoto, di non raggiungere la tanto agognata autonomia economica, ma anche quella del biasimo sociale, quello della famiglia *in primis*, ma anche degli amici, degli stessi insegnanti. Il peso delle aspettative - le proprie e quelle dell'ambiente - li opprime, la paura del cambiamento spesso li accompagna. Menomale che hanno ancora un'età che consente una certa incoscienza, ma sono già stati messi abbastanza in guardia sul fatto che il mondo del lavoro è avaro di opportunità e che il rischio di perdersi è alto (mai sentito parlare dei *Neet?*).

Alla luce di queste considerazioni, sappiamo che quello che i nostri ragazzi vorrebbero di più sono risposte certe, quelle sicurezze che comunque in loro esistono risorse sufficienti per affrontare la sfida del futuro con qualche probabilità di risultato. Sicuramente queste risposte non possono scaturire da un profilo di bilancio di competenze, ma quantomeno possono guidarli verso una scelta più ponderata, offrendo un certo conforto alle loro ansie. È dunque con soddisfazione che accolgono i suggerimenti del Perf Oriente, come una base di partenza che li possa supportare nell'intraprendere il loro percorso dopo la scuola. La situazione del secondo gruppo, composto dagli alunni delle classi quarte, è un po' differente.

Non sono così prossimi alla scelta come i loro compagni di quinta, hanno ancora un anno scolastico da attraversare, e si sentono ancora sufficientemente garantiti nella ormai collaudata dimensione scolastica.

Hanno però avuto modo di affacciarsi al mondo del lavoro attraverso l'esperienza degli *stage* in azienda, e rispetto a questa si sono posti delle domande; alcuni si sono trovati perfettamente a proprio agio nell'attraversare questa esperienza (molto meglio che stare tra i banchi di scuola!), altri hanno addirittura scoperto una vocazione, altri ancora, però, non sono riusciti a mettersi in sintonia con l'azienda presso cui hanno effettuato lo stage, e sono ancora lì a chiedersene il motivo, a domandarsi se sia dipeso da loro, da chi li ha accolti, o da chissà quale altra incompatibilità.

Per questo motivo la restituzione di PerformanSe diventa una sorta di cartina di tornasole, che da un lato li fa sentire più grandi e competenti, dall'altro li aiuta a darsi delle risposte.

C'è comunque da notare una curiosità minore rispetto alle restituzioni: nella data prevista, solo una classe sulle quattro coinvolte nel progetto si è presentata al completo. Difetti di organizzazione? Scarsa attenzione dei tutor? Interferenze con

compiti e interrogazioni? Probabilmente un mix di tutto ciò, ma senz'altro anche una minore urgenza di aprire una finestra su di sé e di verificare l'efficacia dello strumento rispetto alle proprie esigenze. Naturalmente, queste restituzioni non andranno perse: sono già state messe in calendario per questo anno scolastico, e sarà senza dubbio interessante vedere come i ragazzi si porranno rispetto a quanto hanno depositato di sé nelle risposte del questionario.

4. Cosa resta ai docenti?

Un aspetto che non è stato per ora sviluppato in modo adeguato, anche in conseguenza della tempistica con cui sono stati proposti test e restituzioni (si volgeva ormai al termine dell'anno scolastico) è quello relativo all'immagine che emerge da una lettura d'insieme dei singoli profili. Uno dei requisiti dello strumento è infatti quello di restituire, attraverso grafici di lettura immediata, un'immagine delle caratteristiche dell'intero gruppo classe:

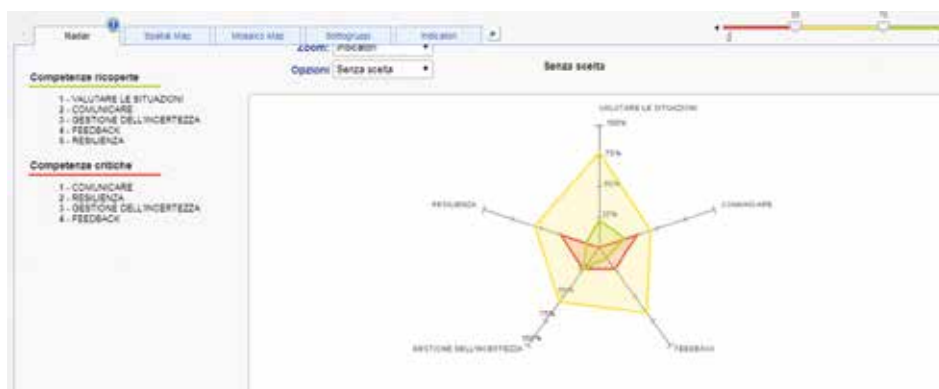


Figura 2. Grafico a radar dei 5 indicatori di competenze.

Da questo grafico, che porta il suggestivo nome di “radar”, è infatti possibile acquisire un'immediata visione delle caratteristiche della classe nel suo insieme, individuando quali siano le competenze sulle quali si possa far conto e quali invece debba-

no essere ancora recuperate.

Ovviamente, una lettura di questo tipo offre ai docenti non solo la possibilità di dare spiegazione a eventuali criticità dell'andamento didattico (sia sul piano della relazione che su quello della *performance*), ma anche di ripensare e modulare lo stile educativo in funzione dei requisiti evidenziati dai propri alunni. Naturalmente i docenti perseguono questo obiettivo comunque e indipendentemente dall'evidenza del grafico prodotto da un test, ma ciò non significa che poter contare su uno strumento in più sia una possibilità inessenziale. Ma PerformanSe va oltre e consente anche di entrare nello specifico della relazione fra i vari elementi di un gruppo classe, di individuare immediatamente attraverso un sinottico chi tra gli alunni può costituire un riferimento per il gruppo classe, perché in possesso di particolari punti di forza, o chi invece rivela particolari fragilità sulle quali intervenire.

Insomma, gli esiti del reattivo consentono, se letti in modo adeguato, di possedere realmente il *know-how* per intervenire sulla classe: ai docenti la scelta delle strategie e delle modalità più opportune. Questa possibilità di "leggere" il gruppo classe in maniera sistemica e trasversale sarebbe realmente preziosa soprattutto con gli alunni del primo biennio, dove spesso si presentano le maggiori criticità.

Peccato che PerformanSe sia uno strumento che può essere applicato solo dai 17 anni in su... L'auspicio è che il *team* di progetto possa recepire questa esigenza del mondo della scuola e individuare criteri di somministrazione e di *scoring* che possano piegare il test anche alle esigenze di utenti più giovani.

Appare inoltre fondamentale che il maggior numero possibile degli insegnanti dell'istituto scolastico in cui si applica il bilancio di competenze attraverso lo strumento PerformanSe possa conoscerne appieno il funzionamento e le potenzialità. Per questo motivo si è pensato di costruire, sotto l'egida del Miur,

un percorso di formazione dedicato ai docenti, per il quale l'IIS Vespucci Colombo ha manifestato interesse.

Si auspica infatti che una miglior comprensione del contributo che PerformanSe può offrire alla conoscenza del contesto in cui si opera, dal singolo gruppo classe al *setting* più ampio dell'indirizzo di studi, possa contribuire a implementare nella scuola una cultura delle competenze trasversali o orientamento che supporti e apra nuove prospettive alla valutazione e certificazione delle competenze dei nostri alunni, così come ci viene richiesto di fare sia dalle politiche ministeriali che dal mondo del lavoro che attende di accogliere i nostri diplomati.

Capitolo 12

Creare un ponte tra scuola, volontariato e aziende

Guido Guidi, Michela Ciacci

Premessa

Portare il bilancio delle competenze nel mondo della scuola è stata una sfida affascinante. L'obiettivo era quello di introdurre nel contesto scolastico uno strumento altamente qualificato, utilizzato ormai da diversi anni da un ventaglio di aziende e corporation.

La finalità del percorso è stata duplice. Delineare un insieme strutturato di saperi posseduti o da acquisire secondo un profilo di competenze per ciascun allievo coinvolto. Creare un ponte tra la scuola e l'azienda, permettendo ad entrambi i soggetti di conoscere meglio l'altro. A tal proposito ci siamo avvalsi della metodologia PerformanSe e, nello specifico, degli strumenti PerfEcho e PerfTalent.

La sperimentazione è stata proposta a diversi enti di formazione professionale. Il modello PerformanSe è stato visto da numerose realtà della formazione professionale genovese come una valida opportunità per fare orientamento ai ragazzi e perfezionare la scelta dello stage. Sono state le realtà più grandi del contesto genovese ad essere le più concretamente interessate. In particolare, la Fondazione Cif di Genova ha avviato praticamente la sperimentazione proposta nel contesto dei corsi triennali di istruzione e formazione professionale per operatore dei sistemi dei servizi logistici.

L'obiettivo di questo capitolo consiste nel riassumere questa sperimentazione.

1. Orientamento ed accompagnamento allo stage degli studenti del corso per Operatore dei sistemi e dei servizi logistici

La sperimentazione implementata presso la Fondazione Cif di Genova si è svolta nell'ambito del corso triennale di istruzione e formazione per Operatore dei sistemi e dei servizi logistici istituito dalla Regione Liguria. I beneficiari del progetto sono stati i ragazzi del secondo anno del corso. Il progetto è stato possibile grazie alla collaborazione con l'associazione Cif di Livorno che ha messo a disposizione il suo spazio all'interno della piattaforma PerformanSe e lo ha supportato in tutte le sue fasi, dalla progettazione all'implementazione.

Uno dei primi obiettivi che ci siamo dati a livello didattico è stato quello di ribaltare un consueto approccio circa l'apprendimento. Esso non riguarda solo un oggetto di studio esterno, ma può essere rivolto all'interno. Può guardare al modo in cui ciascuno fa le cose. Si può fare un bilancio di quello che si è "capaci di fare", delle nostre competenze, in modo da avere una maggiore coscienza delle proprie risorse e capacità, ma anche dei punti di vigilanza, che si possono inquadrare come ulteriori possibilità di sperimentazione e conoscenza. Tale approccio è del tutto innovativo in un contesto scolastico e per questo ha sin da subito attratto l'attenzione dei ragazzi. Guardarsi dentro è stata per loro un'occasione di crescita personale ed un'opportunità per scegliere i loro percorsi personali e professionali con maggiore cognizione di causa.

Più nel concreto, la sperimentazione intendeva accompagnare i ragazzi nel percorso di scelta dello stage, rendendoli maggiormente protagonisti e coscienti dell'importanza di questa delicata fase dell'anno. La sperimentazione si è suddivisa in due fasi, la prima antecedente allo stage e la seconda successiva.

Durante la parte introduttiva si è costruito, nell'ambito di una serie di lezioni frontali, un discorso generale sulle competenze

e sui sistemi di valutazione:

- Competenze trasversali e competenze specifiche;
- Differenza tra validazione e certificazione delle competenze.

Lo studio di questi concetti ha permesso ai ragazzi di inserire la sperimentazione in merito al bilancio personale delle proprie competenze in un contesto più ampio. Sono stati introdotti al concetto di competenze trasversali e gli sono state presentate lo *Otto Competenze Chiave Europee*: un gruppo di competenze identificate nel 2006 dal Parlamento Europeo come atte a favorire lo sviluppo personale e professionale dei cittadini europei. È stato inoltre chiarito che il bilancio delle competenze che è stato loro proposto rientra nel vasto ventaglio della messa in trasparenza delle competenze. Esso si può considerare in altre parole come un primo passo verso un riconoscimento delle competenze possedute da ciascuno di loro ed al contempo come uno stimolo a perseguire nuovi percorsi formativi. Non si tratta però di una vera e propria certificazione. La messa in trasparenza come la validazione delle competenze, a differenza della certificazione, non dà luogo ad una qualifica. Inoltre, in questa fase si è presentata brevemente ai ragazzi la piattaforma PerformanSe e si sono descritti i principali strumenti di lavoro, a cominciare da Echo: un questionario di autovalutazione, composto da 70 domande a scelta multipla, grazie al quale si è in grado di elaborare un bilancio delle competenze trasversali degli studenti.

Una volta terminato lo stage è stato chiesto ai ragazzi di compilare il questionario Echo. È cominciata così la seconda fase della sperimentazione. Gli alunni non hanno incontrato particolari difficoltà nella compilazione del questionario, anche se qualcuno di loro ha fatto notare che non tutte le situazioni lavorative descritte all'interno delle domande a risposta chiusa erano state da loro affrontate. Come si accennava gli strumenti utiliz-

zati sono altamente professionali, ideati per contesti aziendali, abbiamo comunque deciso di usarli in un contesto diverso per agevolare e favorire l'esperienza di stage attraverso un bilancio di competenze pensato per il mondo del lavoro. Le risposte degli alunni sono state adeguate, i ragazzi hanno risposto a tutte le domande facendo riferimento alle situazioni di stage appena sperimentate ed alle situazioni di classe, talvolta affini a quelle che si sperimentano in un contesto professionale.

Una volta compilato il questionario sono stati elaborati i report di valutazione che sono stati letti e commentati con i ragazzi nell'ambito di colloqui individuali della durata di un'ora ciascuno. I report hanno dato lo spunto per discutere in modo più approfondito delle esperienze di stage.

Nel corso dei colloqui gli alunni si sono dimostrati particolarmente interessati ed incuriositi. Ognuno ha avuto modo di descrivere le proprie attività lavorative, soffermandosi sul suo peculiare modo di approcciarsi al lavoro. La discussione è stata inoltre molto utile per avere una migliore restituzione da parte di ogni singolo studente in merito alla propria esperienza di stage. Nel leggere le loro caratteristiche comportamentali, infatti, agli alunni venivano in mente singoli episodi del loro stage, che altrimenti gli sarebbero parsi privi di una particolare importanza. Hanno avuto modo così di illustrare le loro competenze e le loro caratteristiche comportamentali facendo riferimento ad episodi che avevano vissuto in azienda. Si sono inoltre analizzati i punti di forza e di vigilanza di ciascuno, in modo da permettere una migliore comprensione delle proprie risorse in un'ottica di auto-imprenditorialità.

Durante il colloquio di restituzione è stato fondamentale spiegare in modo adeguato il significato di molte frasi. Ciò per favorire la comprensione e per facilitare la metabolizzazione dei contenuti. D'altronde anche in questo caso i *feedback* forniti risultano confortanti. Il livello di soddisfazione in merito al

colloquio di restituzione da parte degli alunni è piuttosto soddisfacente. Leggere i propri “punti di vigilanza” li ha portati a rivivere gli aspetti più insidiosi dello stage, come ad esempio la necessità di rapportarsi in modo adeguato con i datori di lavoro. Praticamente tutti hanno confermato che la sperimentazione è stata molto utile per “metabolizzare” l’esperienza di stage e che sarà altrettanto utile in vista della prossima esperienza lavorativa. Particolarmente significativa è la risposta data da uno studente il quale ha affermato che durante il colloquio di restituzione ha capito molti aspetti della sua personalità, di cui era a conoscenza, ma che aveva difficoltà ad esprimere ed accettare. Un altro studente ha invece affermato che “la sperimentazione [lo] ha aiutato tantissimo nell’ambito del lavoro perché [gli] ha fatto capire quanto è importante esprimere le proprie opinioni”.

La sperimentazione si è inoltre rivelata particolarmente utile per la Fondazione Cif. Il centro di formazione ha ora a disposizione un bagaglio aggiuntivo di dati per procedere in modo più puntuale alla scelta dello stage successivo. Ciò dal momento che da una parte può contare su una migliore conoscenza delle caratteristiche professionali di ciascun ragazzo coinvolto e dall’altra può contare su una migliore comprensione delle aziende con cui collabora. Come vedremo nel successivo paragrafo infatti è stato fatto un lavoro capillare in merito alle esigenze di alcune aziende che collaborano con la Fondazione Cif.

2. Il referenziale delle competenze scelto dalle aziende

Come si accennava in fase introduttiva la sperimentazione è consistita nel creare un ponte tra le aziende, impegnate nell’attivazione degli stage, e la scuola. Si è così deciso di recarsi presso alcune aziende con le quali la Fondazione Cif collabora per presentare la piattaforma PerformanSE e costruire insieme al datore di lavoro un referenziale delle competenze richieste

dall'azienda per la posizione di stagista. Ogni responsabile che ha accettato di partecipare alla sperimentazione ha riflettuto su quali competenze ritiene più importanti ai fini di un efficace inserimento in azienda degli studenti della Fondazione Cif. A questo scopo, ha scelto all'interno di PerfTalent, uno strumento messo a disposizione dalla piattaforma PerformanSe, un ventaglio di competenze che si considerano essenziali per avviare in modo costruttivo uno stage con uno studente. Di solito viene usato per aiutare i responsabili delle risorse umane a costruire un profilo di riferimento per un ruolo specifico che tenga conto dei criteri propri dell'impresa, della cultura professionale interna e della propria popolazione di riferimento. In pratica, a partire da una "biblioteca" di 54 indicatori di competenza, ripartiti in 5 sfere si possono costruire dei profili specifici per ogni ruolo professionale. Le sfere di competenza sono le seguenti:



Figura 1. Le 5 sfere di competenza.

Ogni area ha una serie di indicatori e può essere identificata attraverso una serie di parametri tecnici. È possibile personalizzare ogni indicatore e conoscere i tassi di copertura delle competenze attese. Si può dare un peso specifico ad ogni competenza e di conseguenza ad ogni area a seconda delle scelte del datore di lavoro. L'obiettivo è di poter accompagnare l'azienda nella scelta dello stagista più idoneo all'interno di ogni gruppo

classe. In tal modo si consente all'impresa di essere più protagonista nel processo di selezione dello stagista ed alla scuola di conoscere meglio le esigenze dell'azienda.

La sperimentazione è stata possibile grazie alla collaborazione di tre aziende di Genova:

- *Bricoman* è la più nota. L'insegna Bricoman nasce con il primo negozio nel 1999 in Francia e oggi è presente in quattro paesi (Francia, Spagna, Italia, Polonia) con più di settanta negozi e oltre 6.000 collaboratori. Bricoman Italia nasce invece nell'ottobre del 2008, con il primo negozio a Cagliari, vendendo all'ingrosso e al dettaglio prodotti tecnici professionali di uso corrente per la costruzione e ristrutturazione della casa e delle collettività. Nella filiale genovese lavorano molti dipendenti, prevalentemente giovani. Il negozio è caratterizzato da diversi reparti, l'ambiente di lavoro è giovanile ed il responsabile è molto aperto verso l'utilizzo di piattaforme e strumenti per la rivelazione delle competenze e per la valorizzazione del capitale umano, il potenziamento dei gruppi di lavoro e lo sviluppo continuo delle organizzazioni;
- *Artigiana Genovese* è invece un'azienda presente unicamente sul territorio genovese. Nasce nel 1998 ed è a conduzione familiare. L'azienda realizza pesto alla genovese e altre salse tipiche del territorio ligure. Si tratta di un'azienda medio-piccola in cui sono impiegati pochi dipendenti;
- *Mara* infine è un'azienda di piccole dimensioni che commercia e ripara macchine edili e stradali.

Ogni azienda ha scelto degli indicatori a seconda della propria filosofia aziendale e delle proprie necessità. Abbiamo costruito così tre referenziali di competenze, basati sulle scelte dei tre datori di lavoro. Riportiamo qui di seguito una cernita dei referenziali di competenza, dando priorità ai più rilevanti indi-

catori scelti da ciascuna azienda e procedendo secondo le sfere di competenza prima evidenziate. Tali competenze verranno descritte utilizzando il referenziale delle competenze utilizzato dalla piattaforma di PerformanSe.

Per quanto riguarda le competenze cognitive, si riscontra solo un indicatore che è stato scelto da tutte e tre le aziende. Si tratta della capacità di concentrarsi ovvero della capacità di “mantenere un buon livello di precisione ed accuratezza nei compiti assegnati nonostante le eventuali avversità”. Tale competenza è fondamentale per diversi motivi. Per i datori di lavoro è sempre più importante avere degli stagisti che si sappiamo concentrare, dal momento che, complici anche *smartphone* e *social network*, questi stanno perdendo la capacità di stare sul compito assegnato.

Sapersi concentrare diventa quindi un’esigenza comune per insegnare un lavoro rispettando le norme di sicurezza presenti in ciascuna azienda. Le due aziende più piccole hanno poi scelto “comprendere il contesto”, ovvero la “capacità di mobilitare le proprie risorse di ascolto, di curiosità e di attenzione per leggere le situazioni ed identificare la posta in gioco”.

Quest’esigenza è più sentita in contesti aziendali in cui il radicamento sul territorio e la relazione con altre piccole aziende è stato un punto di forza nel determinare lo sviluppo dell’azienda stessa. Presso Bricoman invece è risultata essere più importante la capacità di “sintetizzare” ovvero il saper “il saper analizzare le informazioni ed individuare i dati più importanti, focalizzando l’attenzione ed operando scelte efficaci e coerenti”. Questa competenza è più rilevante per un’azienda grande in cui lo stagista si trova spesso di fronte a “picchi lavorativi” in cui deve gestire situazioni di stress.

Nell’area realizzativa si sono riscontrate maggiori somiglianze tra Bricoman ed Artigiana Genovese che hanno due indicatori in comune: “impegnarsi” e “visione d’insieme”. Impegnarsi è in

effetti una competenza di base che viene descritta come la “capacità di impegnarsi attivamente nei propri compiti e di assumersi le proprie responsabilità”. Per visione d’insieme si intende invece la “capacità di comprendere il significato e la posta in gioco di un’azione”. Questo è un requisito che gli stagisti avranno il tempo di maturare nel corso delle loro diverse esperienze lavorative, ma che è considerato sin da subito importante dai datori di lavoro.

Nell’area relazionale le richieste dei datori di lavoro sono più univoche. Si riscontrano ben due indicatori in comune scelti da tutte e tre le aziende coinvolte nella ricerca. Il primo è “integrarsi” ovvero la “capacità di lavorare in armonia con i metodi e gli orientamenti dell’organizzazione”. Tale competenza richiede dapprima un ascolto da parte dello stagista ed in secondo luogo una capacità attiva di prendere parte alla metodologia aziendale. La richiesta che si fa poi agli studenti è quella di saper lavorare in “sinergia” con l’azienda. Per sinergia si intende “la capacità di aderire alla cultura dell’impresa per cooperare e favorire il raggiungimento di obiettivi comuni”. Questa competenza richiede un primo periodo di osservazione in cui si ha la capacità di fare domande sulle mansioni assegnate e si cerca di capire come portarle a termine in modo funzionale alla mission aziendale.

Vi è infine l’area delle competenze personali in cui le capacità richieste da tutte e tre le aziende coinvolte sono state: “imparare” e “resistenza alle pressioni ed allo stress”. Per imparare si intende la “capacità di valorizzare le proprie esperienze e di utilizzarle per affrontare nuovi compiti, risolvere problemi ed acquisire nuove informazioni”. Questa è una delle competenze trasversali più funzionali per un percorso di stage. Le aziende sono in grado di comprendere le esigenze dello stagista e fare delle richieste compatibili con la loro filosofia aziendale. Per questo hanno scelto “imparare” come indicatore fundamenta-

le nell'area personale. Agli stagisti viene richiesto di acquisire nuove informazioni per essere in grado di svolgere nuove mansioni, in modo da coniugare le loro esigenze di apprendimento con la richiesta di elasticità ed adattabilità al compito richiesta dalle aziende. Per resistenza allo stress si intende, invece, la "capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di *performance* adeguato, nonostante le condizioni difficili". Spesso in effetti le condizioni degli stagisti sono complicate dal momento che si trovano di fronte ad esperienze nuove. I compiti loro assegnati si devono portare a termine in contesti non scolastici e con tempistiche e modalità a cui spesso non sono abituati.

Una volta ottenuti i referenziali di competenze dalle aziende, è possibile incrociare ognuno di questi indicatori con i dati di ciascun ragazzo. Si ottiene così un tasso di copertura specifico per la singola competenza richiesta, per ciascuna delle quattro sfere di competenza ed infine un tasso di copertura globale. Tale matching favorisce la collocazione ottimale dello stagista. La scuola può indirizzare lo studente presso l'azienda che ha più bisogno delle sue competenze e può valorizzare a pieno l'esperienza di stage. Con questa sperimentazione si possono, inoltre, preparare meglio gli studenti ad affrontare il periodo lavorativo dal momento che è possibile prevedere meglio le sfide e le opportunità che ciascuno di loro si troverà ad affrontare una volta entrato in azienda.

In tal modo si favorisce una maggiore comprensione reciproca tra scuola ed azienda e si permette ai ragazzi di sperimentare degli stage maggiormente corrispondenti alle loro capacità. Inoltre, alla scuola rimane una banca dati in merito ai referenziali di competenze prediletti dalle aziende con le quali collabora. Tale processo è volto a migliorare l'efficacia dell'inserimento in stage tanto nel presente quanto nel futuro. Una volta che la scuola ha a disposizione il referenziale dell'azienda infatti ha

la possibilità di confrontarlo con i questionari Echo compilati da altre classi, senza dover fare tutto il lavoro di nuovo. L'unica accortezza sarà quella di verificare che a distanza di alcuni anni il referenziale scelto da ogni azienda non sia cambiato. È infatti possibile che con il mutamento del responsabile del personale, della filosofia aziendale o delle mansioni che si affidano allo stagista cambi anche il referenziale delle competenze richiesto dall'azienda.

3. Riflessioni sulla sperimentazione

La scelta di attivare la sperimentazione con gli allievi di una classe seconda di un corso triennale non è stata casuale. La classe era formata da 17 allieve e allievi, di età di 17 anni. Gli allievi si trovano a metà del percorso scolastico e, durante la seconda annualità, sperimentano per la prima volta l'ambiente lavorativo attraverso le modalità previste dagli stage formativi. Sicuramente il processo è alquanto delicato, basti solo pensare a quanto, nell'immaginario dello studente, la prima esperienza in azienda possa influire sulle scelte, le aspettative e i giudizi in merito ai ruoli e ai contesti lavorativi futuri.

Gli *stage* attivati all'interno di un percorso scolastico rispondono alla congruenza con il profilo professionale specifico seguito all'interno del percorso scolastico dello studente ma spesso non prevedono un'attiva partecipazione dello studente nella fase di definizione delle attività, tanto meno una scelta autonoma del singolo. Allo stesso tempo, l'equipe formativa che si appresta a creare il match tra azienda e allievo lo fa secondo alcuni criteri condivisi e sulla base di conoscenze e esperienze maturate con l'azienda, provenienti dall'attivazione precedente di stage, senza alcun parametro "scientifico" di riferimento.

Nella fase di progettazione dello stage, il tutor formativo svolge alcuni colloqui di orientamento con gli alunni della classe. Nei colloqui emergono i punti di forza e di vigilanza e gli obiettivi

formativi propri dell'esperienza in azienda. Il colloquio permette una condivisione di obiettivi rispetto al periodo di alternanza e solo dopo l'incontro con il responsabile aziendale il tutor esegue il match tra il profilo dell'allievo e l'azienda. A seconda infatti delle competenze in cui lo studente è più fragile o più forte, si individua un'azienda in cui possono essere acquisite o adeguatamente valorizzate. In questa attività di abbinamento è fondamentale il criterio attitudinale e quello logistico. Avere uno strumento di riflessione come PerformanSe ci ha permesso di strutturare in maniera più definita questo processo, sia per l'allievo che per l'azienda che si rende disponibile ad accogliere allievi in stage. Per questo abbiamo ritenuto importante costruire un percorso sperimentale di avvicinamento tra le esigenze delle aziende e le competenze professionali possedute dagli studenti, in modo che entrambi i soggetti traessero maggiori benefici dalla reciproca conoscenza.

Gli allievi coinvolti hanno da subito compreso l'importanza del lavoro loro proposto, che permetteva di riflettere sulle competenze possedute e sulla definizione dei propri obiettivi e progetti, senza essere giudicati. Particolarmente interessante è stato poter fornire loro uno strumento di riflessione, contestualmente al primo approccio con l'ambiente lavorativo, nel quale inquadrare se stessi e poterli accompagnare in una riflessione profonda rispetto alle competenze trasversali possedute e a quelle da rinforzare.

Allo stesso tempo, poter approfondire con le aziende partner di Fondazione Cif il profilo professionale richiesto per la figura dello stagista ci ha permesso di analizzare in maniera più specifica il ruolo richiesto e le caratteristiche che il candidato ideale deve possedere, permettendo di aumentare la soddisfazione lavorativa dello studente, la soddisfazione dell'azienda per l'inserimento in stage e le probabilità di futuri inserimenti lavorativi nello stesso contesto aziendale.

Lo strumento è utile per l'allievo che si appresta ad entrare nel mondo del lavoro. Lo aiuta a comprendere meglio le dinamiche relazionali ed ambientali e a giudicare in maniera più oggettiva le sue esperienze di stage.

Per le aziende, la possibilità di costruire un profilo di riferimento per un ruolo specifico che tenga conto dei criteri propri dell'impresa e della cultura professionale interna costituisce valore aggiunto alla possibilità di vedere inserito al proprio interno personale più corrispondente alle loro esigenze ed alla loro filosofia aziendale.

Conclusioni

Alla fine dell'esperienza è quindi possibile affermare che gli obiettivi che ci eravamo dati sono stati raggiunti. Il centro di formazione ha ora a disposizione un bagaglio aggiuntivo di dati per procedere in modo più puntuale alla scelta dello stage. Le aziende potranno ricevere degli stagisti più corrispondenti alle loro esigenze. Gli studenti potranno riflettere sulle loro caratteristiche professionali in modo più puntuale. Inoltre, la sperimentazione ha permesso a ciascun alunno coinvolto di aumentare la fiducia in se stesso e l'autostima. Il conoscere meglio le proprie capacità permette loro di essere più sicuri e di affrontare esperienze nuove come lo stage con più frecce al loro arco. D'altro canto, una maggiore comprensione dei loro punti di vigilanza si può trasformare in modo analogo in maggiore fiducia in se stessi. Gli alunni sono più consapevoli di quali possono essere le *performance* da implementare e adottare utili strategie per non trovarsi in situazioni di difficoltà.

Capitolo 13

Il volontario e le competenze richieste nel doposcuola

Ombretta Lazzereschi, Barbara Billeri, Valeria Innocenti

Premessa

Per molto tempo la società ha attribuito alle istituzioni scolastiche la funzione di trasmettere le conoscenze, i “saperi”, elaborati da altre persone: oggi tutto ciò non è più sufficiente. Alla scuola odierna si richiede non solo di promuovere la costruzione di conoscenze, ma soprattutto la costruzione di competenze; gli studenti oltre a “sapere” devono anche “saper fare” e “saper essere”, in altre parole, devono imparare ad apprendere e a saper stare al mondo. Il fine ultimo della scuola delle competenze è infatti la formazione di cittadini attivi e partecipi, autonomi e responsabili, soggetti competenti che sappiano mobilitare in modo originale le loro risorse per la risoluzione di problemi. L'importanza delle competenze riguardo alla piena espressione del diritto di cittadinanza nel corso degli anni, è stata evidenziata in diversi documenti sia comunitari che nazionali. Già a partire dalla metà degli anni '90 del secolo scorso, nel *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, si legge:

In tutti i paesi d'Europa si cercano di identificare le competenze-chiave e di trovare i mezzi migliori di acquisirle, certificarle e valutarle. Viene proposto di mettere in atto un processo europeo che permetta di confrontare e diffondere queste definizioni, questi metodi e queste pratiche.

Il Consiglio europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000 opera una vasta azione di riflessione e di progettazione nel campo socio-formativo, individuando nel “promuovere nuove compe-

tenze di base” (tecnologie, lingue straniere, imprenditorialità, competenze sociali, oltre ovviamente alle varie *literacy* nella lettura, scrittura e calcolo), da fornire lungo l’arco della vita, una delle questioni fondamentali per la coesione sociale nell’Unione Europea. Da questi orientamenti scaturiranno notevoli decisioni per la scuola e per il passaggio da una scuola delle conoscenze ad una scuola delle competenze.

Negli ultimi tredici anni, da varie iniziative in Europa e in Italia è scaturito il nuovo quadro di riferimento per le competenze-chiave per l’apprendimento permanente, a tale riguardo riportiamo alcuni tra i documenti più significativi. La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, dove vengono delineate le seguenti otto competenze chiave di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione:

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Senso di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale.

Le suddette competenze si ritrovano nel Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione presente nelle Indicazioni nazionali del 2012, difatti esse vengono riprese dall’Italia con il D.M. n.139 del 22/08/2007 che individua le 8 competenze chiave per la cittadinanza che i giovani dovrebbero possedere al termine dell’obbligo d’istruzione:

1. imparare ad imparare
 2. progettare
 3. comunicare
-

-
4. collaborare e partecipare
 5. agire in modo autonome e responsabile
 6. risolvere problemi
 7. individuare collegamenti e relazioni
 8. acquisire e interpretare l'informazione.

Queste competenze si possono acquisire attraverso le conoscenze e abilità riferite ai quattro assi culturali:

1. asse dei linguaggi
2. asse matematico
3. asse scientifico-tecnologico
4. asse storico-sociale.

Nella Raccomandazione del 2006, le competenze sono definite come “una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto”, mentre nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23/04/2008 sulla costituzione dell'Eqf (*European Qualification Framework*, Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente), la competenza viene definita come “comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale”. Le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia e collegate alle risorse interne (conoscenze, abilità, altre qualità personali) che sono alla base e per valutarle bisogna quindi “accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa”. Il Consiglio d'Europa indica le competenze, abilità e conoscenze che le persone dovrebbero sviluppare nel corso della formazione di base per permettere una corretta convivenza democratica in particolare con il documento pubblicato nel 2016 “*Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*”. L'anno scorso, il Comitato Scientifico Nazionale (Csn) per le Indicazioni 2012 ha messo a punto un documento pubblicato il 22/02/2018: *Indicazioni Nazionali*

Nuovi Scenari che è una riflessione sul testo delle Indicazioni 2012. Nel documento è presente un riferimento anche all'Agenda Onu 2030 per lo sviluppo sostenibile, programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'Onu. Tra i 17 obiettivi dell'Agenda Onu, troviamo il numero 4: "Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti".

1. Le competenze chiave quale quadro di riferimento

Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento. Per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati. Gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità. Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza ed ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società.

Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse, si sovrappongono e sono inter-

connesse: gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave. Il nuovo quadro di riferimento presenta otto tipi di competenze chiave:

1. competenza alfabetica funzionale
2. competenza multilinguistica
3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4. competenza digitale
5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
6. competenza in materia di cittadinanza
7. competenza imprenditoriale
8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

La Raccomandazione insiste sull'importanza dello sviluppo delle capacità personali di risoluzione dei problemi, di resilienza, di cooperazione, di creatività, di autoregolamentazione che facilitano la transizione dalla scuola al lavoro e la riqualificazione nell'età adulta. Le nuove competenze chiave, inoltre, si ricollegano all'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030 Onu per lo sviluppo sostenibile e sottolineano la necessità di promuovere conoscenze, abilità e atteggiamenti per condurre uno stile di vita sostenibile in cui ognuno possa offrire il proprio contributo alla pace, alla parità, alla cittadinanza globale e al rispetto delle diversità.

Le competenze chiave devono essere sviluppate, mantenute e consolidate per scopi educativi, occupazionali e di benessere individuale e collettivo lungo l'intero arco della vita. Esse rispondono al principio sancito nel pilastro europeo dei diritti

sociali in cui viene messo in evidenza il diritto di ogni individuo allo sviluppo continuo delle proprie competenze e ad un eventuale supporto “su misura” per migliorare la propria situazione occupazionale, riqualificarsi, proseguire i percorsi educativi, di ricerca e di sviluppo.

Vediamo più nel dettaglio le nuove competenze chiave europee:

1. **Competenza alfabetica funzionale.** È la capacità di individuare, comprendere, esprimere creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e vari contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.
 2. **Competenza multilinguistica.** È la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali. Tale competenza si basa sulla capacità di mediare tra diverse lingue e mezzi di comunicazione, come indicato nel quadro comune europeo di riferimento. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un Paese.
 3. **Competenza matematica e competenza in scienze, tec-**
-

nologie e ingegneria. La competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza della competenza aritmetico-matematica, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, diagrammi) e la disponibilità a farlo. La competenza in scienze si riferisce alla capacità di spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze e delle metodologie, comprese l'osservazione e la sperimentazione, per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici, e alla disponibilità a farlo. Le competenze in tecnologie e ingegneria sono applicazioni di tali conoscenze e metodologie per dare risposta ai desideri o ai bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in scienze, tecnologie e ingegneria implica la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e della responsabilità individuale del cittadino.

4. **Competenza digitale.** Presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cyber-sicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.
-

5. **Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.** Consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di essere empatici e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.
 6. **Competenza in materia di cittadinanza.** È la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei contesti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità.
 7. **Competenza imprenditoriale.** Si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario.
 8. **Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.** Comprensione e rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi
-

e contesti.

Il D.M. n. 742/2017 ha emanato il modello nazionale per la certificazione delle competenze al termine della scuola primaria e del primo ciclo di istruzione, cui sono seguite le Linee Guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo, al fine di fornire alle scuole indicazioni sulla valutazione e certificazione delle competenze, e sulla struttura e compilazione del modello di certificazione. La certificazione delle competenze non rappresenta solamente uno strumento amministrativo che consente di ampliare l'informazione per i genitori, ma si configura soprattutto come documento che arricchisce e integra il profilo valutativo degli alunni prendendo in considerazione aspetti legati allo sviluppo progressivo di competenze "chiave", per valorizzarne l'iniziativa, l'autonomia, la responsabilità. Nelle Linee Guida si evidenzia che l'elemento qualificante delle Indicazioni nazionali è il Profilo dello studente, dove vengono indicate le competenze che si auspica l'alunno abbia maturato al termine del primo ciclo di istruzione. Le competenze indicate nel profilo sono le competenze chiave per l'apprendimento permanente individuate dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. La competenza si presenta come un costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi contenuti di apprendimento - formale, non formale ed informale - insieme a una varietà di fattori individuali che attribuiscono alla competenza un carattere tipicamente personale.

2. Il Cif tra impegno sociale e peer-education

L'articolo 8 della sez. 1 dello statuto relativo ai Cif comunali, definisce proprio il quadro nel quale questi ultimi esprimono le loro finalità. È infatti compito del Cif comunale stabilire rapporti di collaborazione con istituzioni pubbliche e private e tra esse stesse. Nasce così l'idea di favorire un percorso parallelo alla scuola e alle sue continue evoluzioni e cambiamenti in

termini legislativi, un'idea maturata e consapevolmente realizzata dal Cif di Fucecchio il quale ha interpretato tali cambiamenti e li ha tradotti offrendo l'opportunità di un percorso di alternanza scuola-lavoro all'Istituto Superiore Checchi, unico istituto superiore presente sul territorio comunale.

L'alternanza scuola-lavoro viene sancita dalla legge 13 luglio 2015 n. 107, art.1 e secondo tale legge i percorsi di alternanza sono parte integrante dell'offerta formativa e dei piani di istruzione. Conseguentemente a tale provvedimento legislativo, gli istituti superiori si sono attivati nel tempo collaborando con enti pubblici e privati che potessero accogliere gli studenti nel mondo del lavoro ampliando così il panorama delle competenze ovvero della traduzione delle conoscenze.

Dopo anni di fattiva esperienza nel campo del sostegno allo studio e del doposcuola pomeridiano, il Cif di Fucecchio nel corso dell'anno scolastico 2017-2018 ha promosso l'iniziativa di offrire la propria certificazione agli studenti che avessero contribuito e speso il tempo dell'alternanza all'interno della propria associazione ovvero supportando i ragazzi più "giovani" che frequentano il doposcuola nel pomeriggio.

L'iniziativa ha visto dunque coinvolte le parti nelle figure del dirigente scolastico e del consiglio di presidenza del Cif stipulando così un accordo di convenzione per il totale del monte ore di alternanza e conseguentemente dando origine a una modalità educativa traducibile con il termine di *peer-education*. La *peer-education* o educazione tra pari, è termine moderno ma di antico contenuto inerente l'attività che vede protagonisti i ragazzi sia in veste di alunni sia di insegnanti dove i più grandi diventano guide, tutor per i più giovani: una formula ricca di contenuto emotivo, di protezione del più grande verso il più piccolo, di arricchimento reciproco. Approdare a un tale risultato è stato motivo per la nostra associazione di richiamare l'attenzione delle istituzioni, di interessarle ad una realtà che soltanto una

spiccata sensibilità verso il mondo della scuola poteva offrire: una progettazione trasversale utile a coinvolgere più figure e più parti nell'ottica di una costruzione comune della cultura.

La realizzazione dell'iniziativa è stata possibile grazie alle insegnanti volontarie che, da qualche anno in pensione, hanno dedicato gratuitamente due ore del loro tempo libero ad assistere e guidare grandi e piccoli nei pomeriggi al doposcuola. Tre età e tre mondi di esperienze per un unico obiettivo: conoscere e arricchire le proprie conoscenze e competenze scolastiche e di cittadinanza, di consapevolezza dell'essere protagonisti attivi del mondo che aspetta solo nuove e forti personalità.

3. Le competenze dei volontari nel doposcuola

Il doposcuola realizzato presso l'associazione Centro Italiano Femminile di Fucecchio, ha quindi la finalità generale di promuovere la cultura dello studio, sostenere i minori durante lo svolgimento dei compiti scolastici e di creare delle relazioni positive tra i ragazzi che vi partecipano. Questo servizio cerca inoltre di rispondere alle esigenze delle famiglie che spesso a causa di impegni di lavoro non riescono a dedicare il tempo che vorrebbero per studiare e fare i compiti con i loro figli. I volontari aiutano i ragazzi durante lo svolgimento dei compiti, alternando momenti di sostegno a momenti di maggiore autonomia, ciò permette agli stessi di poter imparare a gestire i propri tempi di lavoro.

Durante questo importante spazio, il rapporto che si crea con il volontario che si fa carico della difficoltà, e che cerca di dare regole di convivenza chiare e semplici, è un rapporto significativo di collaborazione orientata ad obiettivi scolastici, ma che incide anche sul comportamento del ragazzo.

In questi momenti di aggregazione i ragazzi trovano lo stimolo giusto per completare nel miglior modo possibile gli esercizi di studio richiesti dai docenti in ambito scolastico, ma hanno an-

che la possibilità di confrontarsi sui metodi in piena *peer-education* inconsapevole. Quindi il doposcuola viene inteso come mezzo di socializzazione e lavoro al fine di completare i compiti personali.

Come si può dedurre, per raggiungere questi obiettivi è necessario che i volontari coinvolti abbiano competenze trasversali distintive che, aggiunte a quelle specifiche in ambito didattico, implementano il vero valore aggiunto. Le conoscenze che il volontario deve possedere per svolgere la propria attività possono essere così sintetizzate:

- **formazione** sui valori dell'impegno civico, della pace e della non-violenza dando attuazione alle linee guida della formazione generale al Scn (vedi box 33) e al Manifesto Asc 2007;
- **conoscenza e applicazione** di modalità e di strumenti di lavoro di gruppo, finalizzato alla acquisizione di capacità pratiche e di lettura della realtà;
- **conoscenza e applicazione** di strumenti idonei all'interpretazione dei fenomeni socio-culturali al fine di costruire percorsi di cittadinanza attiva e responsabile;
- **orientamento** alla crescita individuale dei partecipanti con lo sviluppo di autostima e di capacità di confronto, attraverso l'integrazione e l'interazione con la realtà territoriale.

4. Le competenze trasversali dei volontari nel doposcuola

Con i volontari coinvolti che si avvalgono di esperienza consolidata abbiamo individuato alcune competenze che ci risultano irrinunciabili per coloro che svolgono questo importante servizio educativo, andando a verificare la loro copertura nel gruppo. Gli indicatori individuati nella biblioteca PerformanSe, ritenuti distintivi per il volontario del doposcuola sono:

| Indicatori di competenze | Descrittori (PerformanSe) |
|------------------------------|--|
| Aggiornarsi | Capacità di mantenere ed incrementare il proprio livello di conoscenza per evolvere e far fronte alle richieste dell'organizzazione. |
| Comunicare | Capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara, favorendo lo scambio di idee ed opinioni. |
| Coinvolgere | Capacità di valorizzare il contributo degli altri favorendo il pieno coinvolgimento di tutti nel raggiungimento degli obiettivi anche in un'ottica di lungo termine. |
| Cooperare | Capacità di contribuire al conseguimento di un risultato comune condividendo informazioni, suggerimenti e opinioni. |
| Empatia | Capacità di interagire con l'altro, di comprendere il suo punto di vista con un atteggiamento comprensivo, disponibile e aperto. |
| Fissare gli obiettivi | Capacità di definire i processi necessari per attuare un compito e/o definire una strategia operativa. |
| Organizzare | Capacità di identificare le priorità e definire in maniera precisa i compiti e i metodi necessari per il raggiungimento dei risultati. |

Tabella 1. Competenze con relativi indicatori e descrittori del *PerformanSe*.

Il sistema ci ha permesso di evidenziare la distribuzione dei punteggi per ciascun indicatore di competenza e le proporzioni osservate in tre aree:

- l'area critica corrispondente a punteggi inferiore a 30;
- l'area intermedia corrispondente a punteggi compresi tra 30 e 70;
- l'area ricoperta corrispondente a punteggi superiore a 70.



Figura 1. Cut-off dei punteggi osservati per l'area critica, intermedia e ricoperta.

I grafici di seguito riportati ci permettono di visualizzare quali competenze sono ricoperte o meno dal gruppo dei volontari al fine di individuarne eventuali punti di forza e criticità e quali competenze andrebbero implementate se si volesse potenziare la *performance* collettiva.

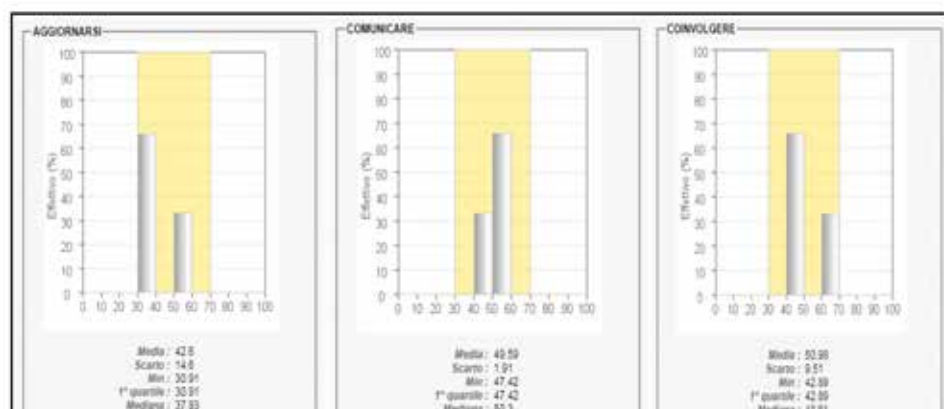


Figura 2. Istogrammi dei punteggi relativi agli indicatori di Aggiornarsi, Comunicare e Coinvolgere.

Come si può osservare dalla Fig. 2 e dalla Fig. 3, nessuna delle competenze analizzate risulta essere critica. Gli indicatori di Aggiornarsi, Comunicare, Coinvolgere e Fissare gli obiettivi presentano punteggi intermedi, sebbene il punteggio medio dell'indicatore Aggiornarsi sia inferiore al valore centrale pari a 50. Per gli indicatori di Cooperare, Empatia e Organizzare si osservano punteggi anche nell'area delle competenze ricoperte: nello specifico, l'empatia sembrerebbe essere il punto di forza del gruppo di volontari esaminato.

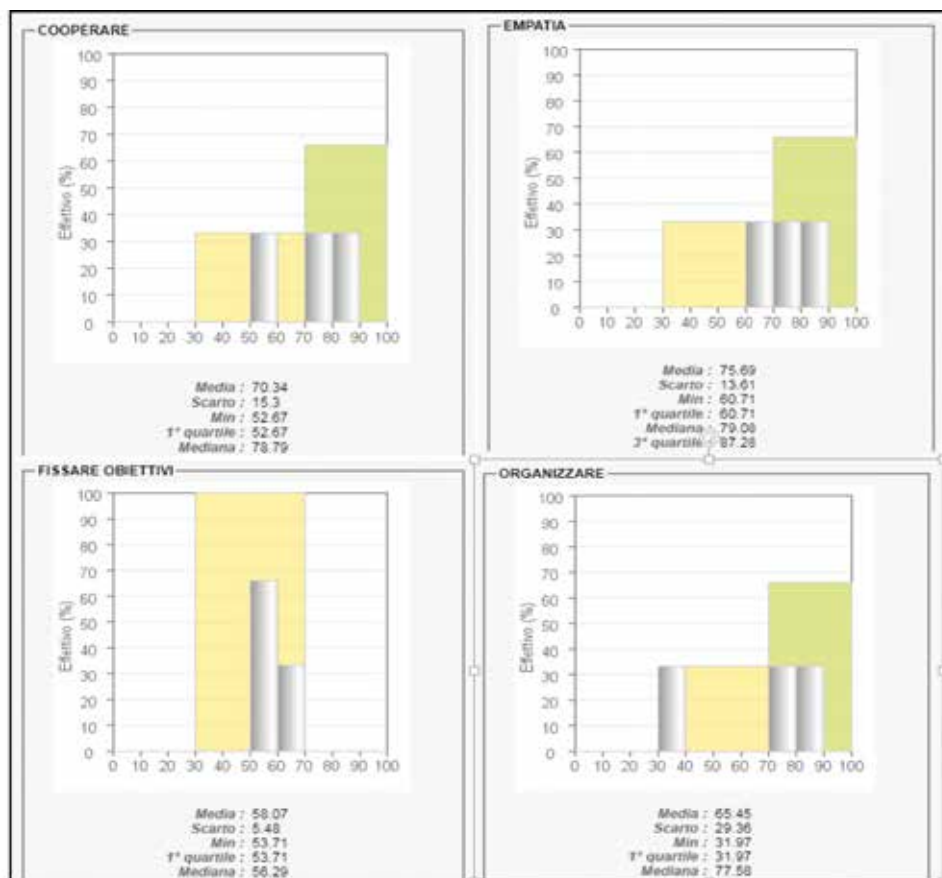


Figura 3. Istogrammi dei punteggi relativi agli indicatori di Cooperare, Empatia, Fissare gli obiettivi e Organizzare.

Conclusioni

Dalle analisi condotte su tutti i volontari coinvolti nelle attività di doposcuola si evince come questi ricoprano in maniera soddisfacente le competenze trasversali distintive richieste per il raggiungimento degli obiettivi didattici. I volontari risultano dunque possedere competenze trasversali che, in aggiunta a quelle didattiche, portano un chiaro valore aggiunto rivelatosi necessario vista la delicata tipologia di utenza ai quali si rivolgono.

Capitolo 14

Le competenze del formatore

Silvia Ramirez Pizarro

Premessa

Per chi eroga formazione, non è sufficiente possedere la padronanza della materia insegnata, se non c'è la capacità di trasferirla al partecipante. Affinché ciò accada, la formazione deve sicuramente nascere da un'accurata analisi dei fabbisogni formativi che porti all'individuazione degli obiettivi specifici da perseguire. Da questa prima fase progettuale ne deriva la definizione di dettaglio dei contenuti da trattare, la scelta delle metodologie didattiche più adeguate ai fini del raggiungimento degli obiettivi prefissati tenendo conto della specificità dei partecipanti/gruppo-aula di cui il formatore dovrà essere in grado di individuarne gli stili di apprendimento e strumenti didattici vari per raggiungere le individualità dettate dalle differenze individuali.

In quest'ottica, il formatore dovrà organizzare momenti di monitoraggio del percorso formativo, e di eventuali azioni correttive e attivare strumenti per la valutazione dei risultati ottenuti in termini di apprendimento e soddisfazione.

Con questa premessa è stato organizzato un progetto formativo intitolato *"Training for Trainers"* finalizzato a fornire ai partecipanti formatori gli strumenti fondamentali per la realizzazione di interventi formativi efficaci, sia dal punto di vista operativo (trasferimento di informazioni) sia dal punto di vista relazionale (coinvolgimento). Oltre al lavoro sulle competenze del formatore nella macro e micro-progettazione formativa e il lavoro approfondito sul ruolo del formatore, atteggiamenti e gestione dell'aula, il progetto ha incluso una fase di indagine sul profilo delle competenze relazionali e gestionali necessarie

per essere un formatore efficace.

Per l'indagine è stato utilizzato Perf Echo, uno strumento della metodologia PerformanSe, con il doppio scopo di mappare le competenze e le potenzialità del gruppo e di riflettere sulle competenze chiave per una *performance* efficace, nell'ambito della formazione in un'ottica di sviluppo professionale.

1. Sintesi dell'intervento

La proposta formativa mirava al rafforzamento e al consolidamento delle capacità e competenze professionali dei formatori di una nota azienda italiana, con particolare riferimento alle tecniche di gestione dell'aula e all'attivazione del proprio ruolo come facilitatori dell'apprendimento di persone adulte coinvolte in processi formativi orientati allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze professionali.

Il percorso era stato progettato per far sì che i formatori potessero rivedere i propri stili comunicativi e didattici introducendo nuove modalità e metodologie formative che incentivassero la partecipazione e il coinvolgimento emotivo dei partecipanti, necessario a ottenere un apprendimento attivo, esperienziale, di lunga durata. Il progetto formativo si proponeva quindi come macro-obiettivi:

- analizzare il processo formativo al fine di individuarne i temi fondamentali e comprenderne le logiche progettuali;
- sviluppare la capacità di comunicazione per facilitare la comprensione, l'apprendimento e il coinvolgimento dei partecipanti al percorso formativo;
- sperimentarsi nella progettazione macro e micro e nella gestione delle diverse parti di cui è costituito un progetto formativo.

Gli obiettivi specifici puntavano invece a:

-
- Riflettere sul ruolo della formazione e sulle responsabilità del formatore come portatore di visione e valori aziendali, orientati allo sviluppo di competenze e alla valorizzazione delle persone;
 - Approfondire gli aspetti salienti delle teorie di riferimento sull'apprendimento e sulla formazione degli adulti, rinnovando concetti di base, metodologie didattiche, tecniche e strumenti;
 - Saper riconoscere il proprio stile comunicativo come formatore e saper adattarlo agli stili di apprendimento delle persone che un formatore probabilmente troverà in aula come partecipanti;
 - Rinnovare le metodologie e gli strumenti didattici della formazione, sapendo riconoscerne le potenzialità e i limiti, rispetto agli obiettivi didattici perseguiti;
 - Comprendere le linee guida della progettazione formativa e l'importanza della corrispondenza tra bisogni, macro e micro progettazione, realizzazione e valutazione della formazione;
 - Gestire l'aula e i gruppi d'apprendimento, trasferendo in modo valido i contenuti di un corso, stimolando l'interesse e il coinvolgimento dei partecipanti;
 - Potenziare e consolidare le capacità personali e le competenze necessarie per gestire criticità, resistenze, dibattiti, obiezioni, contrapposizioni e situazioni di conflitto all'interno dell'aula;
 - Saper impostare i criteri e gli indicatori metodologici e strumentali che garantiscano standard di qualità soddisfacenti al momento della valutazione dei risultati della formazione;
 - Incrementare la consapevolezza del proprio ruolo di formatore come portatore dell'immagine, delle politiche, degli obiettivi e degli stili dell'azienda committente.
-

2. Metodologia didattica

Il corso è stato progettato come una palestra formativa in cui condividere e scambiare esperienze, confrontandosi con altri formatori in formazione, attraverso l'aggiornamento sulle teorie e sulle tecniche che la psicologia dell'apprendimento negli adulti mette a disposizione attualmente ai formatori. A tale scopo, sono stati realizzati tre moduli, in modo da permettere l'applicazione degli strumenti presentati e una riflessione sulla loro utilizzazione "concreta".

Il primo modulo era volto a fornire ai formatori una serie di strumenti concettuali e operativi che sono alla base dell'attività formativa e della sua efficacia, mentre nel secondo modulo, a partire dall'analisi delle micro-lezioni realizzate dai partecipanti, sono stati affrontati temi legati alla gestione delle dinamiche d'aula (domande, obiezioni, ecc). Il terzo modulo, dopo un'autovalutazione realizzata con lo scopo di aiutare i partecipanti a identificare ancora lacune e aree di miglioramento nella didattica e nella gestione dell'aula, si è concentrato su ulteriori sviluppi attinenti alla formazione

La trattazione teorica si è ridotta all'essenziale, è stata tarata sui partecipanti, per privilegiare lo spazio dedicato alle esercitazioni e alle simulazioni: ciò ha consentito a ognuno di mettersi in gioco e ha permesso di fare tesoro anche dell'esperienza degli altri formatori. Nella fase introduttiva è stata utilizzata la metafora teatrale con la presenza di un attore esperto che ha fornito indicazioni relative al lavoro di preparazione all'attuazione di un testo teatrale e all'uso della voce, del ritmo, del tono e del volume per ottenere "effetti" diversi, funzionali al perseguimento di obiettivi diversi (creare fiducia, creare consenso, etc.). L'idea era quella di far sperimentare diverse tecniche finalizzate al coinvolgimento della platea, per operare su dimensioni più "di pancia" e per sollecitare il consenso e incidere, ad esempio, su alcuni aspetti motivazionali.

Una volta illustrate le caratteristiche e gli obiettivi delle diverse tecniche didattiche utilizzabili nella formazione degli adulti, i partecipanti dovevano utilizzarle direttamente nelle micro lezioni. Attraverso la sperimentazione diretta delle opzioni metodologiche disponibili, sono stati poi successivamente forniti a ogni singolo partecipante dei *feedback* di sviluppo e delle indicazioni sui comportamenti ritenuti più idonei da adottare per implementare le dinamiche formative connesse ad ogni specifica tecnica didattica.

Le micro-lezioni consistevano nella progettazione e nell'erogazione di porzioni della formazione che i partecipanti sono chiamati a fare nella realtà. Questa modalità ha consentito di conoscere le modalità e gli stili dei formatori, in modo da poter poi garantire standard di qualità elevata e modalità di valutazione dei risultati idonee con gli obiettivi prospettati.

Si è fatto uso della telecamera non solo per evidenziare e rendere consapevoli i partecipanti delle possibili aree di miglioramento ma anche per poter sperimentare “in diretta” comportamenti nuovi e più efficaci nell'interpretazione del proprio ruolo di formatore. Il focus delle riprese video si è orientato alla scoperta di aspetti positivi, punti di forza e raggiungimenti in un'ottica di “*appreciative inquiry*”.

3. Valutazione dei risultati raggiunti

Come metodologie di verifica dell'apprendimento sono state utilizzate esercitazioni individuali e di gruppo, questionari di autovalutazione, test, esercizi pratici, role playing e giochi d'aula, durante i quali la docente ha potuto osservare i comportamenti dei partecipanti, l'acquisizione di nozioni e lo sviluppo di competenze specifiche. L'osservazione durante l'esecuzione delle prove ed i risultati delle prove stesse rappresentano un modo efficace e valido di valutazione degli apprendimenti.

Inoltre, sono state eseguite delle simulazioni di momenti d'aula

progettati dai partecipanti in tutte le sue fasi, che sono stati videoregistrati e poi condivisi in plenaria.

A seguito delle simulazioni individuali, ogni partecipante ha ricevuto dei *feedback* dagli altri partecipanti e dalla docente. A conclusione del percorso è stato somministrato il Questionario Perf Echo della metodologia PerformanSe, che ha portato ai risultati che saranno commentati più avanti. In termini generali, la valutazione finale permette di riconoscere i seguenti risultati raggiunti:

4. Conoscenze in uscita

I partecipanti hanno acquisito, sviluppato e/o consolidato la conoscenza delle nozioni base della formazione come processo di cambiamento nelle organizzazioni e come processo di sviluppo e crescita delle persone. Hanno approfondito le diverse fasi della progettazione formativa, identificando i processi che caratterizzano la macro-progettazione e le attività di pianificazione tipiche della micro-progettazione dei percorsi formativi. Hanno appreso i principi e le nozioni base della psicologia dell'apprendimento e in particolare dell'apprendimento degli adulti indispensabili per realizzare una programmazione didattica, che risponda efficacemente ai diversi stili di apprendimento che possano trovare in aula.

Queste conoscenze sono state collegate alla scelta di nuovi strumenti e metodi per la preparazione degli interventi formativi, sapendo gestire con successo momenti di criticità in particolare con partecipanti difficili, che possono trovare in aula, mettendo in discussione anche i propri stili comunicativi. Nella parte conclusiva del corso, i partecipanti hanno avuto modo di prendere confidenza con i diversi strumenti di valutazione dell'efficacia della formazione, sia in termini di gradimento, apprendimento, di indicatori comportamentali e di risultati aziendali.

5. Competenze in uscita

I partecipanti hanno imparato a effettuare analisi accurate dei fabbisogni formativi in grado di tradurre in obiettivi generali dell'intervento e in obiettivi didattici specifici da raggiungere. Definire dettagliatamente i contenuti da trattare, considerare le specificità dei discenti, individuando gli stili di apprendimento in modo da adottare le metodologie didattiche più adeguate ai fini del raggiungimento degli obiettivi prefissati. Inoltre, hanno imparato a organizzare momenti di monitoraggio dell'apprendimento e di eventuali azioni correttive, attivando per le conclusioni dei percorsi formativi, strumenti per la valutazione dei risultati ottenuti in termini di apprendimento e soddisfazione. A fine percorso formativo si sono dimostrati più consapevoli di essere portatori dell'immagine, delle politiche, degli obiettivi e degli stili dell'azienda d'appartenenza.

6. Capacità operative ed abilità pratiche in uscita

Da un punto di vista gestionale, i partecipanti hanno sviluppato maggiori livelli di autonomia organizzativa e decisionale che riescono ad attivare sin dalle fasi propedeutiche all'intervento in aula. Sono in grado di indagare i fabbisogni formativi sia dal punto di vista dell'organizzazione che dal punto di vista dei singoli individui e riescono a tradurli in obiettivi chiari e misurabili che condividono con la committenza.

Inoltre, i formatori sanno predisporre dei materiali didattici ed organizzare le metodologie, gli strumenti, le attrezzature, e i supporti didattici necessari per garantire l'efficacia formativa, adoperando prove per il monitoraggio e la valutazione dell'apprendimento in itinere e finale, prevedendo azioni per riallineare in caso di eventuali gap formativi. Sono in grado di somministrare questionari di rilevazione del gradimento e collaborano con le funzioni preposte per la risoluzione delle problematiche che dovessero emergere.

7. Capacità relazionali

Nell'ambito comportamentale i partecipanti hanno acquisito, sviluppato e/o consolidato competenze quali la comunicazione efficace e l'assertività. Sanno gestire in maniera costruttiva situazioni di divergenza o di conflitto che possano presentarsi in aula, sapendo mediare per trovare punti d'incontro tra gli allievi che manifestano posizioni contrastanti. Sanno attivare il pensiero critico per l'analisi dei problemi ma devono migliorare la capacità di trovare soluzioni innovative utilizzando un approccio creativo alla risoluzione dei problemi.

Per il completamento della visione dei risultati specifici in termini di competenze ricoperte e competenze critiche, i risultati del Questionario Echo, vengono riportati nel seguente grafico:



Figura 1. Grafico a radar dei 13 indicatori di competenze.

Come si evince, le competenze più forti nel gruppo di formatori sono:

- **la capacità di fissare obiettivi**, intesa come capacità di definire i processi necessari per attuare un compito e/o definire una strategia operativa, molto utile per la gestione di progetti formativi;
- **La capacità di comprendere il contesto**, intesa come capacità di mobilitare le proprie risorse di ascolto, di curiosità e di attenzione per leggere le situazioni e identificar-

ne le poste in gioco, che sicuramente aiuta alla gestione dell'aula e delle esigenze specifiche dei partecipanti alle esperienze formative;

- **La capacità di comunicare**, intesa come capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara, favorendo lo scambio di idee ed opinioni. Competenza essenziale per il profilo del formatore. Unita e complementare a questa competenza si sottolinea come positiva anche **l'assertività**;
- **L'empatia**, intesa come capacità di interagire con l'altro, di comprendere il suo punto di vista, con un atteggiamento comprensivo, disponibile e aperto. Competenza che aiuta senz'altro a sviluppare relazioni efficaci, sia dentro che fuori dell'aula;
- **L'autoefficacia**, intesa come capacità di riconoscere le proprie potenzialità e di affermare le proprie convinzioni con sicurezza. Competenza essenziale per un formatore che ha il compito di accompagnare i discenti in un percorso di scoperta e di esplorazione, ma che deve sapere affermare con autorevolezza e professionalità, le proprie conoscenze.

Da sottolineare in positivo anche la capacità di aggiornarsi, la capacità di valutare le situazioni, la capacità di decidere e di dirigere oltre che la resistenza alle pressioni e allo stress. Quest'ultima capacità risulta molto importante nel profilo del formatore, dato che fa riferimento alla gestione positiva delle proprie emozioni che le permettano di mantenere un livello di *performance* adeguato nonostante si trovi in condizioni difficili, come capita a volte, in aula con la presenza di partecipanti di difficile gestione.

Nella seguente pagina si possono osservare in dettaglio i punteggi ottenuti nelle singole competenze.

| Punteggi delle singole competenze e media | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------|-------------------|------------|------------------------|-------------|------------|-----------|----------------------|------------|----------|----------|---------------|---------|----------|-----------------|
| CREATIVITÀ | AGGIORNARSI | GESTIRE UN GRUPPO | REALIZZARE | VALUTARE LE SITUAZIONI | ASSERTIVITÀ | COMUNICARE | COOPERARE | GESTIRE IL CONFLITTO | SUPPORTARE | DECIDERE | DIRIGERE | AUTOEFFICACIA | EMPATIA | IMPARARE | GESTIONE STRESS |
| 65 | 78 | 45 | 56 | 76 | 50 | 53 | 48 | 47 | 38 | 55 | 58 | 43 | 66 | 73 | 62 |
| 51 | 65 | 56 | 42 | 48 | 34 | 48 | 70 | 46 | 42 | 28 | 36 | 21 | 70 | 60 | 31 |
| 20 | 39 | 41 | 28 | 29 | 50 | 46 | 19 | 42 | 42 | 64 | 54 | 54 | 48 | 37 | 57 |
| 29 | 35 | 28 | 21 | 40 | 56 | 37 | 34 | 39 | 28 | 49 | 47 | 47 | 60 | 44 | 55 |
| 88 | 67 | 36 | 70 | 63 | 69 | 86 | 32 | 77 | 50 | 59 | 58 | 44 | 85 | 85 | 58 |
| 54 | 53 | 22 | 75 | 76 | 63 | 61 | 23 | 53 | 27 | 84 | 77 | 86 | 29 | 31 | 82 |
| 45 | 57 | 25 | 39 | 59 | 37 | 30 | 24 | 27 | 19 | 53 | 48 | 41 | 42 | 52 | 55 |
| 55 | 40 | 30 | 49 | 54 | 57 | 59 | 22 | 50 | 34 | 83 | 68 | 62 | 52 | 51 | 65 |
| 60 | 63 | 32 | 69 | 73 | 76 | 71 | 22 | 53 | 40 | 89 | 68 | 96 | 28 | 33 | 80 |
| 23 | 32 | 44 | 21 | 28 | 66 | 42 | 22 | 49 | 48 | 61 | 49 | 61 | 52 | 33 | 57 |
| 49.0 | 52.9 | 35.9 | 47.0 | 54.6 | 55.8 | 53.3 | 31.6 | 48.3 | 36.8 | 62.5 | 56.3 | 55.5 | 53.2 | 49.9 | 60.2 |

Tabella 1. Punteggi dei 10 soggetti nei 16 indicatori di competenze e relativi valori medi.

Come competenze da sviluppare e consolidare, molto importanti per un formatore spiccano la capacità di gestire il gruppo, la capacità di cooperare e di dare supporto, tutte competenze che hanno a che vedere con la gestione delle dinamiche d'aula e delle esigenze individuali e del gruppo dei discenti. Rispetto invece all'apprendimento, tra le competenze cognitive da sviluppare ulteriormente si conferma la creatività, intesa come capacità di individuare nuovi approcci e metodi per far evolvere il proprio contesto, anche cercando nuove strade, competenza fondamentale in contesti formativi in cui si cerca d'inno-

vare e di favorire la scoperta e l'apprendimento esperienziale. Ogni formatore ha partecipato successivamente a un colloquio approfondito di restituzione in cui sono stati condivisi i risultati emersi dal Perf Echo, in modo da rendere ogni formatore maggiormente consapevole del proprio profilo, dei punti di forza e delle aree di miglioramento, al fine di identificare non solo le competenze possedute ma anche le risorse potenziali.

Tutta la formazione è servita per l'elaborazione di un progetto di sviluppo e per la definizione di un piano d'azione per il raggiungimento degli obiettivi di potenziamento professionale e per il consolidamento delle competenze su cui puntare per arricchire la propria professionalità come formatori, stabilendone i tempi, i mezzi e le attività da intraprendere.

Capitolo 15

L'orientamento al lavoro e lo strumento PerformanSe nella valutazione delle competenze chiave

Dario Pappalardo, Valentina Balleri

Premessa

In Italia i servizi pubblici di orientamento professionale sono di competenza regionale e ogni Regione li organizza in autonomia, dandoli in gestione alle proprie Agenzie Regionali. I principali soggetti pubblici che erogano servizi di orientamento sul territorio sono:

- Centri per l'impiego (Cpi), che operano a livello provinciale, secondo gli indirizzi dettati dalle Regioni;
- Informagiovani.

I Cpi rappresentano il punto di riferimento pubblico per le persone in cerca di occupazione, per chi vuole cambiare lavoro, per le aziende che cercano personale, per chi vuole seguire un percorso formativo e per chi ha bisogno di una consulenza orientativa. I principali servizi offerti, che possono differenziarsi sul territorio, sono:

- accoglienza e informazione: individuazione delle necessità e orientamento al servizio più idoneo;
 - auto consultazione: banche dati, gazzette, stampa nazionale e locale, bacheche annunci, dossier tematici e siti internet dedicati al mercato del lavoro;
 - orientamento: facilitazione dei processi di scelta, analisi delle caratteristiche personali, attitudini, motivazioni, conoscenze e competenze, formazione sulle strategie di ricerca di lavoro e accompagnamento nella definizione di un progetto di sviluppo professionale e/o formativo;
-

- promozione di tirocini: esperienze di formazione e orientamento realizzate attraverso l'inserimento lavorativo in azienda;
- incontro domanda-offerta di lavoro e preselezione: servizio di raccolta dei curricula delle persone in cerca di occupazione, ricezione delle richieste delle aziende in cerca di personale, individuazione e verifica dei requisiti richiesti dei candidati con invio dei nominativi alle aziende;
- laboratori di ricerca attiva del lavoro: supporto nella scrittura del curriculum vitae o della lettera di presentazione e informazione utili su come sostenere un colloquio di selezione;
- collocamento mirato: sostegno per l'inserimento nel mondo del lavoro delle persone disabili e di persone appartenenti ad altre categorie protette (ex legge 68/99).

Dallo scorso anno i Centri per l'impiego sono gestiti dall'Agenda Regionale per il lavoro (Arti). Istituita con la legge regionale n. 28 dell'8 giugno 2018, Arti è un ente dipendente della Regione Toscana. Ad Arti è attribuita *in primis* la funzione di gestione della rete regionale dei centri per l'impiego, nonché delle misure di politica attiva e dei servizi erogati a cittadini e imprese.

I centri Informagiovani sono strutture ubicate a livello comunale o provinciale che offrono un servizio informativo gratuito ai giovani. Le informazioni fornite abbracciano aree diverse: si possono chiedere informazioni utili per la propria scelta formativa o professionale (offerte di lavoro, concorsi pubblici, stage, tirocini, università, borse di studio, scuole); inoltre si possono ottenere informazioni per organizzare meglio il proprio tempo libero, aggiornarsi sugli eventi in corso nella propria città, organizzare le proprie vacanze, svolgere attività di volontariato. Anche soggetti privati o associazioni di categoria possono ero-

gare servizi di orientamento:

- agenzie per il lavoro autorizzate dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali;
- enti di formazione, nell'ambito di percorsi formativi o progetti speciali;
- enti del terzo settore (e.g. fondazioni, cooperative sociali, associazioni di volontariato) aventi nella propria *mission* questo preciso indirizzo;
- sindacati e associazioni di categoria;
- per aspiranti imprenditori e neoimprenditori i servizi di orientamento, informazione, formazione, consulenza e assistenza per l'avvio dell'attività economica sono forniti dalle Camere di commercio.

I destinatari dei servizi di orientamento appartengono ad un ampio range di utenza che va dal giovane neodiplomato, alla persona che ha perduto lavoro ed è intenzionato ad affrontare un processo di riconversione professionale, dal minorenni che ha abbandonato la scuola e si trova assoggettato all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione, alla persona con disabilità certificata in cerca di opportunità a misura della sua idoneità al lavoro.

Tale processo si configura come un vero e proprio percorso di sviluppo della persona che, facendo perno sulle proprie competenze, di base, chiave e specialistiche, conduce le proprie azioni di ricerca attiva in direzione ad un obiettivo guidato da propri valori, per massimizzare le probabilità di successo nel conseguimento dello stesso. È ovvio che un percorso del genere possa essere catalizzato e reso più efficiente nel contesto di un servizio di orientamento specialistico che ne curi ogni aspetto. È importante valutare, con un attento bilancio di competenze, l'insieme delle potenzialità dell'individuo così come i suoi limiti e i suoi punti di vigilanza, sia sul piano tecnico-professionale che su quello delle competenze chiave.

Le prime sono più facilmente rilevabili e sono indagabili mediante le medesime prove tecniche indirizzate a valutare quanto quell'individuo riesca a mettere in campo tali competenze per risolvere la prova stessa. Inoltre queste competenze danno il titolo a corsi di formazione, scolastici e universitari che preparano appositamente conferendo conoscenze e abilità di settore. Le seconde, le competenze chiave, sono invece più difficilmente rilevabili e si prestano molto spesso ad una loro rilevazione qualitativa:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Benché alcune di esse possano essere valutate in forma quantitativa, resta comunque arduo presentarle come votazioni di merito in seguito ad una prova di esame.

In questo senso il PerformanSe ha avuto una grande utilità nel valutare proprio queste competenze senza scadere nel dare un voto di merito o un grado di conseguimento dei livelli minimi di prestazione, bensì concorrendo a fornire un ritratto dell'individuo che si possa più o meno adeguare ad un certo tipo e contesto di lavoro, tenendo presente tre macrolivelli, la sfera relazionale, quella cognitiva e quella motivazionale.

Nel contesto di questo gruppo di lavoro è stata compiuta un'importante esperienza di bilancio di competenze per mezzo del PerformanSe, il quale è stato somministrato a ragazzi dell'ul-

timo anno di scuola che hanno poi richiesto un servizio di orientamento come neodiplomati in cerca di lavoro o di orientamento alla scelta universitaria a consulenti esperti di servizi omonimi. Tali consulenti, in occasione dei colloqui di bilancio delle competenze, hanno potuto consultare i risultati del questionario e dare una restituzione dello stesso in direzione di una scelta professionale o universitaria.

Oltre al bilancio derivabile dal Perf Echo, un altro strumento, Perf Oriente ha fornito, sulla base dei risultati del questionario di autovalutazione, indicazioni puntuali sulle macroattività lavorative, presenti nel database del sistema, più compatibili col profilo emerso. I dati, così come sono emersi sono stati oggetto di chiarificazione e discussione con l'utente.

Di seguito vengono presi in esame alcuni *output* Perf Echo e Perf Oriente finalizzati ad integrare il servizio di orientamento in uscita dal percorso scolastico.

1. Caso 1: Marco. *In media stat virtus*

1.1 Perf Echo

L'individuo del presente caso, Marco, presenta un punteggio tendenzialmente medio su tutte le dimensioni. Le uniche divaricazioni maggiori si presentano nella sfera delle motivazioni, dove emerge comunque una preferenza per la condivisione del lavoro in gruppo.

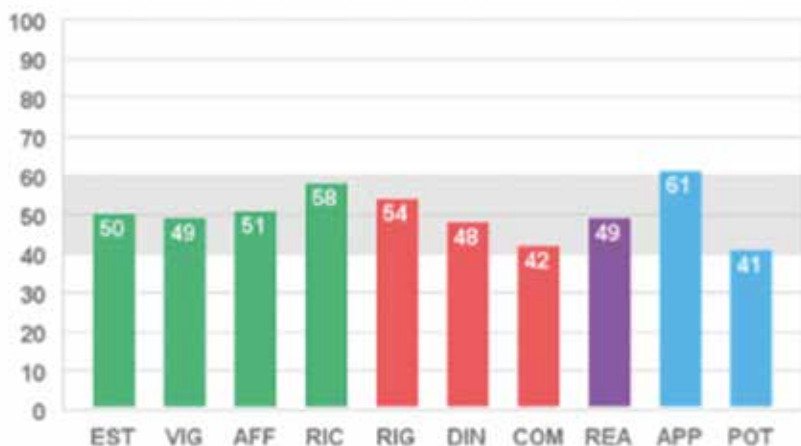


Figura 1. Diagramma a barre delle 10 dimensioni comportamentali di Marco.

Conclusioni evidenti e forti sono in antitesi con un profilo del genere, il quale si caratterizza per non avere picchi o sbilanciamenti, il che può rappresentare il comportamento e l'approccio alla vita lavorativa di una persona sicuramente caratterizzata da uno spirito pragmatico, misurato in ogni suo aspetto, relazionale e lavorativo. Come si può notare, non prevalgono preferenze per la sfera delle relazioni o per quelle del lavoro, denotando così un carattere che sa apprezzare e ricavare soddisfazioni, in un momento da un'attività lavorativa dove l'aspetto sociale e relazionale sono prevalenti e, e nell'altro momento da un'attività lavorativa spiccatamente orientata al risultato. Allo stesso modo si riscontrano valori intermedi anche nella tipologia di impegno da sfoderare in un progetto, riuscendo a mantenere un discreto coinvolgimento in attività che richiedano una persistenza nel tempo come la prontezza e in quelle nelle quali vi è un richiamo immediato al raggiungimento dei risultati.

Il grafico successivo mostra le potenzialità nel tempo e nel raggio comportamentale che sono alla portata di Marco.

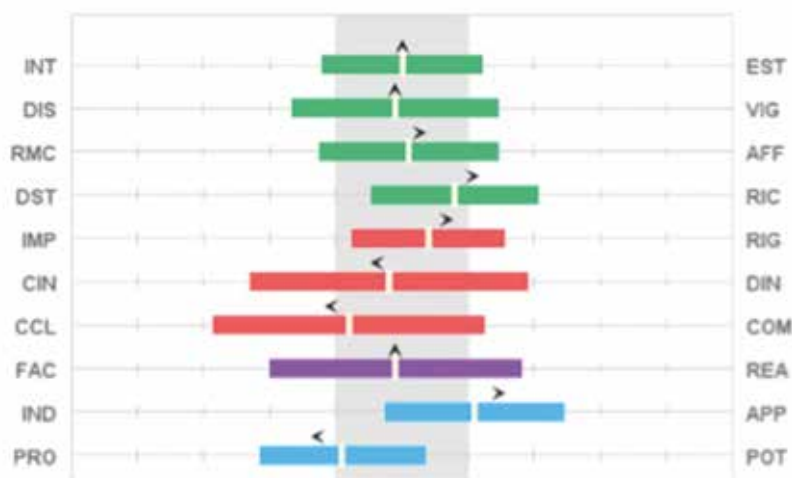


Figura 2. Grafico dei potenziali delle 10 dimensioni comportamentali di Marco.

Profili con valori nel *range* medio sono anche profili più flessibili e che riescono ad adattarsi a più condizioni o a farlo con minor impiego di energie. L'estensione delle barre di ciascuna dimensione mostra come Marco possa ad esempio spostarsi con relativa facilità da un atteggiamento di conciliazione e negoziazione ad una di reattività e decisa presa di posizione a seconda che il contesto lo richieda o meno.

1.2 Perf Oriente

Nel seguente grafico vengono indicate le macroattività per le quali si prevedono maggiori o minori possibilità di riuscita per quanto riguarda il caso di Marco.

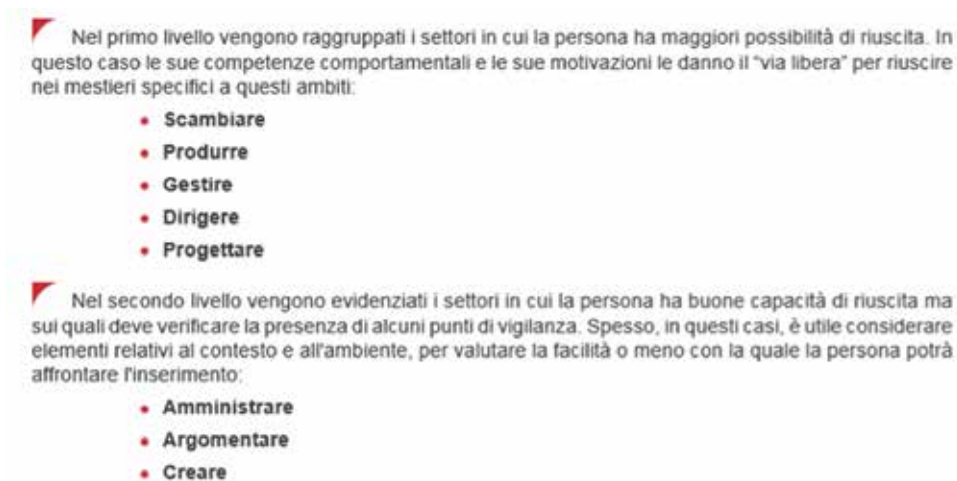


Figura 3. Perf Oriente: settori di attività ordinati per livello relativi al caso di Marco.

Come emerge dall'analisi precedente, in ragione delle sue potenzialità di sviluppo e flessibilità, Marco ha totalizzato ben cinque macroattività nelle quali può sperare di ottenere una riuscita lavorativa mentre non presenta alcuna criticità evidente. La voce "Scambiare", la cui definizione operativa è quella di un'attività dove le capacità di comunicazione, di ascolto, di scambio e l'interesse per le questioni legate al comportamento umano sono essenziali per la riuscita professionale, è quella a maggior riuscita per lui. Tale attività è spesso fondamentale in lavori di gestione delle risorse umane, formazione, animazione di riunioni, consulenza, relazioni pubbliche e attività sociali.

Le voci vanno viste in ordine di maggior riuscita, anche se a livello dei risultati emersi dal questionario, emergono ampie propensioni al lavoro sulle base delle competenze chiave: lavoro al pubblico, di coordinamento di gruppo e nel gruppo anche in processi ripetitivi e a lungo termine, di gestione e di progettazione.

In seguito al colloquio di restituzione Marco si è riconosciuto nei risultati del questionario. È emerso che i suoi piani erano quelli di frequentare l'università nel settore della programma-

zione informatica, e che si era spesso sentito dire che era bravo a spiegare concetti informatici di non immediata comprensione. Nella sua classe aveva spesso dimostrato di riuscire a coordinare situazioni complesse per raggiungere un obiettivo progettuale basandosi sulla sua forte impronta pragmatica e direttiva.

2. Caso 2: Alessia. Voglia di vincere

2.1 Perf Echo

Il profilo di Alessia si configura come tipizzato, con picchi rilevanti fra le dimensioni che compongono il grafico.

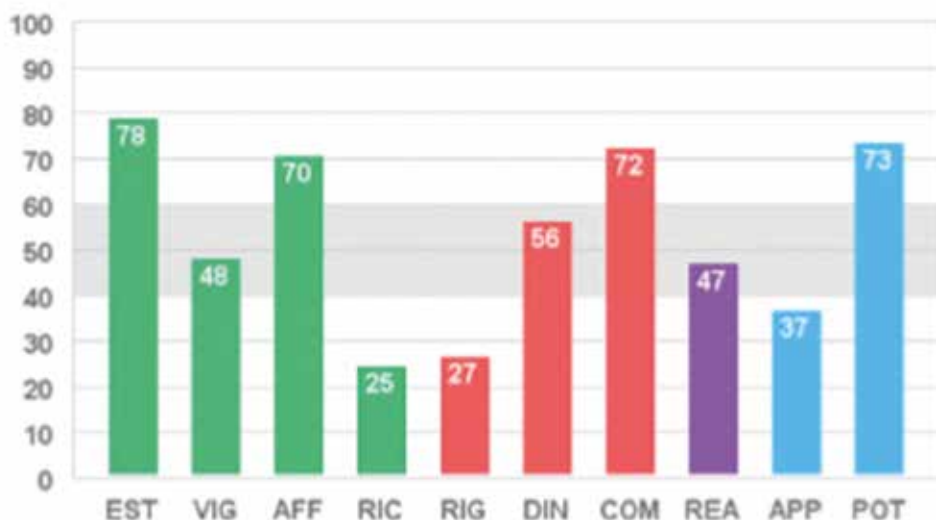


Figura 4. Diagramma a barre delle 10 dimensioni comportamentali di Alessia.

Tale diagramma a barre indica la presenza di caratteristiche marcate, evidenti, che spiccano rispetto allo sfondo. Nello specifico emerge un'ampia propensione alla presenza e proattività sociale, nel cui contesto Alessia si realizza, trae soddisfazione ed energia e ama esercitare la sua influenza, con discreto distacco emotivo e rimanendo sempre attenta a difendere la sua

indipendenza, ma pronta a dare battaglia alla prima avvisaglia di contrarietà. Altre marcate caratteristiche sono quella di riuscire ad improvvisare con fluidità in caso di compiti da svolgere o richieste sul lavoro inattese.

Ad una prima analisi più approfondita, risulta evidente la forte immagine di sé corredata da un'alta estroversione, affermazione di sé e motivazione di potere, una triade di dimensioni necessaria in figure manageriali che sicuramente Alessia non è lontana dal poter ricoprire, se riuscirà ad incanalarsi nei giusti contesti che le permettano tale sviluppo. L'orientamento al risultato a breve termine è un altro marker indicativo. C'è anche spazio per alcune dimensioni di controllo come la vigilanza, che in una certa maniera modulano un profilo già di per sé piuttosto polarizzato.

Alessia, nonostante queste caratteristiche marcate, riesce ad avere potenzialità di sviluppo bidirezionale ma si nota come alcune dimensioni siano poco soggette a cambiamenti nel breve periodo.



Figura 5. Grafico dei potenziali delle 10 dimensioni comportamentali di Alessia.

Il distacco emotivo interpersonale, ovvero lo schermo che Alessia riesce a mettere fra se stessa e l'altro, nonostante la sua grande propensione all'esposizione e alla ricerca di situazioni sociali, risulta ben lontano dall'invertire rotta. Ancora di più si può dire della sua tendenza a risolvere problemi o affrontare questioni legate a lavoro, attività o compiti da svolgere, in buona parte riuscendo ad improvvisare e tirando fuori soluzioni insperate, col rischio però di non riuscire a strutturare una soluzione metodica.

Per il resto, vi sono ampi spazi di flessibilità su alcune dimensioni, anche se bande ampie di questo tipo non è raro riscontrarle in ragazzi giovani, che ancora devono forgiarsi in situazioni lavorative costituenti elementi di stress e quindi promotrici di spinte adattative.

2.2 Perf Oriente

Alessia, diversamente da Marco, vede nel terzo livello, che raggruppa i settori delle macro-attività di più difficile gestione, ben tre di queste: produrre, amministrare e gestire.

L'elenco che segue evidenzia i settori di attività in una graduatoria su 3 livelli:

✓ Nel primo livello vengono raggruppati i settori in cui la persona ha maggiori possibilità di riuscita. In questo caso le sue competenze comportamentali e le sue motivazioni le danno il "via libera" per riuscire nei mestieri specifici a questi ambiti:

- **Dirigere**
- **Argomentare**

✓ Nel secondo livello vengono evidenziati i settori in cui la persona ha buone capacità di riuscita ma sui quali deve verificare la presenza di alcuni punti di vigilanza. Spesso, in questi casi, è utile considerare elementi relativi al contesto e all'ambiente, per valutare la facilità o meno con la quale la persona potrà affrontare l'inserimento:

- **Progettare**
- **Scambiare**
- **Creare**

✓ Il terzo livello raggruppa i settori nei quali la persona non sembra essere motivata a integrarsi o che non corrispondono alle sue competenze comportamentali. Un progetto di inserimento in questi ambiti non è mai escluso a priori, tuttavia sarà importante passare al vaglio soprattutto i vincoli evidenziati dai punti di vigilanza:

- **Produrre**
- **Amministrare**
- **Gestire**

Figura 6. Perf Oriente: settori di attività ordinati per livello relativi al caso di Alessia.

Se si esaminano le definizioni operative si può giungere a conclusioni interessanti riguardo le scelte futuribili di Alessia.

Produrre: attività centrata sui processi di produzione, industriale o amministrativa, caratterizzati da una forte interdipendenza degli operatori, dove è necessario mettere in atto una capacità di programmazione, di pianificazione e di adattamento a procedure concrete, a volte anche ripetitive. Tale attività è spesso fondamentale in: Lavoro di officina, ad esempio con macchine a controllo numerico, Attività che richiedono di svolgere procedure routinarie, Controlli tecnici, Elaborazioni informatiche.

Il Perf Oriente restituisce, come il Perf Echo, una relazione testuale collegata ai risultati quantitativi che aiutano il consulente a tracciare le proprie conclusioni ed interpretazioni dell'elaborato. Merita a questo proposito riportare il testuale relativo alla voce 'produrre' di Alessia.

SETTORE DI ATTIVITÀ : Produrre

Attività centrata sui processi di produzione, industriale o amministrativa, caratterizzati da una forte interdipendenza degli operatori, dove è necessario mettere in atto una capacità di programmazione, di pianificazione e di adattamento a procedure concrete, a volte anche ripetitive.

L'indipendenza nel lavoro costituisce una molla fondamentale per la vostra motivazione, ed è difficile immaginarvi partecipare senza riserve ad un progetto di gruppo. Potreste, in questo caso, reagire con vigore, se i vostri collaboratori non fossero di vostro gradimento, in particolare se cercassero di imporvi compiti che non vi piacessero.

Non vi accontentate delle abitudini, perché desiderate scoprire e cercare dei metodi non ancora sperimentati.

Le improvvisazioni "a caldo" non vi turbano molto, ed è probabile che suscitino persino una certa soddisfazione in voi perché, se sono coronate da successo, vi danno l'opportunità di dimostrare che avevate ragione. Tuttavia, nelle attività legate all'ambito produttivo - caratterizzate dal rispetto di processi programmati - un simile comportamento non è molto indicato. Quand'anche deponeste a favore del vostro "realismo" e della vostra "capacità di adattamento", avreste poche possibilità di aver causa vinta.

ATTENZIONE: Molto probabilmente la vostra strada per il successo è da cercarsi altrove, che non in quei compiti caratterizzati dal rigore nel metodo e dalla precisione nell'esecuzione.

PUNTI DI FORZA

Tipo di attività : Produrre

- Esigete un'equa suddivisione dei compiti in organizzazione
- Allontanate sempre i seccatori
- Verificate la pertinenza delle regole di ogni compito

PUNTI DI VIGILANZA

Tipo di attività : Produrre

- Reagite male alle intromissioni di persone esterne
- Non vi sottomettete alla vita di gruppo
- Avete bisogno di molto spazio per poter lavorare al meglio
- Cercate di imporre le vostre ragioni sugli altri
- Non avete un metodo ideale da seguire
- Spesso scegliete di abbandonare un compito per passare al successivo

Figura 7. Perf Oriente: dettaglio del settore di attività 'produrre' relativo al caso di Alessia.

Ben diverso invece quanto si può leggere a proposito della macroattività 'dirigere' che, in Marco risulta di buon livello, ma che in Alessia risulta essere addirittura la punta di diamante delle sue competenze, seguita da 'argomentare'.

Il testuale presenta comunque sempre, anche nelle macroattività in cima alla classifica, una doppia visione, divisa in punti di forza e vigilanza che necessariamente e dialetticamente si affacceranno in ogni esperienza professionale. A titolo di esempio si riportano le relazioni testuali delle prime due macroattività di Alessia.

SETTORE DI ATTIVITÀ : Dirigere

Attività dove è necessario organizzare processi oppure mobilitare e formare dei collaboratori, esercitando un ruolo gerarchico.

Nella vostra visione delle cose, le questioni personali non debbono mai interferire in un rapporto gerarchico, e siete dell'avviso che ognuno debba risolvere da solo i propri problemi. Chi aspettasse da voi un aiuto o un incoraggiamento rischierebbe di rimanere deluso, perché soddisfatte a queste richieste solo se il vostro rifiuto rischiasse di compromettere l'efficienza.

E' difficile che possiate prendere in considerazione un'attività professionale che non vi riservi un ruolo dominante, e i compiti di inquadramento rispondono certamente alle vostre aspirazioni. Volete infatti prendere delle iniziative e, se vi impegnate in un progetto, lo fate con vigore ed entusiasmo. Da un lato, quindi, potete far aderire alle vostre idee le persone dinamiche e disposte a correre dei rischi insieme a voi, dall'altro, tuttavia, può essere a volte stancante seguirvi.

NOTA: Dato che siete una persona dotata di grande volontà, rischiate di non lasciare molto spazio all'espressione di eventuali contestazioni o di opinioni palesemente divergenti dalle vostre. Gli altri debbono accettare e seguire le vostre ragioni.

PUNTI DI FORZA

Tipo di attività : Dirigere

- Privilegiate l'efficienza dei vostri colleghi
- Non perdetevi troppo tempo in riunioni
- Volete mostrare una certa autorità nel vostro gruppo di lavoro
- Agite con vigore ed entusiasmo a determinati eventi
- Occupate spontaneamente il vostro spazio di azione

PUNTI DI VIGILANZA

Tipo di attività : Dirigere

- Sapete mostrarvi molto individualista
- A volte agite con durezza
- Non sopportate molto la debolezza dei vostri collaboratori
- Non sopportate molto le contestazioni tra colleghi

Figura 8. Perf Oriente: dettaglio del settore di attività 'dirigere' relativo al caso di Alessia.

SETTORE DI ATTIVITÀ : Argomentare

Attività dove è necessario sviluppare una argomentazione, rispondere a delle obiezioni, con l'obiettivo di convincere uno o più interlocutori e di portarli a prendere una posizione conforme ai propri punti di vista o ai propri obiettivi.

L'entusiasmo nel lavoro costituisce per voi uno stimolo basilare; cercate quindi principalmente un ambiente che favorisca la presa di iniziative.

E' importante per voi, al fine di mantenere un perfetto equilibrio ed essere sempre in grado di reagire, poter avere una vita molto attiva, in cui vi siano anche momenti di svago e di riposo per ricostituire le vostre forze.

Dato che amate agire per conto vostro, qualsiasi attività basata su obiettivi di gruppo suscita la vostra diffidenza, e non vi astenete dal manifestare il vostro disappunto quando un fallimento conferma questo vostro atteggiamento.

Volete apparire come una persona dotata di un sangue freddo "a tutta prova" e di una sicurezza capace di tener testa a qualsiasi interlocutore. In genere ci riuscite senza bisogno di ostentare troppo le vostre qualità, tuttavia non è escluso che, nelle situazioni estreme, alcune persone possano farvi perdere la pazienza.

IMPRESSIONE GENERALE: Le situazioni che richiedono posizioni risolte - se non addirittura intransigenti - nell'argomentare, possono piacervi; tuttavia, nelle situazioni in cui fosse necessario mostrare diplomazia, potreste sembrare, agli occhi di alcuni, molto aggressivo.

PUNTI DI FORZA

Tipo di attività : Argomentare

- Rischiate di mostrarvi molto aggressivo
- Affrontate sempre le difficoltà che incontrate
- Fate molto affidamento sulle vostre forze
- Vi mostrate molto determinato nel vostro lavoro

PUNTI DI VIGILANZA

Tipo di attività : Argomentare

- Volete prevalere sugli altri a tutti i costi
- Potreste sembrare invadente in certi casi
- A volte mancate di diplomazia
- Volete cercare sempre di forzare la decisione del gruppo
- Siete estremamente aggressivo verso alcune persone
- Non ascoltate le ragioni degli altri

Figura 9. Perf Oriente: dettaglio del settore di attività 'argomentare' relativo al caso di Alessia.

Alessia a colloquio si mostra sicura di sé, incontenibile a tratti. Ha già svolto dei lavori estivi di animazione e altre piccole attività come baby-sitter e insegnante di ripetizioni. Desidera lavorare nella moda ma le sembra un obiettivo troppo lontano e in questo momento non si sente di intraprendere un percorso universitario durante il quale si sentirebbe imbrigliata. Si sente molto portata per il lavoro al pubblico e durante il colloquio emerge con evidenza anche la sua spiccata capacità di persuasione e di comunicazione che, se ben indirizzata potrebbe dare un forte valore aggiunto ad attività commerciali o di promozione e marketing.

Il colloquio verte anche sul mostrare il rovescio della medaglia di queste caratteristiche e di come sia necessario effettuare un lavoro di lima per adattarsi a situazioni di condivisione coi colleghi ed evitare alcune espressioni di prevaricazione o invasione del campo altrui che talvolta si ritrova ad agire. Il consulente adduce alle conclusioni, esempi presi dall'esperienza già vissuta da Alessia e da potenziali avvenimenti futuri per meglio trasmettere il messaggio relativo ai punti di vigilanza.

Conclusioni

Questa breve trattazione vuole gettare luce su un bisogno fondamentale, che è quello di fornire un chiaro orientamento in seguito ad un'attenta analisi di competenze chiave e specialistiche, non affidandosi solo all'intuito e all'esperienza dell'operatore, ma trovando conferme anche con l'ausilio di strumenti *ad hoc*. L'esempio dell'orientamento in uscita dal percorso scolastico è paradigmatico di quanta strada è possibile fare nell'analisi delle competenze ai fini delle scelte di carriera e di studio. I ragazzi spesso arrivano per la prima volta ai centri per l'impiego dopo la fine degli studi, magari con un'iscrizione universitaria già effettuata, e pochi possono definire la propria scelta come "vocazionale" o frutto di un attento progetto di sviluppo pluriennale.

Manca in questi casi sia una tempestiva presa in carico individuale del progetto di vita, che dovrebbe palesarsi ben prima dell'ultimo anno di studio, che l'utilizzo di strumenti adibiti alla loro individuazione. Il PerformanSe, come dimostrato, in particolare con il Perf Echo e con il Perf Oriente, restituisce dati numerici e valutazioni testuali di competenze chiave che possono essere di gran supporto nell'orientamento al lavoro, alla carriera e al percorso accademico e di sviluppo professionale del singolo individuo. Parimenti, tali dati, attentamente elaborati da esperti dell'orientamento sia del servizio pubblico che di quello privato, possono concorrere ad un servizio che ne risulterebbe estremamente potenziato, a pieno beneficio della persona in cerca di consulenza.

Capitolo 16

Il bilancio delle competenze e l'orientamento al lavoro alla conclusione degli studi universitari

Silvia Ramirez Pizarro

1. Contesto di riferimento

Ancora prima di concludere gli studi universitari molti studenti cominciano a pensare a come muoversi per la ricerca di un lavoro che soddisfi le aspettative coltivate durante gli anni universitari. Per proporsi in modo efficace nel proprio ambito professionale è necessario fare una riflessione profonda sul proprio profilo di competenze e, con l'aiuto di un orientatore, mettere a fuoco gli obiettivi professionali che possono segnare la strada da percorrere.

Il progetto di *Placement*, di cui si parlerà nel presente capitolo, aveva come obiettivo quello di attivare percorsi personalizzati e supporto specializzato per far fronte a questo importante momento in cui si matura la capacità decisionale e si fanno scelte che hanno un'incidenza significativa nella propria vita. Lo studente alla conclusione dei suoi studi universitari, dovrebbe aver raggiunto una maturità che gli permetta di avere consapevolezza delle proprie caratteristiche personali e una progettualità rispetto al proprio futuro, ma questo non sempre avviene.

Il progetto si basa su una concezione dell'orientamento come una "pratica educativa" mediante la quale fornire alla persona gli strumenti per maturare una maggiore consapevolezza delle proprie capacità, delle proprie attitudini, delle caratteristiche personali, delle modalità relazionali e dei propri progetti e obiettivi per supportare a prendere decisioni autonome e responsabili. L'obiettivo dell'orientamento quindi era quello di consentire alla persona di giungere a un piano, in cui coniuga-

re armonicamente gli obiettivi e le esigenze individuali con le richieste e le caratteristiche dell'ambiente sociale e del mercato del lavoro.

Nella prima fase del progetto, gli studenti, laureandi e neo laureati, hanno partecipato a una serie di colloqui d'orientamento durante i quali hanno analizzato insieme all'orientatore come funziona il processo di selezione del personale in azienda, quali sono i principali strumenti del selezionatore, cosa sono le schede di ruolo e come vengono stilati i profili professionali cui fanno riferimento le aziende quando cercano una persona in grado di ricoprire una determinata posizione.

In seguito ai colloqui d'orientamento, gli studenti, in modo volontario, hanno realizzato un bilancio delle competenze con l'obiettivo di mettere a fuoco i propri obiettivi personali e professionali, elaborando una strategia individuale per proporsi con successo nel mondo del lavoro. Così, ogni studente ha avuto l'opportunità di mettere le basi per cominciare a delineare il proprio progetto professionale, basato sulle proprie competenze, che ha poi permesso loro di avere una direzione precisa verso la quale orientarsi.

Il bilancio delle competenze oltre ad aiutare a identificare il proprio profilo di competenze con i rispettivi livelli di sviluppo conseguiti durante il percorso universitario – passo necessario per la costruzione di un piano di sviluppo individuale – è servito per orientare le azioni di ricerca del lavoro e per valutare le successive scelte lavorative e formative.

Durante i colloqui d'orientamento è stato dedicato uno spazio di tempo specifico all'elaborazione ed all'ottimizzazione del curriculum vitae degli studenti o dei neolaureati, con il fine di valorizzare il proprio profilo professionale e il percorso formativo finora seguito. La creazione di un curriculum vitae efficace, indispensabile per iniziare la ricerca attiva di lavoro, parte dalla distinzione tra il *curriculum visibile* e il *curriculum invi-*

sibile, che aiuta lo studente a impostare il proprio cv per poi poter continuare a completarlo con nuove esperienze formative e professionali, in una maniera dinamica e di continuo aggiornamento, seguendo il filo conduttore del proprio progetto professionale.

2. Obiettivi del progetto

Considerando le dinamiche del mercato del lavoro in continuo mutamento e le difficoltà cui i giovani vanno incontro al momento di iniziare il loro percorso di inserimento lavorativo, il progetto si è dato dei macro-obiettivi, attraverso l'utilizzo di una metodologia attiva e dinamica di colloqui interattivi, per aiutare lo studente a:

- costruire il proprio progetto professionale e lavorativo, basato sulle proprie competenze;
- imparare a stabilire obiettivi di sviluppo professionale personalizzati che permettano di avere una direzione precisa verso la quale muoversi;
- elaborare un piano d'azione, adottando competenze organizzative di successo nel processo di ricerca attiva di lavoro.

3. Metodologia

Attraverso una piattaforma d'iscrizione volontaria, gli studenti si sono iscritti ai colloqui d'orientamento e successivamente, quelli interessati ad approfondire ulteriormente il proprio profilo, hanno continuato con il bilancio delle competenze. Questa dimensione metodologica è molto importante per i processi di orientamento al lavoro dato che partono dalla volontarietà dello studente, primo elemento essenziale per cominciare un percorso che porti a identificare opportunità e a scoprire strade alternative, sbocchi professionali e possibilità lavorative fino a quel momento non contemplate.

4. I colloqui di orientamento

I colloqui d'orientamento sono stati realizzati focalizzando lo studente sull'analisi dettagliata e realistica del contesto formativo-occupazionale in cui si trovava in quel momento per prendere consapevolezza di tutte le alternative che il mercato del lavoro metteva a sua disposizione. Attraverso la revisione del *curriculum vitae*, si è fatto un approfondimento seguendo domande mirate sulle scelte scolastiche e professionali, le esperienze professionali e altri lavori svolti, esperienze di vita, hobbies, passioni e attività svolte nel tempo libero.

Ogni colloquio d'orientamento ha seguito uno schema di realizzazione tenendo presente le seguenti dinamiche:

- l'apertura: il primo momento di incontro con lo studente è essenziale per la buona riuscita del colloquio d'orientamento. L'apertura è stata orientata a creare la relazione e l'empatia necessaria affinché lo studente non si sentisse in soggezione e potesse vivere con serenità la relazione che si è andata ad instaurare con l'orientatore;
 - Nella prima fase l'orientatore ha cercato di sintonizzarsi sulle modalità di comunicazione e sulle capacità linguistiche dello studente. Usare le parole e il linguaggio proprio della persona che si ha di fronte è importante per non creare un muro di resistenza dovuto alla percezione di troppa distanza;
 - In seguito, è stata aperta la condivisione di aspetti personali dello studente: scelte scolastiche e professionali, percorso di studi ed esperienze lavorative realizzate, esperienze di vita e interessi personali e professionali. In questa fase è stata essenziale la gestione consapevole dei processi di empatia cognitiva ed emotiva che si attivano nei colloqui d'orientamento e che aiutano a trasmettere con maggior facilità i messaggi e a comprendere ulteriori livelli di profondità dei vissuti della persona. Messo così
-

a proprio agio, lo studente ha potuto esprimere con maggior franchezza e facilità i pensieri e le sensazioni utili per l'individuazione di eventuali situazioni problematiche nella propria vita.

Ogni colloquio d'orientamento si è concluso con l'attivazione, nello studente, di un'idea chiara su come muoversi, cosa rivedere nelle proprie scelte di studi, come orientare le proprie priorità e come pianificare azioni specifiche per migliorare la propria vita, il proprio piano di studi e/o le proprie esperienze lavorative e professionali.

5. Bilancio delle competenze

I bilanci delle competenze invece hanno seguito 4 fasi:

- la fase di accoglienza ed alleanza al lavoro;
- la fase esplorativa;
- la fase di elaborazione;
- la fase progettuale;

Ogni bilancio ha preso in esame la ricostruzione del percorso intrapreso da ogni studente tra esperienze formative e lavorative, considerando attività extracurricolari e del tempo libero e includendo esperienze di vita significative al fine di identificare non solo le competenze possedute ma anche le risorse potenziali. Tutte queste informazioni sono servite per l'elaborazione di un progetto professionale finalizzato alla definizione di un piano d'azione per il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo professionali e/o formativi stabilendone i tempi, i mezzi e le attività da intraprendere.

Con questo obiettivo, sono stati realizzati dei colloqui strutturati orientati ad aiutare lo studente a definire con precisione le proprie capacità, competenze e aspirazioni professionali, supportati da una serie di prove o di strumenti specifici, questionari e test psicoattitudinali e di personalità. Tra gli strumenti utilizzati oltre all'Mbti (*Meyer Briggs Type Indicator*), sono sta-

ti proposti questionari di autovalutazione delle competenze, il questionario sul Bilancio delle Competenze Perf Echo della metodologia PerformanSe.

Ogni bilancio delle competenze si è svolto attraverso 5 colloqui individuali i quali, individualmente, hanno richiesto circa un'ora e mezza di tempo tra la preparazione del materiale, il colloquio in sé, la valutazione delle prove e l'analisi dell'informazione da restituire allo studente dopo ogni prova, seguendo la seguente articolazione:

- **Un colloquio iniziale** di presentazione e d'avvio del percorso in cui l'attenzione si è concentrata in:
 - l'identificazione dei bisogni individuali e delle esigenze particolari dello studente;
 - la ricostruzione del percorso scolastico, professionale e personale.
 - **Tre colloqui esplorativi** di approfondimento e di scoperta di caratteristiche, capacità e potenzialità, orientati a:
 - individuare i contenuti delle attività formative e delle competenze sviluppate attraverso percorsi di studio ed esperienze lavorative per valutarne il grado di possesso;
 - individuare competenze specifiche da utilizzare nel corso del progetto di sviluppo professionale;
 - individuare gli interessi, i valori, le aspirazioni e i principali fattori di motivazione;
 - individuare informazioni sull'ambiente socio-economico e professionale, per poter prefigurare percorsi realistici di sviluppo personale e professionale.
 - **Un colloquio conclusivo** in cui è stata realizzata un'analisi degli elementi raccolti per l'individuazione delle possibilità di evoluzione professionale dello studente, concludendo con un progetto professionale, un piano d'azione concreto e realistico da realizzare nell'immediato.
-

6. Risultati complessivi

6.1 I colloqui

Hanno permesso di identificare indispensabili indicatori sulla base dei quali ricostruire il percorso e il progetto di vita degli studenti che hanno aderito all'iniziativa. Tra questi, di volta in volta, il colloquio si è orientato a esplorare le potenzialità della persona, ovvero gli aspetti su cui era consigliabile investire, le abilità e le competenze da sviluppare, gli interessi e le passioni, cercando di valutare non solo quanto la persona fosse in contatto con sé stessa e quanto consapevole delle proprie specificità, ma anche quanto fosse consapevole delle caratteristiche reali del proprio ambito professionale e del contesto ambientale di riferimento.

Punto cardine nei colloqui d'orientamento è stata l'attenzione verso la promozione e il potenziamento della persona, esplorando le aree di miglioramento emerse, cercando nuove variabili di comportamento, collegate con caratteristiche d'equilibrio e adattabilità alle situazioni di lavoro che avrebbero potuto presentarsi nell'orizzonte temporale immediato o futuro dello studente.

I colloqui si sono conclusi con l'identificazione delle aree di sviluppo delle potenzialità individuali, ovvero le predisposizioni relazionali o professionali sulle quali a ciascuno di loro conveniva puntare. Ogni studente ha identificato alcune capacità da valorizzare per avere una maggiore soddisfazione personale unita a migliori *performances* lavorative. In seguito ai colloqui d'orientamento molti studenti hanno deciso di aderire al bilancio delle competenze.

6.2 I bilanci delle competenze

I bilanci delle competenze sono stati molto apprezzati dagli studenti per il lavoro fatto sulla consapevolezza delle proprie

caratteristiche distintive e sulle proprie aree di miglioramento. Ripercorrere con un atteggiamento riflessivo le scelte formative e l'esperienza professionale ha aiutato gli studenti ad essere più consapevoli del proprio valore, delle competenze possedute e di quelle che avrebbero dovuto essere ulteriormente sviluppate o consolidate.

Un risultato importante è stato raggiunto con alcuni studenti che non avevano un obiettivo professionale definito, o il cui obiettivo professionale sembrava essere irraggiungibile. In questi casi, il bilancio delle competenze è servito a rivedere e definire meglio le proprie capacità e aspirazioni professionali e per progettare e mettere in atto percorsi professionali alternativi a quelli già realizzati. In sintesi, i bilanci di competenze hanno aiutato gli studenti a:

- definire e raccontare le proprie esperienze professionali e personali in termini di competenze acquisite;
- valorizzare le competenze legate ai loro percorsi formativi;
- definire con precisione le proprie conoscenze e attitudini professionali;
- gestire al meglio le proprie risorse, scoprire alcune potenzialità inespresse, raccogliere e ordinare gli elementi necessari per elaborare un progetto professionale individuando le priorità personali.

I bilanci hanno quindi permesso a ogni studente di disegnare un piano d'azione orientato alla ricerca attiva di lavoro, con degli obiettivi specifici e azioni concrete da intraprendere in questo decisivo passaggio della propria vita.

7. Risultati in termini di competenze

Prendendo in considerazione i risultati del Questionario Perf Echo della metodologia PerformanSe, che permette di avere dati statistici di confronto, è possibile analizzare il quadro com-

plexivo di competenze maggiormente sviluppate negli studenti coinvolti nell'iniziativa. In termini generali, l'insieme delle competenze prese in considerazione ha un risultato medio, ma è possibile identificarne alcune leggermente più alte.

Come si osserva nella tabella con i punteggi delle singole competenze e le medie (Tabella 1), tra le competenze cognitive emerge la capacità di *fissare obiettivi* che è una competenza fondamentale per la ricerca attiva del lavoro, intesa come capacità di definire i processi necessari per attuare un compito e/o definire una strategia operativa.

Tra le *Competenze Relazionali* emerge la capacità di *argomentare*, ovvero la capacità di esprimersi sostenendo il proprio pensiero, ricorrendo ad argomentazioni diverse e rispondendo alle obiezioni con prontezza e sicurezza, competenza importante per sostenere colloqui di selezioni efficaci. Un'altra competenza che emerge da questi dati, è la capacità di *gestire il conflitto* intesa come capacità di difendere ed affermare il proprio punto di vista tenendo in considerazione i bisogni degli altri, gestendo efficacemente eventuali situazioni di contrasto o tensione; competenza molto richiesta negli ambienti di lavoro e considerata fondamentale nei profili professionali ricercati da parte dei selezionatori.

Tra le *Competenze Realizzative*, ne emergono due altrettanto importanti per l'inserimento lavorativo e per il processo di definizione degli obiettivi per portare a termine un piano d'azione. Queste competenze sono: la capacità di *pianificare*, intesa come capacità di programmare i processi e di individuare le risorse adeguate al raggiungimento degli obiettivi prefissati e la capacità di mettere *focus sull'azione*, intesa come capacità di focalizzarsi sul compito, di monitorare le variabili in gioco e di perseverare nell'ottenimento dei risultati.

Tra le *Risorse Personali* che gli studenti coinvolti posseggono alla conclusione del loro percorso formativo universitario, ne

emergono 4 importantissime per la ricerca attiva del lavoro. La prima è l'*autoefficacia*, intesa come capacità di riconoscere le proprie potenzialità e di affermare le proprie convinzioni con sicurezza, fondamentale nel momento di affrontare i colloqui di selezione. La seconda è l'*empatia*, intesa come capacità d'interagire con l'altro e di comprendere il suo punto di vista, con un atteggiamento comprensivo, disponibile e aperto, che è una capacità molto richiesta nei processi di selezione, essendo la base per la costruzione di rapporti di lavoro costruttivi e di reciproca comprensione.

La terza è la *resilienza*, ovvero la capacità di riorganizzare le proprie risorse per far fronte alle difficoltà mantenendo un atteggiamento proattivo, anche nel lungo periodo (molto utile per processi di ricerca del lavoro ricorrenti nel tempo). E infine la capacità di *resistenza alle pressioni e allo stress*, intesa come capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di *performance* adeguato nonostante le condizioni difficili; anche questa molto richiesta nei processi di selezione e utile per mantenere una emotività positiva durante i colloqui e i processi di selezione in generale.

| Comprendere il contesto | Fissare obiettivi | Vision | Focus sull'azione | Pianificare | Proattività | Argomentare | Cooperare | Gestire il conflitto | Autoefficacia | Empatia | Resilienza | Resistenza allo stress |
|-------------------------|-------------------|--------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------------------|---------------|---------|------------|------------------------|
| 32 | 43 | 32 | 73 | 83 | 36 | 18 | 82 | 41 | 35 | 64 | 37 | 32 |
| 31 | 20 | 47 | 15 | 6 | 69 | 60 | 56 | 80 | 62 | 61 | 34 | 65 |
| 29 | 85 | 69 | 42 | 55 | 59 | 73 | 28 | 51 | 74 | 30 | 89 | 86 |
| 22 | 65 | 74 | 66 | 71 | 52 | 62 | 10 | 54 | 93 | 39 | 93 | 69 |
| 55 | 57 | 69 | 92 | 80 | 38 | 43 | 38 | 32 | 35 | 59 | 49 | 44 |
| 21 | 32 | 70 | 62 | 67 | 16 | 49 | 15 | 25 | 46 | 27 | 68 | 44 |

| Comprendere il contesto | Fissare obiettivi | Vision | Focus sull'azione | Pianificare | Proattività | Argomentare | Cooperare | Gestire il conflitto | Autoefficacia | Empatia | Resilienza | Resistenza allo stress |
|-------------------------|-------------------|--------|-------------------|-------------|-------------|-------------|-----------|----------------------|---------------|---------|------------|------------------------|
| 69 | 59 | 8 | 49 | 47 | 59 | 58 | 72 | 73 | 47 | 79 | 26 | 49 |
| 72 | 49 | 13 | 22 | 22 | 58 | 61 | 53 | 68 | 56 | 83 | 21 | 42 |
| 54 | 76 | 67 | 62 | 58 | 70 | 69 | 30 | 47 | 77 | 40 | 83 | 78 |
| 53 | 27 | 48 | 79 | 72 | 23 | 29 | 40 | 18 | 16 | 25 | 45 | 28 |
| 50 | 35 | 50 | 66 | 92 | 30 | 23 | 69 | 42 | 25 | 72 | 44 | 29 |
| 53 | 25 | 23 | 30 | 44 | 23 | 18 | 54 | 19 | 6 | 34 | 3 | 2 |
| 72 | 70 | 55 | 87 | 67 | 49 | 49 | 52 | 52 | 40 | 72 | 48 | 41 |
| 69 | 47 | 48 | 19 | 16 | 76 | 82 | 40 | 81 | 78 | 43 | 52 | 84 |
| 48.71 | 49.29 | 48.07 | 54.57 | 55.71 | 47.00 | 49.57 | 45.64 | 48.79 | 49.29 | 52.00 | 49.43 | 49.50 |

Tabella 1. Punteggi dei 14 soggetti nei 13 indicatori di competenze e relativi valori medi.

Gli studenti hanno avuto l'opportunità durante il colloquio di conclusione del bilancio delle competenze di ricevere la restituzione dei dati emersi dal Perf Oriente, uno strumento che ha l'obiettivo di evidenziare i punti di forza e di vigilanza delle competenze comportamentali e delle motivazioni del soggetto, in relazione a otto settori di attività. Il settore di attività, come specificato nel Report "è inteso come un raggruppamento di ruoli e posizioni che condividono funzioni simili. Questi ruoli e posizioni possono richiedere livelli di conoscenze teorico-pratiche molto diversificate tra loro, oppure essere agiti con diversi gradi di complessità e di responsabilità".

Perf Oriente non identifica in modo deterministico quale ruolo o posizione specifica sia più adatta alla persona, ma suggerisce una correlazione tra il profilo del soggetto e gli ambiti di lavoro a lui più favorevoli. L'elenco che segue evidenzia i settori di attività riscontrati negli studenti che hanno partecipato all'ini-

ziativa, in una graduatoria su 3 livelli:

1. Nel primo livello vengono raggruppati i settori in cui lo studente ha maggiori possibilità di riuscita. In questo caso le sue competenze comportamentali e le sue motivazioni gli danno il “via libera” per riuscire nei mestieri specifici negli ambiti identificati;
2. Nel secondo livello vengono evidenziati i settori in cui lo studente ha buone capacità di riuscita ma sui quali deve verificare la presenza di alcuni punti di vigilanza. Spesso, in questi casi, è utile considerare elementi relativi al contesto e all’ambiente, per valutare la maggior o minor facilità con la quale la persona potrà affrontare l’inserimento;
3. Il terzo livello raggruppa i settori nei quali lo studente non sembra essere motivato a integrarsi o che non corrispondono alle sue competenze comportamentali più forti. Un progetto d’inserimento in questi ambiti non è mai escluso a priori, tuttavia sarà importante passare al vaglio soprattutto i vincoli evidenziati dai punti di vigilanza, in ogni settore riscontrato in questo livello.

| SETTORI DI ATTIVITA' | PARTECIPANTI | | | | | | | | | | | | | | Livelli | | |
|----------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|---------|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Amministrare | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 7 | 5 | 2 |
| Produrre | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 7 | 2 |
| Gestire | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 7 | 2 |
| Scambiare | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 | 2 | 5 |
| Progettare | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 6 | 5 |
| Dirigere | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 6 |
| Argomentare | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 5 | 6 |
| Creare | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 8 |

Tabella 2. Livelli dei diversi Settori di attività.

Come si evince dalla Tabella 2 i settori di attività in cui gli studenti hanno maggiori possibilità di riuscita (livello 1 e 2) sono attività in cui serve:

- **Amministrare:** Attività caratterizzata dal rispetto di procedure, norme e metodi nonché da un'organizzazione rigorosa, incentrata su pianificazione e controllo. Tale attività è spesso fondamentale in: amministrazione generale, amministrazione e gestione di vendite e acquisti, servizi di trasporto, logistica, movimentazione merci, pianificazione, programmazione di processi industriali e gestione di stock, magazzino;
- **Produrre:** Attività centrata sui processi di produzione, industriale o amministrativa, caratterizzati da una forte interdipendenza degli operatori, dove è necessario mettere in atto una capacità di programmazione, di pianificazione e di adattamento a procedure concrete, a volte anche ripetitive. Tale attività è spesso fondamentale in: Lavoro di officina, ad esempio con macchine a controllo numerico, attività che richiedono di svolgere procedure routinarie, controlli tecnici ed elaborazioni informatiche;
- **Gestire:** Attività caratterizzata dal trattamento di dati, anche numerici, nel quadro di un'organizzazione rigorosa che tiene in considerazione le realtà economiche o sociali, al fine di pianificare e simulare processi e risultati. Tale attività è spesso fondamentale in: contabilità generale o analitica, gestione finanziaria, gestione della tesoreria, gestione di statistiche e previsioni e controllo contabile e finanziario.

Sono invece molto meno orientati ad attività in cui sia necessario:

- **Creare:** Attività dove la volontà di innovare è supportata da capacità creative, comunicative e di ispirazione, ad esempio per trovare nuove soluzioni su prodotti o pro-
-

cessi, per veicolare una comunicazione efficace o per modificare e far evolvere il proprio ambiente. Tale attività è spesso fondamentale in: creazione e redazione di messaggi pubblicitari, design, grafica, sviluppo innovativo di prodotti o servizi e fotografia.

Questo ultimo risultato rispecchia una criticità importante dei profili professionali degli studenti perché l'orientamento all'innovazione e il pensiero creativo sono competenze molto richieste nel mondo del lavoro di oggi, in cui è in atto una profonda trasformazione; di solito, i selezionatori cercano figure che abbiamo competenze in linea con questa necessità, persone in grado di essere parte attiva del cambiamento con una forte *leadership* nei processi di trasformazione organizzativa. Nelle restituzioni agli studenti questo particolare punto di vigilanza è stato oggetto di analisi approfondita cercando di stimolare in loro strategie formative e di sviluppo di questa importantissima capacità.

Il percorso di accompagnamento fatto attraverso i colloqui d'orientamento e il bilancio delle competenze supportato dai report di Perf Echo e Perf Oriente hanno aiutato gli studenti coinvolti nell'iniziativa ad avere maggiore chiarezza su di sé per effettuare scelte di inserimento professionale più coerenti e affidabili. Hanno apprezzato molto il livello di profondità con cui hanno potuto parlare delle loro competenze in termini di punti di forza e aree di miglioramento e il *feedback* sui settori di attività, in molti casi è stato illuminante su possibili sbocchi professionali.

Capitolo 17

Le competenze relazionali e comunicative nella relazione infermiere, paziente, operatore

Katia Orlandi, Francesco Giunta, Ilaria Billeri

1. Le competenze nella relazione infermieristica

Nel settore sanitario viene data grande importanza alle competenze tecnico/professionali che rappresentano la centralità della professione infermieristica, spesso sottovalutando il valore terapeutico che può rappresentare una buona relazione comunicativa. L'infermiere per svolgere a pieno il proprio ruolo professionale deve infatti implementare ciò che è tecnico con le abilità orientate all'ascolto degli altri, delle loro emozioni e dei loro stati d'animo.

Oggi, le competenze richieste ad un infermiere devono tener conto necessariamente anche di aspetti etico/morali, di umanità e sensibilità, aspetti questi che possono essere espressi utilizzando modalità comunicative che mettono in gioco le competenze relazionali e personali di ciascuno. I rapporti umani, sono infatti spesso complessi e difficili e gli infermieri si trovano costantemente a gestire situazioni di disagio e complessità relazionale con pazienti, familiari e colleghi, da qui nasce la necessità di saper riconoscere le proprie abilità comunicative e di essere in grado di utilizzarle correttamente.

Uno degli autori che si è interessato a queste tematiche nell'ambito della professione infermieristica è Joy Duxbury, il quale presenta una serie di regole inerenti la comunicazione detta terapeutica per offrire alla relazione infermiere-paziente un criterio globale nella gestione dei rapporti. Tale approccio riveste particolare interesse, soprattutto nella focalizzazione di efficaci strategie comportamentali da affrontare in situazioni relazionali difficili, al fine di poter prevenire i conflitti. L'auto-

re ha elaborato 27 regole a cui fare riferimento nell'instaurare un sano ed efficace rapporto infermiere-paziente, di seguito elencate: essere un operatore diverso dagli altri; non essere né invadente, né opprimente; rispettare i confini del paziente; non dire al paziente cosa deve fare, ma usare la trattativa; non aprirsi troppo presto, ma seguire il proprio istinto dettato anche dall'esperienza; essere franchi; dedicare tempo a ciascun rapporto infermiere-paziente per instaurare un rapporto autentico; avere il coraggio di avvicinarsi al paziente; ammettere "Voglio che tu faccia come me"; fare la prima mossa: adottare per primi atteggiamenti di accettazione ed accoglienza; concentrarsi sull'interesse che si prova; addestrarsi ad essere "chiunque" piuttosto che "qualcuno"; applicare la "Legge del minimo sforzo"; trasformare il conflitto in collaborazione; sforzarsi di comprendere l'individuo; occuparsi delle piccole cose; rispettare gli impegni presi; chiarire al paziente ciò che lo attende; dimostrare integrità personale; non avere paura di scusarsi; mettere in pratica le regole senza stancarsi; ripassare le regole: non scoraggiarsi; non smettere di attenersi alle regole; non prendere il rifiuto in chiave personale; cercare di conoscersi: l'arte dell'autoconsapevolezza; non avere paura di fare ricorso al confronto diretto quando è necessario; aspettare di sbagliare qualche volta ed essere pronti ad imparare.

Un altro autore che ha affrontato la relazione in ambito infermieristico è Lucien Auger. Secondo Auger "una maniera" di procedere nell'ambito di una relazione interpersonale, fa riferimento alle attitudini essenziali di ogni persona che si occupa di relazione di aiuto, in modo specifico nell'ambiente ospedaliero (infermieristico) e precisa che

non è perché un uomo è malato che ha meno bisogno di essere compreso e rispettato profondamente, e ancora meno la sua impotenza autorizza colui che lo aiuta a mentirgli o a recargli una qualsiasi commedia pretestuosamente pacificante.

Inoltre, Auger descrive sei attitudini alle quali la professione di infermiere attribuisce un grande valore: *empatia, rispetto, autenticità, specificità, confronto e immediatezza*. Tenendo conto di questi studi inerenti la professione infermieristica, sono stati inseriti contenuti specifici durante lo svolgimento del modulo del corso integrato di Terapia Intensiva, Infermieristica Clinica ad Alta Intensità di Cura, presso il Corso di Laurea in Infermieristica, anno di corso III - I Semestre - Università di Pisa, a.a. 2016/2017.

2. Le competenze relazionali e personali dell'infermiere in situazioni critiche

Nell'esperienza presentata è stata affrontata la tematica della comunicazione difficile in Area Critica e di quali sono gli strumenti e le competenze che l'infermiere deve possedere per migliorare la qualità dell'assistenza, non soltanto attraverso gli atti socio-sanitari, ma anche mediante una comunicazione efficace tra *pazienti-familiari-operatori*.

I contenuti del modulo hanno avuto lo scopo di fornire allo studente una chiave di lettura volta alla promozione della salute mentale, al benessere della persona ammalata e dei suoi familiari, e di quali possono essere gli elementi che possono potenziare le competenze comunicative del singolo operante in équipe multi-professionali. Abbiamo approfondito la concezione "*Multidimensionale del Sé*" e i concetti che concorrono a formare l'idea che un operatore può avere di se stesso, al fine di potersi domandare in situazioni di relazione difficile "*Chi sono io? Che emozione provo? Che cosa so fare? Come mi relaziono con il mondo professionale esterno?*". A tal fine abbiamo definito e condiviso quali competenze relazionali e personali l'infermiere deve possedere per affrontare le diverse situazioni comunicative che si presentano nello svolgimento del proprio lavoro, individuandone gli specifici indicatori di competenza della me-

teologia PerformanSe.

L'obiettivo finale del modulo didattico può essere circoscritto all'interno della mappa cognitiva prodotta e condivisa con gli studenti, al fine di evidenziare quali competenze possono essere di utilità all'infermiere, in uno spazio sociale/professionale di relazione consapevole. Di seguito i 12 indicatori comportamentali che gli studenti hanno scelto dalla biblioteca del referenziale PerformanSe.

| Competenze Relazionali | Condivisione del Significato |
|-------------------------------|--|
| Comprendere gli altri | Capacità di comprendere le esigenze altrui e di prenderle in considerazione per trovare un accordo in modo costruttivo |
| Comunicare | Capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara favorendo lo scambio di idee ed opinioni |
| Gestire il conflitto | Capacità di difendere e affermare il proprio punto di vista tenendo in considerazione i bisogni degli altri gestendo efficacemente eventuali situazioni di contrasto |
| Supportare | Capacità di sostenere gli altri riconoscendone le necessità e offrendo il proprio aiuto |
| Feedback | Capacità di comunicare le proprie opinioni e di condividere le informazioni ascoltando i pareri altrui o sollecitandoli se necessario |
| Cooperare | Capacità di contribuire al conseguimento di un risultato comune condividendo informazioni e suggerimenti |

Tabella 1. Competenze Relazionali.

| Competenze Personali | Condivisione del Significato |
|-----------------------------|---|
| Empatia | Capacità di interagire con l'altro, di comprendere il suo punto di vista, con un atteggiamento comprensivo, disponibile e aperto |
| Fiducia | Capacità di fare affidamento su se stessi e di accordare la propria fiducia ad altri senza riserve |
| Resilienza | Capacità di riorganizzare le proprie risorse per far fronte alle difficoltà mantenendo un atteggiamento proattivo anche per lungo periodo |

| Competenze Personali | Condivisione del Significato |
|--|--|
| Gestione dell'Incertezza | Capacità di accettare l'incertezza e osare agire in situazioni complesse e dai contorni poco chiari |
| Resistenza alle pressioni e allo stress | Capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di performance adeguato nonostante le condizioni difficili |
| Imparare | Capacità di valorizzare le proprie esperienze e di utilizzarle per affrontare nuovi compiti, risolvere problemi o acquisire nuove informazioni |

Tabella 2. Competenze Personali.

3. Il grafico a radar delle competenze relazionali e personali

Dalla mappatura realizzata si evidenziano i tre livelli di copertura. Ciascuno studente viene posizionato in uno di questi tre livelli per ogni indicatore:

- livello rosso per l'area meno favorevole, al di sotto delle attese nella zona critica;
- livello arancione per l'area accettabile, non completamente rispondente alle aspettative;
- livello verde per l'area auspicabile, che corrisponde perfettamente alle aspettative.

La barra di progressione all'interno dello strumento consente di fissare le soglie di questi tre livelli e di suddividere il campione esaminato in tre gruppi per ciascun indicatore. Dal grafico a radar mostrato nella Figura 1, possiamo distinguere le competenze coperte in maniera predominante o, al contrario, critiche:

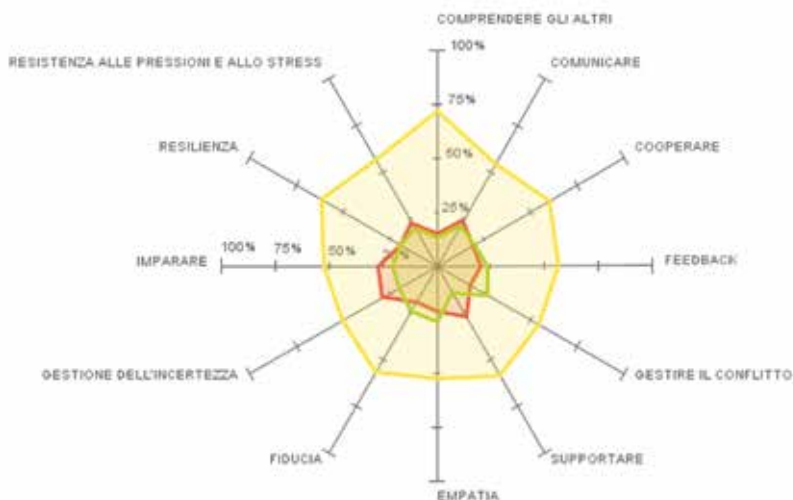


Figura 1. Grafico a radar dei 12 indicatori di competenze.

4. La Spatial Map

La *Spatial Map* ci ha permesso di visualizzare i sottogruppi degli studenti rispetto alle loro coperture globali per tutti gli indicatori: gli studenti vengono posizionati sulla mappa con 5 colori che vanno dal rosso al verde e corrispondenti a 5 diversi livelli di tasso di copertura globale:

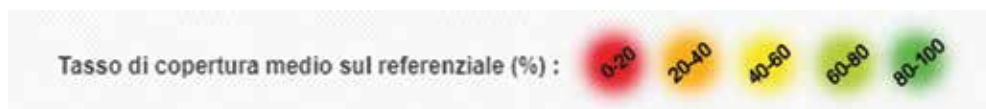


Figura 2. Livelli di copertura sul referenziale.

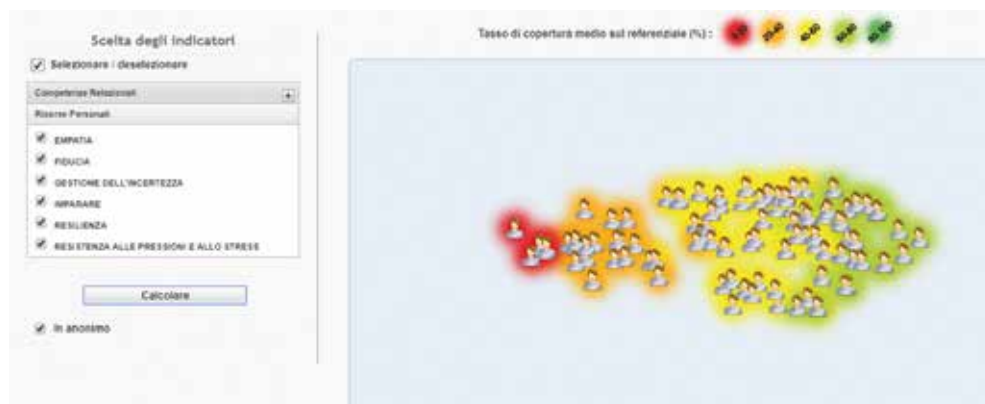


Figura 3. Spatial Map delle Competenze Relazionali.

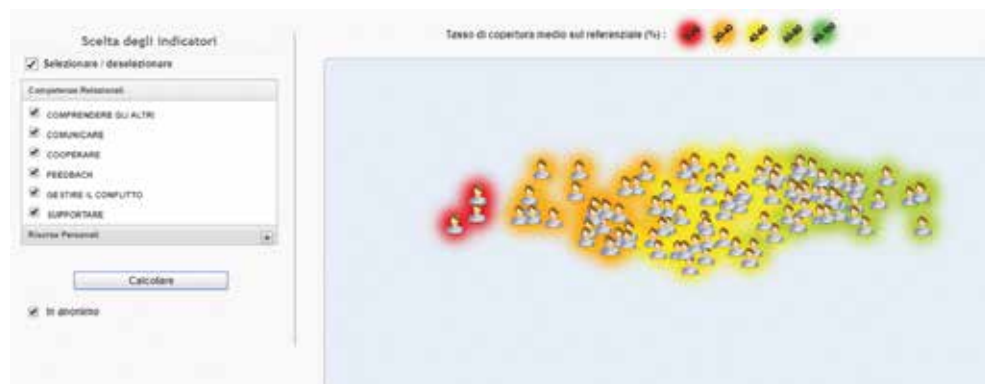


Figura 4. Spatial Map delle Competenze Personali.

5. Distribuzioni per Dimensione e Indicatore

Le distribuzioni presentate graficamente, di cui si riportano solo quelle inerenti l'indicatore di Comprendere gli altri e di Comunicare (Figura 5), dell'Empatia e della Resistenza alle pressioni ed allo stress (Figura 6), ci hanno permesso di evidenziare due livelli di informazione:

- 1) le 10 barre in fondo ai grafici mostrano le proporzioni di studenti per ciascuna classe di punteggio;
- 2) l'area rossa corrispondente ad uno score inferiore a 30, rappresenta la zona critica, l'area gialla con uno score

compreso tra 30 e 70, equivale a quella accettabile, mentre l'area verde corrispondente ad uno score superiore a 70 rappresenta la zona auspicabile.

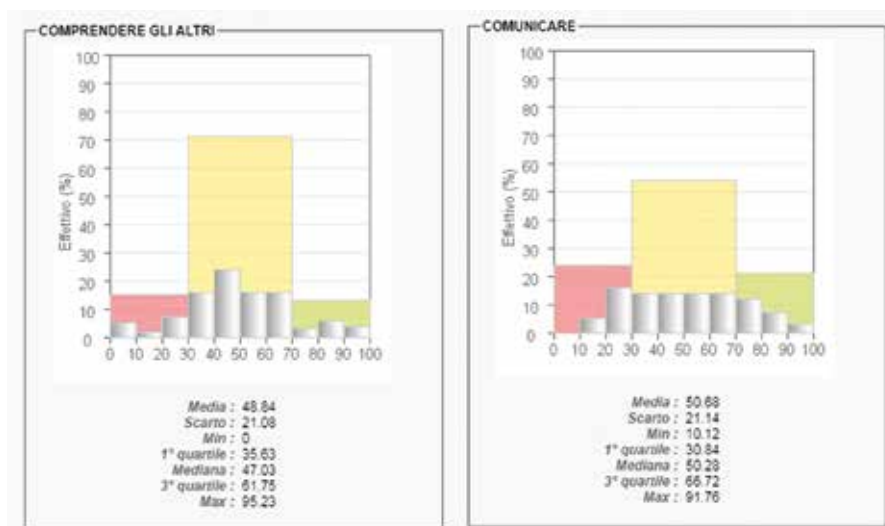


Figura 5. Indicatori delle Competenze Comprendere gli altri e Comunicare.

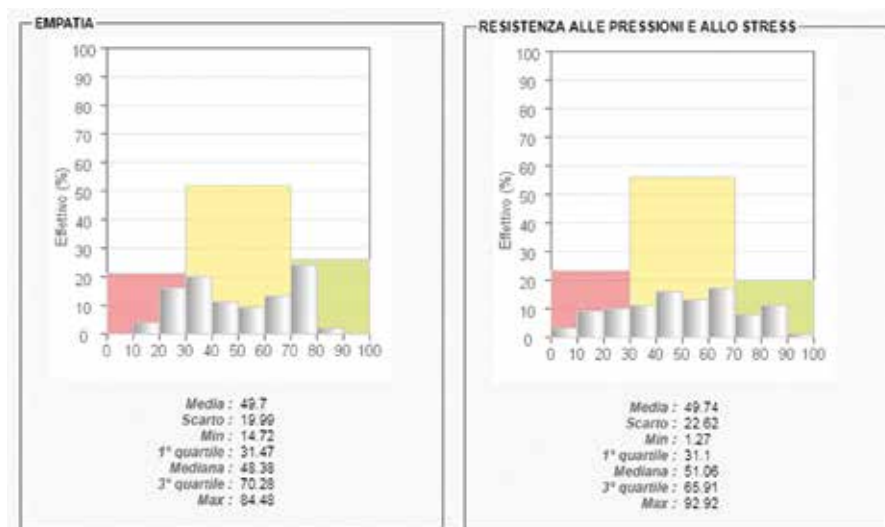


Figura 6. Indicatori delle Competenze Empatia e Resistenza alle pressioni e allo stress.

Conclusioni

L'applicazione del modello proposto ci ha consentito di censire le aree e le modalità in cui sono presenti le *performance* relazionali dei futuri infermieri, i quali si dovranno cimentare in contesti di relazione difficile. La presenza delle competenze ritenute necessarie dagli studenti, in relazione alla loro esperienza, sono state evidenziate mediante una mappatura misurata in *auto-check*, per verificare il grado di corrispondenza con quanto atteso.

L'intero percorso, completato da contenuti teorici inerenti la comunicazione, ci ha permesso di affrontare la tematica della relazione difficile in contesto sanitario, mettendo in stretta relazione teoria e pratica, attraverso la mappatura delle *performance* all'interno del gruppo aula.

La metodologia didattica messa in atto, si è avvalsa di un mix tra lezioni frontali, discussioni guidate su casi ed esercitazioni di gruppo, al fine di utilizzare le esperienze comunicative in situazioni difficili che gli studenti, futuri infermieri, si sono trovati a gestire. Tale approccio ci ha permesso inoltre una riflessione condivisa, analizzando insieme i punti di forza e quelli di vigilanza, al fine di mettere in luce le competenze necessarie, per svolgere al meglio la futura professione di infermiere. L'esame orale finale è stato affrontato sui contenuti teorici, in un contesto di auto riflessione sui propri punti di forza e di vigilanza inerenti le *performance* comunicative richieste al ruolo di infermiere.

Capitolo 18

Il bilancio delle competenze e la valutazione delle performance nel management in sanità

Katia Orlandi, Guglielmo Bonaccorsi, Maria Cecchin

Premessa

L'introduzione dei principi e delle metodologie di gestione aziendale nelle pubbliche amministrazioni suscita un ampio dibattito nella letteratura. L'aziendalizzazione spesso associata al grado di autonomia dei manager orientati al raggiungimento degli incentivi, ha indirizzato lo sviluppo dei sistemi manageriali in ambito sanitario non solo sulle tecniche direzionali ma anche verso l'implementazione delle funzioni di *general management*. L'orientamento ad uniformare i principi di governo pubblici a quelli del settore privato ha determinato spesso una sorta di reazione di rigetto all'interno delle aziende pubbliche, dovuta essenzialmente ad un'applicazione troppo dogmatica della teoria aziendale.

Gli interventi normativi hanno inoltre disegnato il percorso aziendale delle pubbliche amministrazioni innalzando la pressione competitiva mediante l'introduzione di meccanismi di finanziamento *demand driven* o di tipo premiante, di sistemi di controllo direzionale, di tecniche di analisi multidimensionali della *performance*, oltre che richiedere una sempre maggiore flessibilità organizzativa delle risorse umane, il tutto orientato a soddisfare le crescenti esigenze di *accountability*. Accade quindi che l'introduzione nel settore pubblico di questo nuovo approccio metodologico talvolta di taglio ingegneristico ha trovato difficoltà ad individuare i nessi causali e misurabili tra le *performance* gestionali e quelle strategiche. Sotto questo profilo risulta utile considerare come anche la letteratura non associ in modo esclusivo il concetto di *management* alle sole funzio-

ni organizzative e agli strumenti, ma lo identifichi soprattutto verso una proiezione strategica degli orizzonti decisionali con una natura più soggettiva, quale ad esempio lo stile di *leadership*.

Viene così a delinearci la filosofia del *Performance Management* che si basa su una diffusa esigenza di processi idonei sia a creare un'idea condivisa di che cosa si vuole ottenere e come, sia relativa a quella di gestire il personale con modalità orientate ad aumentare le probabilità di successo. Questo stretto legame tra i due processi e i sistemi di gestione delle risorse umane è sottolineato da Bevan e Thompson¹ che nel loro studio, notano una forte tendenza da parte delle organizzazioni ad utilizzarli come processi integrativi, aventi il compito di armonizzare le attività di gestione delle risorse umane orientate agli obiettivi derivanti dalla strategia aziendale.

Si parla infatti di due tipi di integrazione:

- l'integrazione basata sulla retribuzione dei sistemi incentivanti posti sui comportamenti organizzativi;
- l'integrazione basata sullo sviluppo che riconosce l'importanza del coordinamento tra bisogni aziendali e sviluppo delle persone.

Entrambi possono essere attuati solo mediante un approccio strategico, culturale e operativo dei manager, volto alla gestione delle *performance*, basata sulle competenze soprattutto trasversali e in grado di valorizzare nella sua ampiezza e unicità il comportamento delle persone che costituiscono il "cuore" della *performance* stessa.

1 S. Bevan. M. Thompson, *Performance management at the crossroads*, in *Personnel Management*, novembre, 1991.

1. Struttura del percorso

Nasce così l'idea di sperimentare un seminario con il titolo "Il Bilancio delle Competenze dei Manager" all'interno del percorso didattico del master di II° Livello in "Gestione delle risorse umane e tecnologiche in sanità". Il Master organizzato dal Dipartimento Medicina Sperimentale e Clinica dell'Università degli Studi di Firenze, coordinato dal prof. Guglielmo Bonaccorsi, in collaborazione con Formas (Laboratorio Regionale per la Formazione Sanitaria), ha avuto l'obiettivo di creare un percorso di esperienze, di scambio e di sviluppo di buone pratiche nell'ambito della gestione delle risorse umane nelle organizzazioni complesse.

Il seminario si è inserito con i suoi contenuti all'interno del percorso didattico, dando la possibilità agli studenti di sperimentare una auto-riflessione sulle proprie competenze trasversali oltre che valutare come queste si trovavano collocate in relazione a quelle degli altri colleghi.

Il gruppo composto da 11 studenti, appartenenti a ruoli e formazione pregressa diversificata, afferenti a diverse strutture sanitarie provenienti da tutto il territorio toscano, ci ha permesso di integrare le diverse esperienze nel settore sanitario. Di seguito la pianificazione realizzata in fasi.

Obiettivo formativo

Valutare le performance del gruppo in formazione e del suo ambiente, partendo dalle competenze dei singoli e fornire un'analisi oggettiva dei punti di forza e dei punti di vigilanza mirati allo sviluppo individuale e collettivo.

Strumenti Utilizzati**Perf-ECHO**

Valutazione individuale delle performance

Perf-TALENT

Creare un referenziale su misura

Perf-MAP

Mappare le competenze collettive

**Perf-TEAM
BOOSTER**

Comprendere la performance collettiva come un insieme di processi comportamentali derivanti dalle competenze comportamentali del Team

Fase 1

| Attività | Contenuti | Output |
|---|---|--|
| Work Shop di avvio | Presentazione del PW Condivisione della metodologia e dei contenuti proposti per il lavoro collettivo sulle competenze | Elaborare un bilancio delle competenze per la valutazione delle performance |
| Lead UP!: Il Profilo di Competenze | Elaborare un referenziale delle competenze Manageriali | Referenziale/ Mappatura delle competenze del Manager in Sanità |
| Perf Echo | Somministrazione del questionario Perf Echo | Report Individuale per la focalizzazione dei punti di forza e i punti di vigilanza |

Fase 2

| Attività | Contenuti | Output |
|---|---|---|
| Elaborazione dei questionari e costruzione del profilo in Back | Costruzione <i>Mapping Job Description</i> | Costruzione del Referenziale delle competenze del gruppo |
| Focus Group | Score del Gruppo in relazione alle tendenze | Condivisione della sintesi generale degli Indicatori del Gruppo |

| | | |
|--|--|---|
| Colloquio di Validazione | Restituzione dei report di validazione dei contenuti con il beneficiario | Consegna Schede di sintesi dei contenuti significativi emersi e validati dal beneficiario Perf Echo, Talent e Manager |
| Restituzione del Report Finale alla struttura formativa | Report team | Consegna Report Finale |

Tabella 1. Pianificazione in fasi.

2. Risultati emersi

Durante il percorso seminariale abbiamo utilizzato alcuni strumenti professionali al fine di fornire un *feedback* che costituisse una documentazione oggettiva e condivisa. Uno degli aspetti affrontati è stato quello inerente la restituzione individuale (report di *performance*), individuando le competenze dei singoli, i punti di forza e i punti di vigilanza. Ciò ha permesso un'auto-riflessione del singolo sulle proprie *performance* (consapevolezza del Sé) e di come utilizzarle nel contesto di lavoro. Per quanto riguarda invece la *performance* collettiva abbiamo estrapolato numerosi dati che sono stati condivisi e commentati in aula. Di seguito la descrizione sintetica dei risultati emersi.

2.1 Il radar

Dalla mappatura realizzata si evidenziano i livelli di copertura, dove ciascuno studente viene posizionato in uno di questi tre livelli per ogni indicatore:

- il livello rosso corrisponde all'area meno favorevole, al di sotto delle attese nella zona critica;
- il livello arancione corrisponde all'area accettabile, non completamente rispondente alle aspettative;
- il livello verde corrisponde all'area auspicabile, rispondente perfettamente alle aspettative.

La barra di progressione consente di fissare le soglie di questi tre livelli e di suddividere il campione esaminato in tre gruppi

per ciascun indicatore. Il radar prodotto ci ha permesso di visualizzare sullo schermo la distribuzione del campione per ciascun indicatore comportamentale del referenziale individuato. Da qui emergono le competenze coperte in maniera predominante o al contrario critiche.

Per quanto riguarda le competenze ricoperte si evidenziano le prime 5: *vision*, valutare le situazioni, decidere, dirigere, gestire un gruppo. Il gruppo presenta tassi di copertura con valori performanti che risultano essere i maggiori punti di forza rispetto agli indicatori individuati, orientati al *saper essere* e che trovano collocazione nelle competenze di *Management del Cambiamento*, secondo il modello Perf Manager.

Per quanto riguarda le competenze critiche si evidenziano le prime 5: organizzare, gestire il gruppo, pianificare, monitorare, delegare. Il gruppo ha prestazioni minori rispetto a questi indicatori orientati al *saper fare* che trovano collocazione nelle competenze di *management dell'organizzazione*, secondo il modello Perf Manager.

Si evidenzia come l'indicatore "Gestire il gruppo", si trovi presente sia nelle competenze ricoperte che in quelle critiche, in quanto un numero significativo di soggetti si ritrovano in entrambi i gruppi.

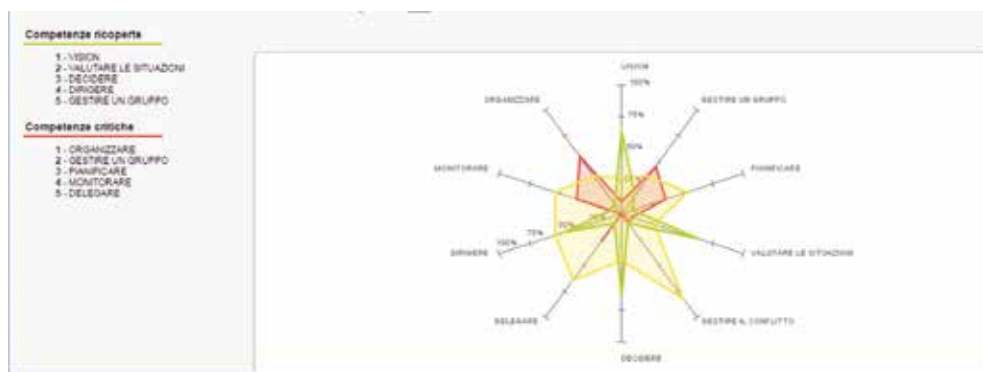


Figura 1. Grafico a radar.

2.2 La Mosaic Map

Nella mappatura che segue possiamo visualizzare i tassi di copertura di ciascun individuo del campione esaminato per ciascun indicatore all'interno di una tabella per ciascun valore posizionato in uno dei tre livelli: rosso/critica, arancione/accettabile, verde/auspicabile (nel rispetto della privacy sono stati tolti i nominativi). Dalla matrice possiamo evidenziare, mediante una visione dettagliata, le competenze dei singoli, la matrice risulta di utilità al fine di estrapolare dati utili per pianificare una didattica mirata, sul singolo o sull'intera classe.

| | VI | GE | PI | VA | GE | DE | DE | DI | MO | OR |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| | 78 | 75 | 81 | 79 | 82 | 81 | 80 | 81 | 42 | 81 |
| | 35 | 81 | 83 | 88 | 88 | 84 | 87 | 88 | 55 | 88 |
| | 71 | 77 | 88 | 48 | 44 | 77 | 87 | 61 | 69 | 81 |
| | 79 | 89 | 82 | 87 | 88 | 88 | 85 | 83 | 66 | 82 |
| | 76 | 89 | 82 | 78 | 48 | 82 | 47 | 79 | 88 | 88 |
| | 83 | 84 | 81 | 85 | 83 | 88 | 82 | 48 | 72 | 78 |
| | 84 | 84 | 88 | 77 | 86 | 86 | 84 | 77 | 88 | 87 |
| | 81 | 81 | 88 | 81 | 86 | 88 | 83 | 65 | 87 | 88 |
| | 75 | 89 | 47 | 48 | 48 | 85 | 88 | 58 | 88 | 82 |
| | 78 | 86 | 47 | 78 | 86 | 82 | 81 | 78 | 89 | 88 |
| | 74 | 81 | 88 | 77 | 82 | 88 | 87 | 78 | 84 | 88 |

Figura 2. Mosaic Map, vision, gestire un gruppo, pianificare, valutare le situazioni, gestire il conflitto, decidere, delegare, dirigere, monitorare, organizzare.

2.3 I sottogruppi

Approfondendo la lettura della matrice abbiamo potuto raggruppare i singoli soggetti per gruppi omogenei di competenze, in relazione agli indicatori e alle tre tipologie di classi. I soggetti così classificati sono stati identificati per bisogni formativi. I numeri evidenziati rappresentano come i singoli soggetti si posizionano in relazione alle fasce predefinite, 0/30-30/70-70/100. Per quanto riguarda la presenza di alcune caselle gialle nella matrice in rosso (Figura 3), queste si riferiscono a punteggi che presentano un piccolo scostamento dal limite individuato.

Di seguito i sottogruppi inseriti nelle tre tipologie di classi.

| Gruppo costituito da 4 valutati e 4 indicatori | | | | |
|--|-------------------|----------|------------|-------------|
| Valutati | GESTIRE UN GRUPPO | DELEGARE | MONITORARE | ORGANIZZARE |
| | 9 | 17 | 54 | 49 |
| | 16 | 27 | 68 | 30 |
| | 27 | 46 | 28 | 19 |
| | 11 | 22 | 29 | 21 |

| Gruppo costituito da 4 valutati e 3 indicatori | | | |
|--|-------------|------------|-------------|
| Valutati | PIANIFICARE | MONITORARE | ORGANIZZARE |
| | 21 | 42 | 28 |
| | 20 | 27 | 24 |
| | 47 | 39 | 27 |
| | 14 | 30 | 28 |

Figura 3. Sottogruppi livello rosso/critico.

| Gruppo costituito da 5 valutati e 6 indicatori | | | | | | |
|--|-------------|----------------------|----------|----------|------------|-------------|
| Valutati | PIANIFICARE | GESTIRE IL CONFLITTO | DECIDERE | DELEGARE | MONITORARE | ORGANIZZARE |
| | 88 | 44 | 77 | 27 | 68 | 30 |
| | 31 | 58 | 94 | 54 | 65 | 31 |
| | 61 | 53 | 37 | 62 | 73 | 76 |
| | 19 | 66 | 56 | 63 | 37 | 37 |
| | 14 | 51 | 60 | 56 | 30 | 28 |

| Gruppo costituito da 4 valutati e 6 indicatori | | | | | | |
|--|-------------------|-------------|------------------------|----------------------|----------|----------|
| Valutati | GESTIRE UN GRUPPO | PIANIFICARE | VALUTARE LE SITUAZIONI | GESTIRE IL CONFLITTO | DELEGARE | DIRIGERE |
| | 27 | 32 | 77 | 42 | 46 | 69 |
| | 51 | 61 | 55 | 53 | 62 | 39 |
| | 61 | 20 | 80 | 64 | 63 | 64 |
| | 11 | 47 | 49 | 49 | 22 | 57 |

Figura 4. Sottogruppi livello giallo/accettabile.

Gruppo costituito da 5 valutati e 6 indicatori

| Valutati | VISION | VALUTARE LE SITUAZIONI | DECIDERE | DIRIGERE |
|----------|--------|------------------------|----------|----------|
| | 69 | 75 | 90 | 81 |
| | 79 | 86 | 94 | 82 |
| | 75 | 77 | 82 | 69 |
| | 61 | 80 | 87 | 64 |
| | 75 | 49 | 85 | 57 |
| | 79 | 78 | 93 | 75 |
| | 70 | 77 | 60 | 75 |

Figura 5. Sottogruppi livello verde/auspicabile.

2.4 Le dimensioni

Il sistema ci ha permesso inoltre di evidenziare la distribuzione per dimensioni dando due livelli di informazione, le barre verticali in fondo ai grafici ci mostrano le proporzioni del campione esaminato sulle tre aree. L'area (-) corrisponde a uno score inferiore a 30, l'area (0) corrisponde a uno score compreso tra 30 e 70 e l'area (+) corrisponde a uno score superiore a 70. Le barre verticali in primo piano, scaglionate in incrementi di 10, mostrano la distribuzione degli score del campione per ciascuna dimensione. La distribuzione delle competenze ci ha permesso di visualizzare il fenomeno in modo rapido evidenziando chiaramente quali sono gli indicatori ricoperti e quelli da implementare se si vuole potenziare la *performance* collettiva. Di seguito la distribuzione della dimensione "Organizzare" a confronto con un grafico di *performance* individuale che rappresenta la base su cui vengono raggruppati i dati del collettivo.



Proporzioni della popolazione sulle tre aree e due livelli di informazione

- Corrisponde ad uno score inferiore a 40
- 0 corrisponde ad uno score compreso tra 40/60
- + corrisponde ad uno score superiore a 60

Figura 6. Dimensione Organizzare del gruppo e grafico Perf Echo individuale.

Di seguito tutte le dimensioni del referenziale scelte dal gruppo al fine di visualizzare l'insieme.

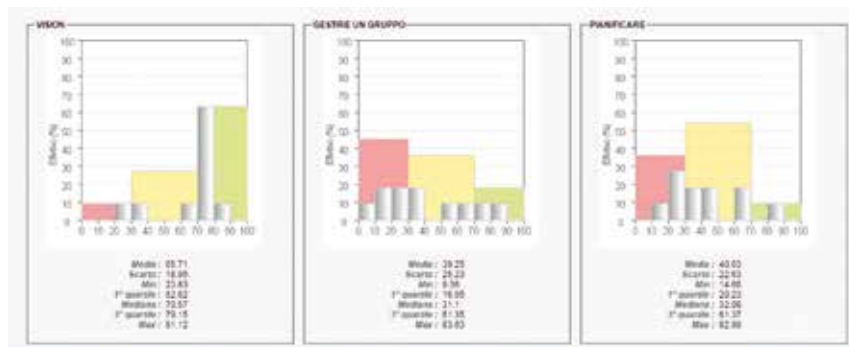


Figura 7. Dimensioni Vision, Gestire un gruppo, Pianificare.

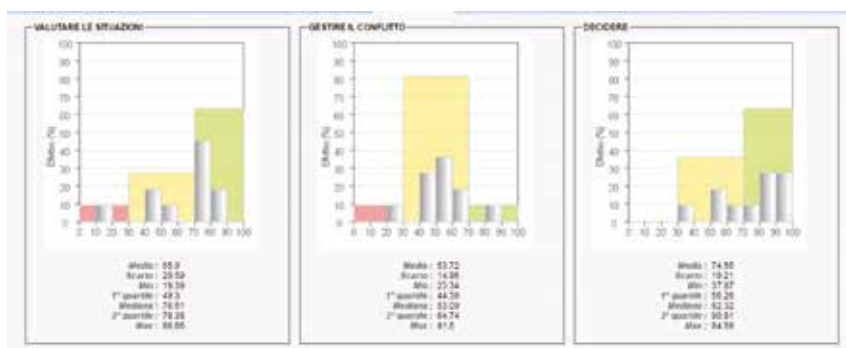


Figura 8. Dimensioni Valutare le situazioni, Gestire il conflitto, Decidere.

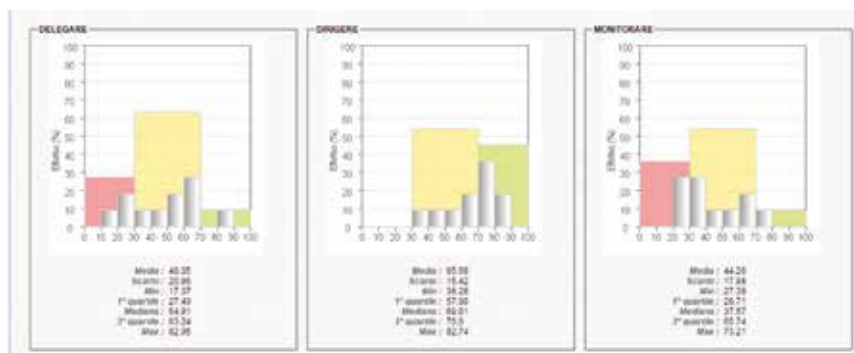


Figura 9. Dimensioni Delegare, Dirigere, Monitorare.

2.5 Analisi comportamentale del team

A partire dalla valutazione comportamentale del *team* siamo passati all'analisi obiettiva dei punti di appoggio e dei punti di controllo del *team*, accompagnati dalla determinazione degli assi di lavoro con l'obiettivo di migliorare l'efficacia collettiva. L'analisi del livello di comfort è rilevato mediante la *performance* collettiva rispetto a 8 fattori chiave "Agilità, Relazioni Interpersonali, Gestione del *team*, Coordinamento, Decisione, Comunicazione, Monitoraggio e *Feedback*, Condivisione delle conoscenze". Tutti i singoli fattori sono stati elaborati permettendo di estrapolarne due aspetti:

- la capacità del *team* di raccogliere e di integrare le informazioni, identificare le alternative, scegliere le soluzioni e valutare le conseguenze;
- i percorsi di sviluppo.

Di seguito si riporta l'analisi del fattore Decisione quale esempio.

| Decisione | |
|---|---|
| Capacità del <i>team</i> di raccogliere e di integrare le informazioni, identificare le alternative, scegliere le soluzioni e valutare le conseguenze. | <ul style="list-style-type: none"> • Particolarmente sereni, i componenti del <i>team</i> condividono facilmente i rispettivi punti di vista e partecipano attivamente al processo decisionale • I componenti del <i>team</i> esprimono il loro punto di vista con naturalezza, ciò facilita i processi decisionali come l'individuazione delle alternative o la scelta fra varie soluzioni |
| Percorsi di sviluppo | <ul style="list-style-type: none"> • Favorire l'integrazione dei punti di vista e l'assunzione di decisioni richiede il necessario coinvolgimento dei singoli e lo sviluppo della responsabilità nel processo decisionale collettivo • Per facilitare i processi decisionali è necessario che il <i>team</i> sviluppi comportamenti mirati ad integrare la diversità dei punti di vista |

Tabella 2. Fattore Decisione.

Successivamente, per quanto riguarda gli indicatori comportamentali del *team* sono stati presi in considerazione le tendenze comportamentali, al fine di individuare quali fortemente rappresentate e quali presenti in forma minore. Di seguito la sintesi generale degli indicatori comportamentali del *team*.

SINTESI GENERALE DEGLI INDICATORI COMPORTAMENTALI DEL TEAM

Questa sintesi permette di rendere conto degli score del team in relazione ad ogni tendenza comportamentale. Mira a individuare quelle fortemente rappresentate e quelle poco rappresentate. Queste ultime richiederanno una maggiore attenzione nell'ambito di un processo di sviluppo del team.

Tendenze comportamentali ad impatto positivo:



Figura 10. Sintesi generale degli indicatori comportamentali del *team*.

Dallo schema si evince come le tendenze comportamentali ad impatto positivo siano completamente ricoperte relativamente all'Espressività, all'Assertività e alla Serenità, comportamenti propri di un manager che utilizza uno stile partecipativo. Anche rispetto all'Ingegnosità che si riferisce alla tendenza creativa, il gruppo la ricopre quasi totalmente. In area di vigilanza troviamo invece la Struttura e la Perseveranza in linea con le competenze appartenenti a questa sfera già individuate precedentemente. Critiche, risultano le tendenze comportamentali rispetto all'Ascolto e alla Cooperazione, dove il gruppo necessita mettere in atto processi di implementazione. Di seguito la definizione delle tendenze.

| Definizione delle tendenze | |
|------------------------------|---|
| Espressività | Tendenza a scambiare con facilità opinioni, pareri, punti di vista |
| Assertività | Tendenza ad affermarsi, nel rispetto degli altri |
| Struttura | Tendenza all'affidabilità nell'esercizio dei compiti, grazie alla capacità di strutturare i processi e le procedure |
| Cooperazione | Tendenza a ricercare e a favorire la collaborazione |
| Engagement collettivo | Tendenza ad impegnarsi e ad agire la responsabilità collettiva |

| Definizione delle tendenze | |
|----------------------------|--|
| Serenità | Tendenza a mantenere un atteggiamento di calma e di presa di distanza dalle situazioni anche complesse |
| Ascolto | Tendenza a prestare attenzione al gruppo e ad ascoltare |
| Ingegneria | Tendenza ad affrontare le situazioni in modo creativo |
| Perseveranza | Tendenza a perseverare a mantenere il focus nel raggiungimento degli obiettivi |
| Direttività | Tendenza alla leadership e al confronto |

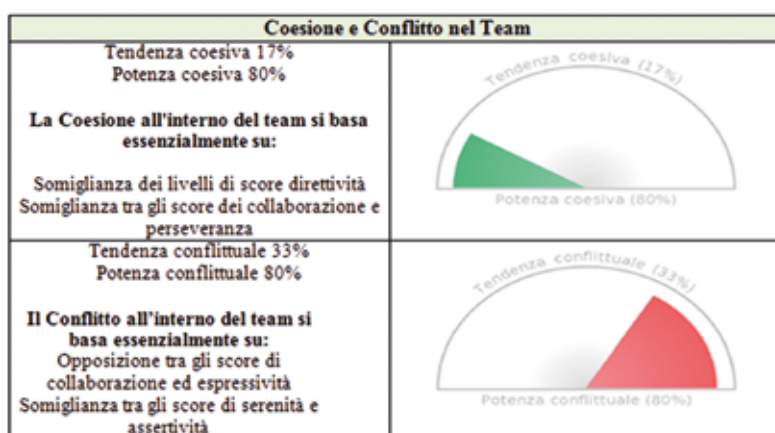
Tabella 3. Definizione delle tendenze.

2.6 Coesione o Conflitto

Dall'analisi degli indicatori di Coesione o di Conflitto all'interno del *team*, sono stati rilevati due aspetti:

- la tendenza coesiva;
- la potenza coesiva.

Si evidenzia come la tendenza coesiva pur essendo rappresentata dal 17%, può trasformarsi in potenza coesiva arrivando a coprire l'80%, quando il *team* si coalizza su obiettivi di interesse comune. Per quanto riguarda il conflitto rappresentato dal 33%, lo stesso può aumentare arrivando all'80%, quando gli interessi dei singoli superano quelli del collettivo.

Figura 11. Coesione e conflitto del *team*.

Conclusioni

I risultati presentati in aula riguardanti il collettivo ci hanno permesso di prendere in considerazione i seguenti aspetti:

- Il punto di vista del *team* sulla propria *performance*;
- Le risorse del *team* rispetto a ciascuno degli 8 fattori chiave della *performance* collettiva mediante i punti di appoggio e i punti di controllo;
- Gli indicatori del *team* di coesione o di conflitto;
- Le misure da adottare per migliorare l'efficacia collettiva.

I vantaggi rilevati a termine del seminario possono essere focalizzati da due punti di vista, quello del soggetto coinvolto e quello del collettivo.

- Per quanto riguarda il soggetto coinvolto, il focus si identifica nella miglior comprensione del proprio funzionamento e nella creazione di un piano di sviluppo mediante l'implementazione delle *performance* critiche;
- Per quanto riguarda il collettivo, il focus si basa sul miglioramento dell'efficacia e della *performance* del *team* relativamente all'ottimizzazione del raggiungimento degli obiettivi, oltre che alla predisposizione di percorsi di sviluppo e di formazione mirata.

Nell'insieme il percorso seminariale ci ha permesso di mettere in luce i punti di forza e quelli di vigilanza del singolo e del *team*, al fine di potenziare l'utilizzo delle competenze trasversali, che sempre di più oggi rappresentano il vero valore aggiunto in termini di risorse umane.

Capitolo 19

La multidisciplinarietà in sanità: gestione e formazione delle risorse umane

Katia Orlandi, Grazia Valori, Maria Cecchin

Premessa

L'area del potenziale delle competenze attualmente non è molto sviluppata e in particolar modo nelle strutture pubbliche, da qui l'importanza nello sperimentare questo progetto per il suo carattere innovativo e per la svolta significativa che da esso può derivare nel campo della gestione delle risorse umane. Il metodo delle competenze rappresenta infatti una risposta alla crisi dei metodi classici di valutazione e promozione professionale e consente, attraverso l'analisi dei processi lavorativi, da un lato di definire in modo chiaro e condiviso quanto l'organizzazione si attende dai propri operatori e dall'altro di rendere consapevoli gli operatori delle competenze possedute e di verificarne il grado di corrispondenza con quanto atteso dall'azienda.

La partecipazione al progetto è stata fortemente condivisa e voluta dagli operatori coinvolti che hanno intravisto nell'*assessment* delle competenze uno strumento di sviluppo professionale in cui ciascuno ricompona la propria identità professionale, le proprie aspirazioni, la propria motivazione. Mentre per l'organizzazione la mappatura delle competenze può rappresentare uno strumento di innovazione e di ottimale utilizzo delle risorse umane, prima ancora di un concreto ausilio per la pianificazione dello sviluppo professionale, la formulazione di programmi di formazione e/o di procedure per l'inserimento e la ricollocazione. Lavorando con le organizzazioni, da tempo constatiamo quanto l'emergenza della tematica relativa alla valutazione delle competenze comportamentali e motivazionali stia interessando anche aziende pubbliche in passato

meno sensibili o più restie, rispetto alle aziende private, ad intraprendere processi di valutazione del potenziale umano.

Un assunto di partenza che ha motivato questa sperimentazione è riferito alla consapevolezza che al di là delle competenze tecnico-pratiche richieste dal profilo di inquadramento della posizione lavorativa, esistono un insieme di *fundamentals skills*, come si preferisce chiamarle rispetto ad un più tiepido “*soft*”. Queste non solo si pongono come elementi generativi della competenza professionale, ma garantiscono all’operatore la possibilità o meno di evolvere in contesti mutevoli, di adattarsi, di scoprire le motivazioni che lo spingono ad agire e gli eventuali freni. In un contesto aziendale come quello sanitario, in particolare quello toscano interessato da una radicale ridefinizioni dei ruoli organizzativi, far emergere, misurare, valutare insieme agli operatori il “peso” di queste competenze nel loro agire quotidiano significa dunque costruire una professionalità tecnica più solida, ma anche permettere all’organizzazione di tracciare con maggiore oggettività percorsi di sviluppo di carriera sicuri e coerenti.

Altro aspetto che ha reso davvero interessante il percorso è stata la pluralità di sguardi con i quali si è affrontata la valutazione del potenziale. A partire dall’individuo, soggetto della valutazione, coinvolto in prima persona nella validazione, per poi lavorare sul *team*, valutando due angolature: da un lato la *performance* del gruppo e cioè un lavoro di analisi supportata da strumenti oggettivi per evidenziare i punti di forza e le aree da potenziare relativamente al “fare insieme” e all’“essere insieme”; dall’altro la mappatura collettiva delle competenze possedute dai componenti dei sottogruppi per evidenziare le tematiche più utili da trattare in successivi percorsi formativi, personalizzati sulle esigenze emerse.

1. Destinatari del progetto e dell'attività di mappatura

L'Aoup è Azienda Ospedaliera integrata con l'Università di Pisa, l'organizzazione aziendale si basa sulla multidisciplinarietà e multi professionalità, mira quindi al miglioramento delle competenze professionali, tecniche e scientifiche e risponde alla ricerca continua del miglioramento dei risultati assistenziali, di didattica e di ricerca. Per svolgere le proprie funzioni operative si avvale di strutture organizzative alle quali sono assegnate le disponibilità delle risorse umane e strumentali da parte della direzione aziendale per le finalità indicate e negoziate nel budget, in relazione ai dati di attività rilevati e coerenti con gli obiettivi.

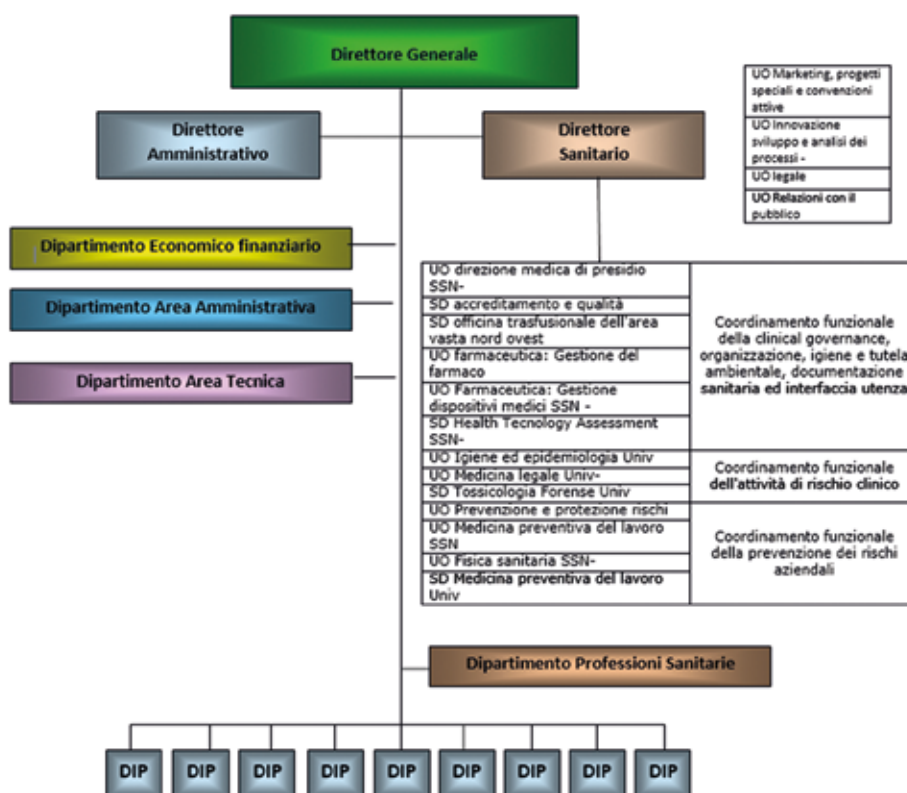


Figura 1. Organigramma Aziendale (collegato all'Atto Aziendale, studio risalente al 1° semestre 2017).

La direzione aziendale definisce attraverso la pianificazione strategica gli obiettivi annuali e triennali, oltre le strategie per il loro raggiungimento, avvalendosi dei responsabili delle strutture dipartimentali ed anche attivando appositi gruppi di lavoro. L'organizzazione dipartimentale è il modello di gestione operativa dell'Aoup. Con tale modello l'Aoup si assicura l'esercizio integrato delle attività assistenziali, didattiche e di ricerca e la gestione integrata e coordinata delle attività tecnico-amministrative.

L'Aoup individua le seguenti tipologie di organizzazione dipartimentale:

- Dipartimenti di tipo Clinico-Assistenziale ad Attività Integrata (Dai);
- Dipartimenti delle Professioni Sanitarie;
- Dipartimenti Tecnico Amministrativi.

L'Aoup partecipa ai Dipartimenti Interaziendali di cui alla L.R.T. 28/2015. I Dipartimenti tecnico amministrativi hanno lo scopo di assicurare una razionale programmazione ed utilizzazione delle risorse, nonché il miglioramento dell'efficienza dei processi operativi inerenti le funzioni tecniche e amministrative. Il Direttore del Dipartimento tecnico amministrativo è nominato dal Direttore Generale su proposta del Direttore Amministrativo.



Figura 2. Organigramma Dipartimento Area Amministrativa (collegato all'Atto Aziendale, studio risalente al 1° semestre 2017).



Figura 3. Organigramma U.O. Politiche e Gestione delle Risorse Umane (collegato all'Atto Aziendale, studio risalente al 1° semestre 2017).

Lo scenario presenta un'organizzazione strutturata in 4 posizioni organizzative funzionali e una struttura trasversale che dipende direttamente dal Direttore della U.O. al quale è affidata la parte Gestionale di tutta la struttura. Il sistema di misurazione e valutazione della *Performance* si struttura in due parti: Comparto e Dirigenza. L'azione di mappatura delle competenze comportamentali sul lavoro proposto si basa mediante una riflessione sui sistemi di *analysis* e *job description*.

Sono state mappate le competenze comportamentali nel lavoro di 17 operatori con ruolo di P.O. o potenziali P.O. e della *team leader*.

1.1 Gli step del progetto, le fasi del lavoro

| Fase di progettazione | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ricerca bibliografica; • Lettura e revisione sistematica della letteratura; • Stesura della bozza di progetto; • Successiva formalizzazione; • Scelta degli ambiti di studio. | <p>Operativamente si intende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificare il contesto oggetto di studio e le figure professionali da coinvolgere (ruolo ricoperto in ambito operativo) in questo progetto è stata individuata la Aoup Dipartimento Amministrativo U.O. Gestione delle Risorse Umane; • Organizzare le attività di gruppo nel contesto identificato per promuovere/condividere il progetto; • Realizzare un report finale. |

Tabella 1. Fase di progettazione.

| Fase informativa |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Incontro con la <i>team leader</i> per illustrare le finalità del progetto, gli strumenti da utilizzare, individuare il target di riferimento e definire le modalità operative; • Incontro con il gruppo di progetto per illustrare le finalità dell'attività, presentazione del percorso e degli strumenti condividere la metodologia operativa; • Realizzazione di n° 18 + 1 bilanci di competenze individuali; • Realizzazione di una mappatura delle competenze attraverso gli strumenti PerformanSe; • Presentazione dei risultati dell'attività di mappatura con la partecipazione dei gruppi target e del <i>team leader</i>. |

Tabella 2. Fase informativa.

È in questa fase che viene effettuata la valutazione delle risorse personali, delle competenze comportamentali e del potenziale di adattamento a contesti diversi, elementi spesso alla base del successo di un processo di inserimento/sviluppo professionale. La somministrazione e restituzione del questionario è stata strutturata in più attività come di seguito evidenziate.

| Attività | Contenuti | Strumenti | Output |
|--|---|---|--|
| Compilazione Questionario On Line (15 minuti) | Questionario Perf Echo | Elaborazione del Questionario Perf Echo | Schede di sintesi dei contenuti emersi |
| Colloquio di validazione (60 minuti) | Restituzione dei report di Perf Echo e validazione dei contenuti con il beneficiario. | Report e schede di sintesi | Schede di sintesi dei contenuti significativi emersi e validati dal beneficiario |
| Restituzione al <i>team leader</i> del Report Finale | Report <i>team Booster</i> <i>Team Talent</i> del gruppo | Report e schede di sintesi | Schede di sintesi dei contenuti emersi |

Tabella 3. Somministrazione, restituzione individuale e collettiva.

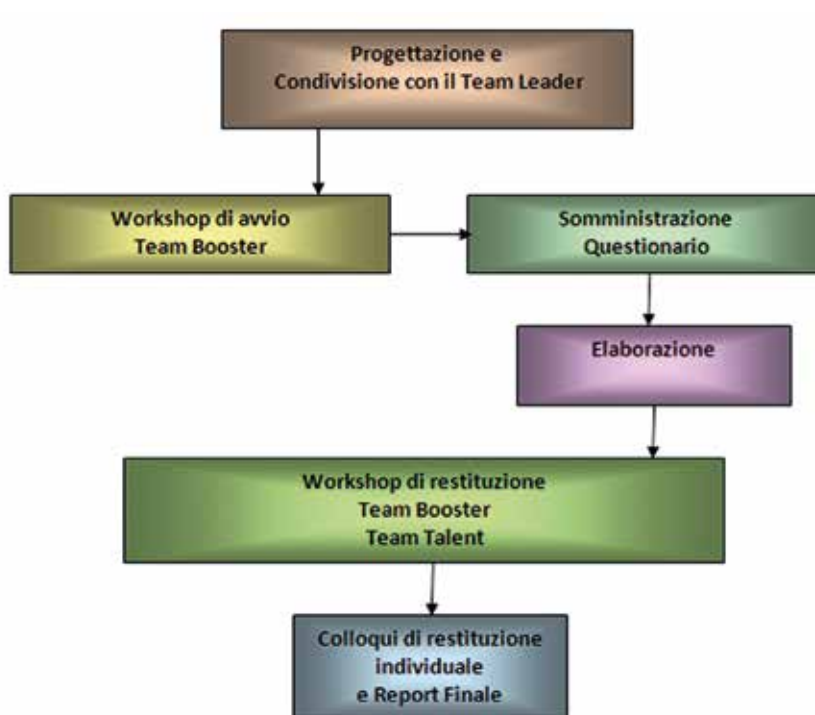


Figura 4. Schema di percorso.

La somministrazione del questionario è stata proposta a n° 17 operatori nel ruolo di P.O. potenziali P.O. più la *team leader*.

| Ruolo | Operatori | Sesso | |
|------------------------------------|-----------|-------|---|
| | | F | M |
| <i>Team Leader</i> | 1 | 1 | 0 |
| Posizioni Organizzative | 8 | 5 | 3 |
| Potenziali Posizioni Organizzative | 9 | 8 | 1 |
| Totale | 18 | 14 | 4 |

Tabella 4. Operatori coinvolti.

Abbiamo lavorato sul collettivo condividendo che:

- la *performance* del *team* è superiore alla somma delle *performance* individuali;
- mettere insieme un gruppo di persone non significa creare un *team*;
- la collaborazione non avviene spontaneamente;
- un insieme di persone di talento non è necessariamente un *team* performante;
- il *team leader* gioca un ruolo essenziale sulla *performance* collettiva.

Utilizzando il Modello *team* Boster:



Figura 5. Modello *team* Booster e le sue otto dimensioni.

Valutando dove è posizionato il *team leader* in relazione al suo *team*.

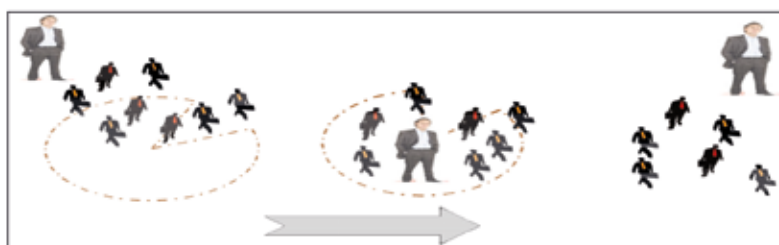


Figura 6. Posizione *team leader*.

Siamo arrivati alla elaborazione e sintesi dei risultati del *team* e alla sua *performance* per la restituzione al gruppo e alla *team leader* prendendo in esame tutte le otto dimensioni. Per sintesi ne riporteremo una ad esempio.

Comunicazione

Capacità del *team* di scambiare efficacemente le informazioni. Coinvolti e impegnati nell'attività e nello svolgimento dei compiti, i componenti del *team* comunicano in modo piuttosto efficace. I componenti del *team* sono piuttosto rigorosi e coscienziosi; ciò crea una comunicazione utile sia in termini di quantità che di qualità.

Percorsi di sviluppo

Favorire i comportamenti di scambio di informazioni fra i componenti del *team* e la conferma della corretta ricezione delle stesse permette di migliorare la *performance* del *team* nello scambio di informazioni. È necessario sviluppare un certo grado di riconoscimento reciproco per dare sufficiente importanza a ciascuno e sviluppare un'identità collettiva, al fine di migliorare gli scambi di informazioni all'interno del *team*.

2. Sintesi generale degli indicatori del *team*

Questa sintesi permette di rendere conto degli score del *team* in relazione ad ogni tendenza comportamentale. Mira a individuare quelle fortemente rappresentate e quelle poco rappresentate. Queste ultime richiederanno una maggiore attenzione nell'ambito di un processo di sviluppo del *team*.

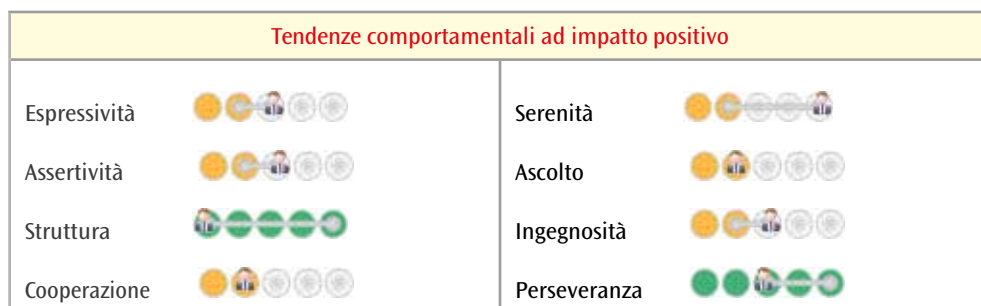


Figura 7. Tendenze comportamentali ad impatto positivo.

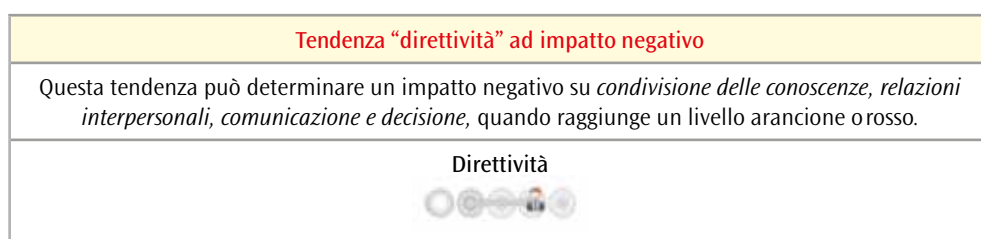
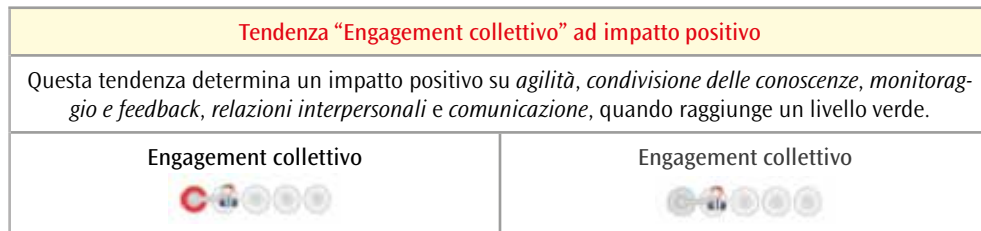


Figura 8. Tendenze direttive ad impatto negativo.

Figura 9. Tendenza *Engagement* collettivo ad impatto positivo.

Definizione delle tendenze

Espressività: tendenza a scambiare con facilità opinioni, pareri, punti di vista.

Assertività: tendenza ad affermarsi, nel rispetto degli altri.

Struttura: tendenza all'affidabilità nell'esecuzione dei compiti, grazie alla capacità di strutturare i processi e le procedure.

Cooperazione: tendenza a ricercare e a favorire la collaborazione.

Engagement collettivo: tendenza ad impegnarsi e ad agire la responsabilità collettiva.

Serenità: tendenza a mantenere un atteggiamento di calma e di presa di distanza dalle situazioni anche complesse.

Ingegnosità: tendenza ad affrontare le situazioni in modo creativo.

Perseveranza: tendenza a perseverare e a mantenere il focus nel raggiungimento degli obiettivi.

Direttività: tendenza alla *leadership* e al comando.

2.1 Il team leader e il suo gruppo

La comparazione tra le competenze comportamentali del *team leader* e gli indicatori comportamentali del suo *team* permette di osservare il divario tra le sue risorse e quelle del gruppo. Tale divario è rappresentato con una barra blu che collega l'indicatore colorato del *team* alla posizione del leader.

Attenzione: durante l'analisi è utile considerare la posizione gerarchica del *team leader* e i risultati del suo profilo individuale emerso dalla valutazione eseguita nell'ambito della campagna *team Booster*.

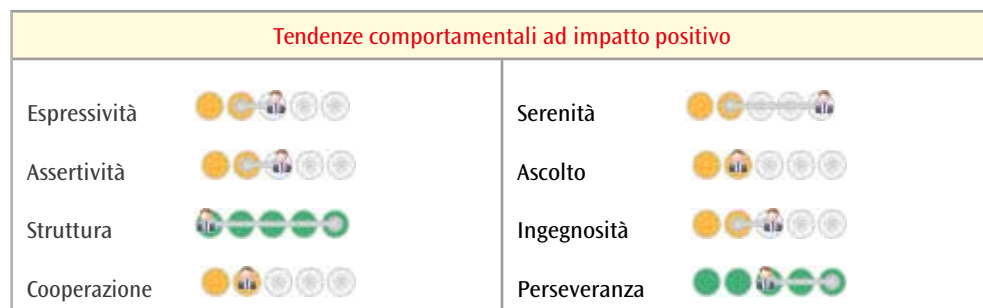


Figura 10. Tendenze comportamentali ad impatto positivo.

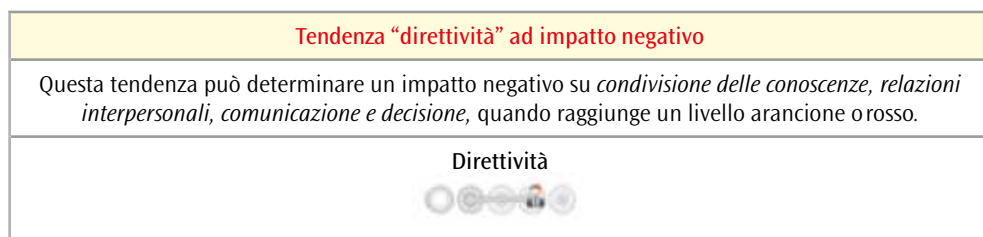


Figura 11. Tendenza direttiva ad impatto negativo.

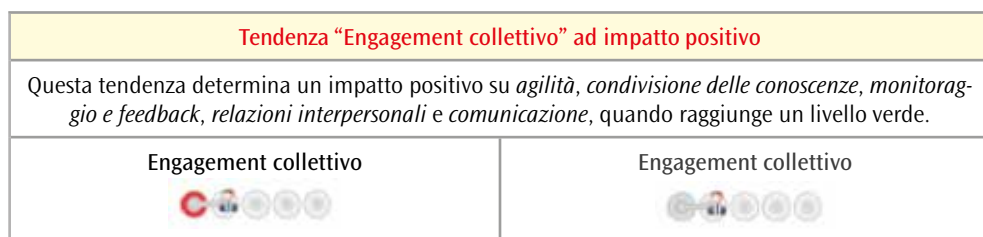


Figura 12. Tendenza Engagement collettivo ad impatto positivo.

2.2 Sintesi complessiva dei risultati del team

Lo schema seguente rappresenta una sintesi complessiva dei risultati del *team* relativamente a 3 poli:

- **Clima**, evidenzia l'intensità con la quale la collaborazione all'interno del *team* favorisce la cordialità dei rapporti umani e la costruzione di un contesto relazionale positivo.
- **Attività**, evidenzia l'intensità con la quale il *team* collabora nel raggiungimento degli obiettivi fissati;
- **Organizzazione**, evidenzia l'intensità con la quale la collaborazione del *team* favorisce l'organizzazione, la pianificazione e il coordinamento. All'interno dello schema, il *team leader* è posizionato al fine di poter osservare verso quale polo tende.

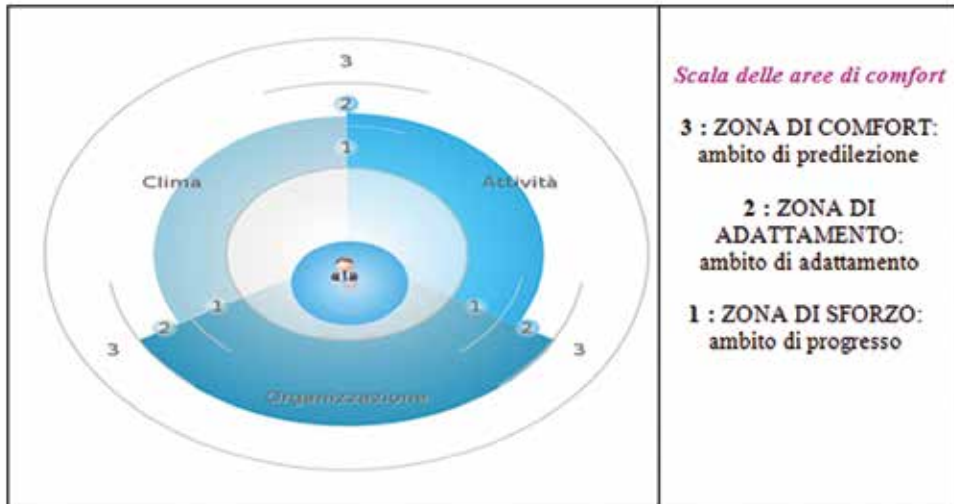


Figura 13. Schema di sintesi *team* Booster.

2.3 Coesione e Conflitto nel *team*

Il primo riquadro raffigura la tendenza coesiva che corrisponde alla percentuale di interazioni potenzialmente positive tra i componenti del *team*. La potenza coesiva corrisponde alla forza di queste interazioni positive. Il secondo riquadro mostra la tendenza conflittuale che corrisponde alla percentuale di interazioni potenzialmente negative tra i componenti del *team*. La potenza conflittuale corrisponde alla forza di queste interazioni negative. I testi esplicativi indicano le tendenze comportamentali più rappresentative di queste interazioni.

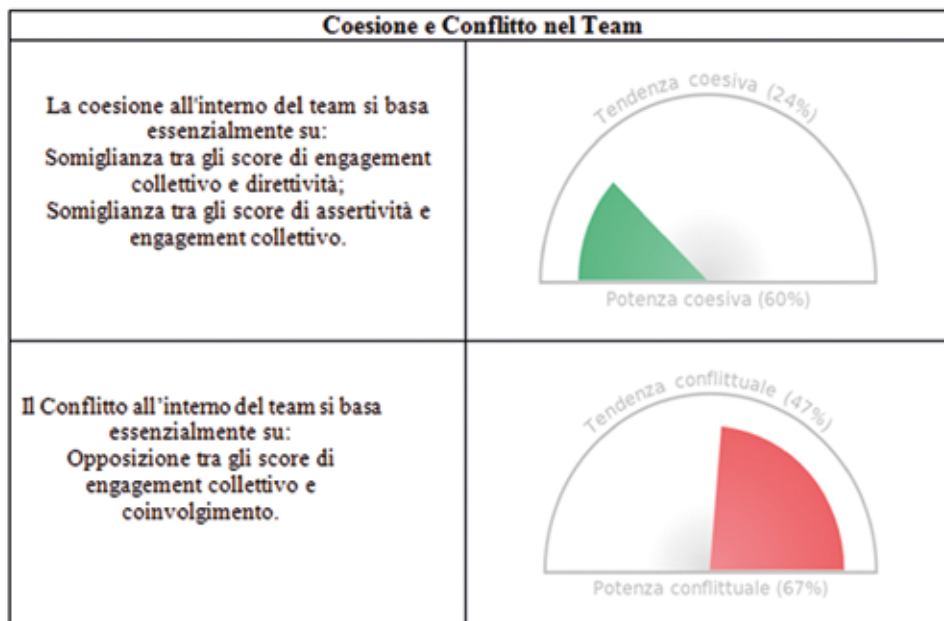


Figura 14. Coesione del *team*.

3. Percorsi di sviluppo per il *team* e il *team leader*

I percorsi di sviluppo proposti nel report, all'interno di ogni singola dimensione della *performance* collettiva, sono qui sintetizzati sotto forma di competenze da implementare o da acquisire. L'acquisizione di tali competenze da parte del gruppo (*team leader* e *team*) rimanda ad un livello di difficoltà sotto forma di sfide da superare (*challenge*):

- *Easy Challenge*, percorsi di sviluppo facili per il *team* e per il *team leader*;
- *Team Challenge*, percorsi di sviluppo difficili per il *team*, ma facili per il *team leader*;
- *Team Leader Challenge*, percorsi di sviluppo facili per il *team*, ma difficili per il *team leader*;
- *Xtreme Challenge*, percorsi di sviluppo difficili per il *team* e per il *team leader*.

I percorsi di sviluppo e i mezzi necessari per avanzare nell'acquisizione di tali competenze da parte del gruppo, sono da definirsi in riferimento al contesto specifico, tra il *team*, il *team leader* e i superiori.

| Easy Challenge | Team Challenge |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Esprimersi nel rispetto di ognuno (relazioni interpersonali); • Utilizzo di processi di coordinamento (coordinamento); • Integrazione e accettazione collettiva dei diversi punti di vista (decisione); • Scambio di informazioni e verifica della corretta ricezione delle stesse (Comunicazione). | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione del senso di appartenenza del team (Relazioni interpersonali); • Innovazione e cambiamento dell'organizzazione (Gestione del Team); • Ricerca di modalità rapide di adattamento reciproco (Coordinamento); • Raccolta di dati documenti per lo sviluppo di alternative decisionali (Decisione). |
| Team Leader Challenge | Xtreme Challenge |
| <ul style="list-style-type: none"> • Azione in totale autonomia e responsabilità (Agilità); • Divisione e attitudine dei compiti nel rispetto delle competenze di ognuno (Gestione del team); • Integrità e sincerità nella elaborazione del feedback); • Collaborazione facilitata grazie alla condivisione delle informazioni (Condivisione delle conoscenze). | <ul style="list-style-type: none"> • Instaurazione di forti legami di appartenenza al gruppo (Agilità); • Partecipazione e apporto del punto di vista di ognuno; • Adozione e accettazione di comportamenti di auto reciproci (Monitoraggio e feedback). |

Tabella 5. Percorsi di sviluppo.

Quindi mappare le competenze per favorire il cambiamento organizzativo.

La mappatura delle competenze al fine di accompagnare e sostenere i processi di:

- sviluppo individuale; cambiamento di funzione; sviluppi di carriera; progetti di sviluppo dell'organizzazione; azioni di riconversione o di riposizionamento (interno ed esterno dell'organizzazione); piani di formazione.

Per competenze si fa riferimento a un *insieme di dimensioni comportamentali* che sono determinanti per la prestazione lavorativa di successo.

Sono altresì competenze la capacità di affrontare e sostenere i cambiamenti organizzativi e la capacità di integrarsi in team già consolidati, per realizzare obiettivi assegnati con una rapidità quasi istantanea, mediante un approccio scientifico che considera la cultura dell'azienda. La competenza si basa su logiche di azione influenzate dalla cultura dell'azienda, la competenza è condizionata dagli apprendimenti in situazione di lavoro, la competenza è culturale e la cultura (dell'azienda) una risorsa.

Considerare quindi il contesto culturale è importante in quanto aiuta a spiegare:

- i comportamenti, la forza con la quale i comportamenti incidono sulle relazioni di gruppo, meccanismi di influenza tra i gruppi.

Attraverso una procedura snella abbiamo tracciato una mappa collettiva delle competenze centrata su:

- un gruppo di collaboratori, un referenziale delle competenze, costruito seguendo le indicazioni della direzione, relativo ad una funzione o un ruolo.
-

Conclusioni

Non esiste un solo modo di comportarsi e di riuscire in una professione, ma comprendere la diversità e riconoscere le diverse modalità di adattamento al lavoro è utile per una gestione dinamica delle competenze. I referenziali dei profili professionali devono tenere in considerazione le *diversità comportamentali* proprie di ogni ambiente di lavoro e dei suoi operatori.

Uscire dal concetto di “*Profilo tipo*” o “*Profilo ideale*” significa evitare la rigidità di una cultura monolitica e andare verso la lettura dei comportamenti reali al fine di ottimizzare le *performance* del singolo e dell’intero *team*.

Capitolo 20

Il Bilancio di competenza nel settore della logistica e trasporti

Katia Orlandi, Nicola Di Batte, Dario Pappalardo, Edward Domagala, Carlotta Gaducci

Premessa

L'elaborato trae spunto da un lavoro di mappatura delle competenze realizzato presso la Società Giorgio Gori Global Transport & Logistics durante le fasi di svolgimento di un progetto promosso dalla Spedimar, associazione fra le imprese di spedizioni marittime con sede a Livorno.

Il progetto promosso dalla Spedimar, mediante il piano di formazione professionale Logex, ha realizzato con il finanziamento del fondo parietetico interprofessionale For.Te, un percorso progettuale più ampio avente come contenuti il bilancio di competenze. In relazione a quanto esplicitato gli obiettivi di fondo che hanno guidato questo lavoro sono stati principalmente:

- quello relativo alla realizzazione di una mappatura delle competenze della struttura coinvolta;
- quello di realizzare il bilancio delle competenze di ogni singolo dipendente e la sua restituzione in un percorso di *assessment*.

1. Origini dell'idea progettuale

Un'impresa/azienda per competere deve avere al proprio interno persone che "sappiano fare" determinate cose. Ciò fa capire come assume sempre maggiore importanza e rilievo nell'apprezzamento aziendale quello che le persone potranno apprendere ed applicare nel prossimo futuro, rispetto a situazioni sempre più dinamiche e mutevoli. Oggi, l'approccio al tema delle competenze, analizzato sia in termini personali sia

in termini organizzativi, ha permesso di poter considerare e valorizzare il patrimonio professionale aziendale, caratterizzato dalle abilità diffuse nell'impresa e di come i dipendenti possano riconoscerle e applicarle nelle proprie attività. A tal fine possiamo dire che i criteri fondamentali che caratterizzano le competenze possono essere così indicati:

- sono definibili come “*il sapere in azione*” e si esprimono attraverso comportamenti in ambito lavorativo;
- si concentrano sulla persona e non sulla sua *job description*, riguardano il ruolo svolto in un'organizzazione e non i compiti;
- si apprendono lungo l'arco della nostra vita, attraverso le nostre esperienze, l'affiancamento a persone esperte (competenti) o attraverso percorsi formativi *ad hoc*;
- riguardano i nostri atteggiamenti e le nostre qualità personali e sono diverse dagli assunti di fondo, dalle credenze personali, dai modelli mentali che sviluppiamo.

Il progetto si è realizzato nell'anno 2016, con inizio nel mese di maggio e conclusosi nel mese di settembre coinvolgendo per quanto riguarda l'azienda G. Gori un numero di 97 dipendenti dislocati in tre sedi: sede centrale di Livorno, unità locale sede distaccata di La Spezia e unità locale di Verona. Il progetto ha coinvolto numerosi dipendenti con ruoli differenziati ed il Bilancio di Competenze è stato compilato online mediante la piattaforma PerformanSe.

| Azienda G. Gori | Dipendenti | Sesso | |
|------------------|------------|-------|----|
| | | F | M |
| Dirigenti | 1 | 0 | 1 |
| Quadri | 5 | 0 | 5 |
| Aspiranti Quadri | 2 | 0 | 2 |
| Impiegati | 78 | 31 | 47 |
| Magazzinieri | 11 | 0 | 11 |
| Totale | 97 | 31 | 66 |

Tabella 1. Dipendenti coinvolti.

1.1 La Mappatura delle competenze realizzata nell'azienda G. Gori di Livorno

L'obiettivo generale del progetto è stato quello di realizzare la mappatura delle competenze aziendali e il bilancio di competenze individuale quale percorso di *assessment*, mentre gli obiettivi specifici riguardano l'individuazione dei punti di forza e di vigilanza dei soggetti coinvolti.

| Obiettivo Generale | Indicatore di valutazione | Fonti di verifica |
|---|---|--|
| <i>Mappare le competenze aziendali del gruppo e dei singoli</i> | <i>L'80% degli operatori coinvolti accetta la somministrazione del test</i> | <i>Questionari on-line somministrati Colloqui di validazione sostenuti</i> |

Tabella 2. Griglia Obiettivo Generale.

| Obiettivo Specifico | Indicatore di valutazione | Fonti di verifica |
|--|--|---------------------------|
| <i>Individuare i punti di forza e di vigilanza di ciascun operatore coinvolto</i> | <i>Il 100% degli operatori che hanno effettuato il questionario on-line riceve il report individuale</i> | <i>Report individuali</i> |
| <i>Individuare i punti di forza e i punti di vigilanza nei dipendenti dell'azienda</i> | <i>Redazione della mappatura delle competenze della struttura coinvolta</i> | <i>Report di gruppo</i> |

Tabella 3. Griglia Obiettivi Specifici.

Gli obiettivi individuati sono stati raggiunti mediante l'utilizzo dello strumento proposto basato su dieci dimensioni che prendono in esame la sfera relazionale, del lavoro e motivazionale. Sono stati identificati i seguenti risultati in relazione agli obiettivi individuati:

| Risultati attesi | Indicatori di valutazione | Fonti di verifica |
|---|---|---------------------------|
| <i>Acquisizione da parte dell'operatore del proprio bilancio di competenze</i> | <i>Report individuale per la focalizzazione dei punti di forza e i punti di vigilanza</i> | <i>Report individuali</i> |
| <i>Acquisizione da parte della struttura operativa della mappatura delle competenze</i> | <i>Report grafico ed esplicativo delle competenze del gruppo.</i> | <i>Report di gruppo</i> |

Tabella 4. Griglia risultati attesi.

1.3 Gli step del progetto e le fasi di realizzazione

Durante la fase operativa abbiamo proceduto inviando online il questionario ad ogni partecipante. Abbiamo raccolto i curriculum professionali degli operatori in relazione a ciò che ognuno di loro era in possesso: su format europeo, su format altro e verbalmente. A questo materiale raccolto in modalità differente è seguita un'implementazione mediante colloquio individuale e redazione di format supportato dalla raccolta di ulteriore ma-

teriale cartaceo al fine di produrre un archivio in progress per l'azienda. Sono stati realizzati i colloqui individuali per la validazione del questionario di bilancio di competenze restituendo a ciascun dipendente un proprio Profilo di Competenze.

2. Risultati emersi

Gli indicatori sono stati individuati dal gruppo dirigenti estrapolandone 22 dalla biblioteca del referenziale della metodologia PerformanSe. La scheda prodotta ci ha permesso di visualizzare sullo schermo la distribuzione del campione aziendale per ciascun indicatore comportamentale individuato nel proprio referenziale e di poter distinguere le competenze coperte in maniera predominante e quelle critiche.

Per quanto riguarda le competenze coperte si osservano le prime 5: nella resilienza, aggiornarsi, adeguarsi, fissare gli obiettivi e dirigere, evidenziando un gruppo molto operativo ed orientato al risultato. Per quanto riguarda le competenze critiche si hanno fra le prime 5: comunicare, sinergia, incentivare i collaboratori, cooperare, ottimismo, mostrando come il gruppo ha un orientamento basato sul lavoro individuale con ridotti legami di interdipendenza tra i singoli.

Il grafico a radar degli indicatori di competenza è stato realizzato complessivamente e per ogni singolo settore: Import, Export W&S - M&S Italy, Amministrazione e Finanza, Dogana, I.T. Di seguito si riporta solo quello complessivo.



Figura 2. Grafico a radar complessivo.

La *Spatial Map* ci ha permesso di visualizzare i sottogruppi del campione aziendale suddiviso per somiglianza comportamentale ed il posizionamento di questi sottogruppi rispetto alle loro coperture globali per tutti gli indicatori. Gli indicatori scelti dal gruppo dirigente dell'azienda sono 22 e sono stati estrapolati dai 54 indicatori della biblioteca delle competenze che offre la metodologia proposta e suddivisi in cinque categorie di competenze: Cognitive, Realizzative, Relazionali, Manageriali, Risorse Personali.

Di seguito viene evidenziata la *Spatial Map* di un solo livello di competenze "Risorse Relazionali" della distribuzione dei 98 soggetti coinvolti nel complesso e nei singoli settori. Il tasso di copertura medio basandosi sul referenziale individuato riguarda le fasce 20-40, 40-60, 60-80, nessuno è inserito nella fascia critica 0-20 e nessuno è inserito nella fascia alta 80-100. Sono state realizzate anche le singole *Spatial Map* per ogni singolo settore, ma per sintesi si riporta di seguito quella complessiva.



Figura 3. Spatial Map Complessiva.

Nelle mappature che seguono (*Mosaic Map*) abbiamo potuto visualizzare i tassi di copertura di ciascun individuo del campione per ciascun indicatore, i cui valori sono posizionati in uno dei tre livelli: rosso/critica, arancione/accettabile, verde/auspicabile.

Il sistema ci ha permesso di raggruppare i singoli soggetti per gruppi omogenei di competenze in relazione agli indicatori e alle tre tipologie di classi. I soggetti così classificati possono essere identificati anche per bisogni formativi o di sviluppo di carriera e quindi per mettere in atto percorsi mirati. I numeri evidenziati rappresentano come i singoli soggetti si posizionano in relazione alle fasce predefinite, 0/30-30/70-70/100. Di seguito esempi dei tre raggruppamenti togliendo i nominativi per ragioni di privacy:

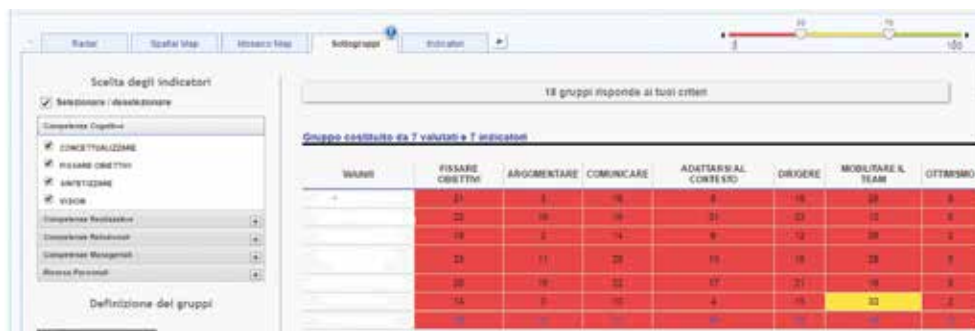


Figura 4. Sottogruppo 1.



Figura 5. Sottogruppo 2.

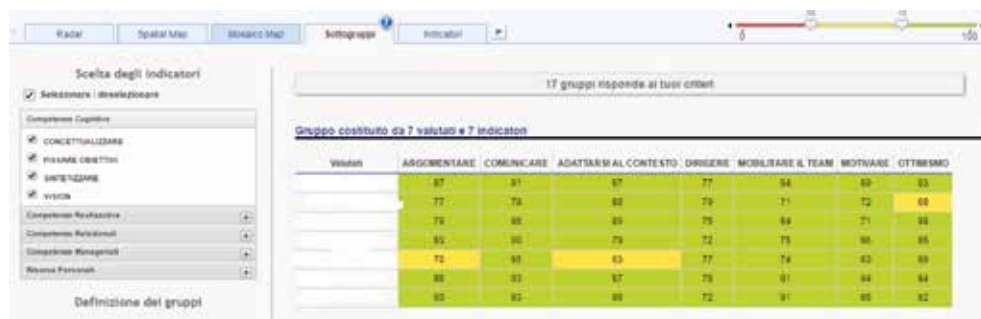


Figura 6. Sottogruppo 3.

2.1 Manager Report

Successivamente è stato analizzato il report inerente al gruppo dei dirigenti, quadri e aspiranti quadri di utilità a fini formativi, di selezione o sviluppo di carriera.

| Azienda G. Gori | Dipendenti | Sesso | |
|------------------|------------|-------|---|
| | | F | M |
| Dirigenti | 1 | 0 | 1 |
| Quadri | 5 | 0 | 5 |
| Aspiranti Quadri | 2 | 0 | 2 |
| Totale | 8 | 0 | 8 |

Tabella 5. Dirigenti coinvolti.

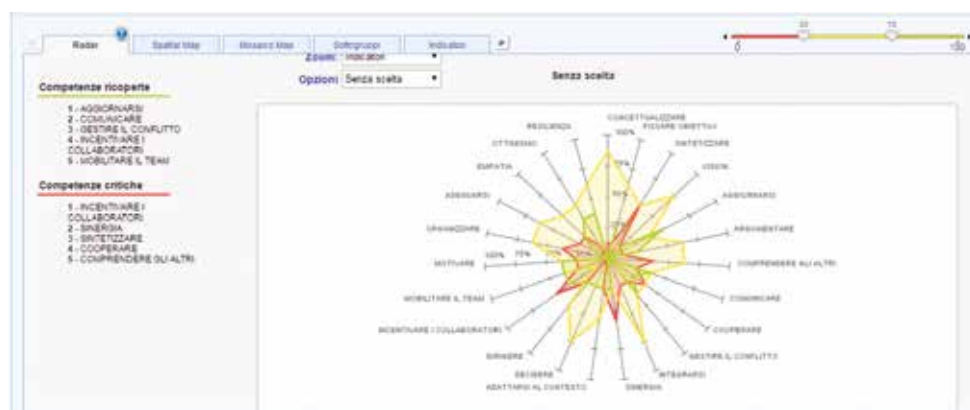


Figura 7. Grafico a radar dei dirigenti coinvolti.

Conclusioni

Con il presente report aziendale si sono presentati i risultati di un lavoro che riguarda il Bilancio di Competenze in un'azienda importante del territorio livornese che non aveva mai sperimentato questo percorso. Il percorso si è avvalso di una metodologia strutturata e tecnologica coinvolgendo quasi la totalità dei lavoratori dell'azienda. Il percorso si è concentrato in 5 mesi nel 2016.

Ogni soggetto si è sottoposto a due colloqui, uno per la raccolta dei cv e di tutta la documentazione inerente ai percorsi formativi pregressi e uno di bilancio di competenze. Ciò che si è evidenziato fortemente è stata la differenza di approccio da parte

dei singoli soggetti coinvolti tra il primo colloquio e il secondo. Nel primo colloquio abbiamo trovato una certa resistenza dovuta alla mancanza di chiarezza dell'obiettivo, nonostante l'azienda avesse informato ciascun dipendente del percorso in atto mediante una lettera allegata al cedolino paga. L'iniziale diffidenza si è poi trasformata in un clima piacevole e collaborativo da parte di tutti.

Di particolare rilevanza è stato il *feedback* avuto durante lo svolgimento del processo inerente l'apprezzamento da parte dei singoli partecipanti i quali hanno espresso parole positive a riguardo auspicando ad un *continuum* di approfondimento, soprattutto per i quadri e gli aspiranti quadri.

Aspetto di estrema importanza è stato il gradimento espresso da parte di quei dipendenti che inizialmente mostravano una evidente resistenza iniziale. Il *feedback* rilevato dal gruppo operativo è stato quello di un buon clima operativo e di una positiva collaborazione nell'interesse comune.

Particolarmente apprezzato è stato il colloquio individuale di bilancio di competenze al quale si sono sottoposti tutti i dipendenti che hanno compilato il questionario on line. Gli stessi hanno ringraziato e sono rimasti piacevolmente colpiti dai risultati emersi che hanno ritenuto di utilità per una maggiore conoscenza delle proprie capacità professionali. Alcuni di loro che ci erano stati segnalati dalla dirigenza come soggetti impegnativi, si sono mostrati collaborativi mostrando un atteggiamento costruttivo.

Si può concludere evidenziando come l'esperienza, sicuramente impegnativa si sia connotata come arricchente sia dal punto di vista professionale che umano, oltre che di stimolo alla riflessione sulle *performance* di ciascuno. Produrre il bilancio di competenze ha favorito, nel singolo la consapevolezza delle proprie performance attraverso una ricalibratura delle competenze possedute dal proprio patrimonio personale, della pro-

pria identità professionale, delle proprie aspirazioni, della propria motivazione.

Il report può rappresentare uno spunto di riflessione per la realizzazione di percorsi formativi mirati allo sviluppo organizzativo dei singoli settori o dell'intero sistema aziendale. Inoltre la mappatura delle competenze prodotta e integrata dai singoli dossier di competenza, può rappresentare per l'azienda un patrimonio di utilità quale strumento di innovazione per la gestione e l'utilizzo ottimale delle proprie risorse umane.

Capitolo 21

La selezione del personale partendo dalle competenze

Dario Pappalardo, Valentina Balleri

Premessa

Gli strumenti del PerformanSe, e in particolare il Perf Echo e il Perf Talent, sono stati proficuamente utilizzati anche nel corso di due selezioni del personale nel settore turistico. L'impresa che ha richiesto la selezione è una piccola azienda nata nel 2006 ed appartenente al settore dei servizi turistici che svolge attività di organizzazione di pacchetti turistici esclusivi, prevalentemente per piccoli gruppi provenienti soprattutto dal continente americano. Tali pacchetti vengono costruiti su diretta richiesta delle agenzie di viaggio americane, australiane e canadesi con le quali Tfl Tours è in contatto attraverso il canale della Ensemble Travel Group, un'organizzazione composta da circa 850 fra le più accreditate agenzie di viaggio mondiali. Inoltre lavora con le linee crocieristiche fornendo servizi turistici agli scali dei porti italiani, organizzando escursioni costiere e itinerari personalizzati a seconda delle richieste. L'azienda, per svolgere il proprio lavoro e realizzare la propria offerta turistica, si avvale di molteplici fornitori, per i servizi di trasporto, di ricezione alberghiera, di guida e accompagnamento turistico, sparsi su tutta la penisola, e li coordina durante tutta la permanenza del gruppo.

L'azienda, dalla sua nascita, si è sviluppata attorno alla figura della titolare, ed unica proprietaria, laureata in lingue e letterature straniere, con una lunga esperienza pregressa nella conduzione di gruppi turistici. Una figura capace di mettere la sua esperienza diretta al servizio di un progetto auto-imprenditoriale profondamente strutturato, in grado di crescere con l'e-

sperienza e di raggiungere vette di qualità certificate anche dai premi consegnati dalla Ensemble Travel Group come *Ensemble On Location Partner of the Year* per gli anni 2012, 2014, 2016 e 2017. Il gruppo di lavoro ha raggiunto le attuali cinque unità e la cultura aziendale è quella tipica di una piccola impresa, dove cioè ognuno deve saper fare tutto e poter sostituire il collega in ogni momento. I nuovi assunti partono dalle attività più semplici, ma è atteso che imparino gradualmente a gestire tutte le attività preposte.

1. La selezione

La selezione è preceduta dall'analisi della domanda e del contesto: il lavoro viene svolto in un ufficio open space, le richieste arrivano prevalentemente via mail e vengono assegnate a ciascun operatore esperto mentre quelli meno esperti si occupano della richiamata per conferma delle prenotazioni, della registrazione delle fatture per invio alla contabilità, e dello smistamento delle chiamate. Ogni richiesta proveniente dalle agenzie di viaggio richiede la composizione di un pacchetto personalizzato e prevede il contatto di fornitori, preventivi e confronti con l'agenzia. Dopo la conferma del pacchetto, lo stesso operatore si occupa dell'assistenza del gruppo al momento del soggiorno. Un'altra parte del lavoro riguarda l'accoglienza in banca dei crocieristi e il coordinamento dei fornitori di servizi implicati nel servizio turistico.

L'azienda richiede un servizio di selezione dopo tre esperienze non andate a buon fine nel giro di un anno e mezzo. La motivazione addotta al fallimento nell'inserimento dei nuovi dipendenti viene attribuita ad aspetti più personologici che tecnici, infatti questi candidati potevano vantare buone esperienze in agenzie di viaggio, in strutture alberghiere e in servizi di accompagnamento turistico, e conoscevano quindi vari aspetti del lavoro che sarebbero andati a fare. Ma, tutti i membri

dell'azienda sono unanimemente d'accordo nel riferire che i nuovi dipendenti non si erano saputi integrare nel gruppo di lavoro, nonostante sia stato dato del tempo, tanto che in uno dei tre casi si è trattato di un rapporto lavorativo durato un anno. Sono stati descritti i profili di questi tre dipendenti cercando di individuare gli elementi che meno avevano funzionato, e si è evidenziato che fra gli altri vi erano stati problemi di gestione dello stress, lacune nell'assertività e nella volontà di cooperare sinergicamente al raggiungimento di un obiettivo comune, tutte competenze che si possono definire trasversali o *soft skills*, le quali non meno delle competenze specialistiche concorrono al successo lavorativo. Ognuno dei candidati, per la descrizione che ne era stata fatta, avevano mostrato di non possedere almeno una fra le suddette competenze e questo nel medio e lungo termine ha provocato il fallimento dell'inserimento in organico, e già prima della fine del rapporto contrattuale, anche evidenti danni economici e di tempo per l'azienda. Questi candidati sono stati assunti su segnalazione di colleghi o per conoscenza diretta da parte dei membri dell'azienda, e il colloquio si è basato principalmente sulle competenze tecniche specifiche di settore e sull'urgenza di dover ampliare l'organico in vista dell'alta stagione di lavoro. I colloqui sono stati svolti dalla titolare e dalle due colleghe più esperte e con più anzianità.

2. I profili richiesti

Il primo profilo richiesto è stato quello di un operatore turistico, la cui descrizione delle mansioni e delle attività è riportata nel testo seguente:

La risorsa va ad incrementare il personale già presente (titolare, cinque operatrici e una contabile) per far fronte alla crescita di lavoro costante e ai picchi stagionali. Le mansioni e attività previste sono la creazione, ma soprattutto implementazione ed erogazione di pacchetti turistici comprendenti servizi alber-

ghieri per clientela per lo più americana e canadese riguardanti attività di medio-alto livello turistico-culturale in tutta Italia. La persona dovrà inserirsi in un gruppo di lavoro dove dovrà imparare a monitorare tutti i passaggi del soggiorno organizzato di suddetta clientela (*hotel booking*, organizzazione gite, rapporti coi fornitori dei servizi), per cui esiste già un copioso iter di procedure da seguire che la persona deve imparare, in assistenza, e che poi deve espletare in relativa autonomia agguinzando la prontezza necessaria per gestire inconvenienti. Spesso la persona dovrà relazionarsi con clienti in lingua inglese per ricevere richieste, chiarimenti, domande per informazioni e dovrà rispondere per risolvere la questione o dando l'informazione desiderata mostrando sempre disponibilità e accoglienza. L'altra mansione chiave richiede l'accoglienza della clientela in banchina crociere e i rapporti con i fornitori dei servizi turistici (autisti, accompagnatori e altri operatori), nello specifico coordinamento delle attività di avvio per le gite turistiche organizzate, varie ed eventuali. In questo secondo caso serve congiuntamente competenza pragmatica e disposizione al rapporto interpersonale. Conoscenza dell'inglese almeno pari al livello B2 e conoscenze informatiche nell'utilizzo del pacchetto Office.

Il secondo profilo richiesto è stato quello di una tirocinante addetta ai servizi di segreteria ma con prospettive di crescita fino a ricoprire l'incarico di operatrice esperta:

La persona individuata si occuperà principalmente di un lavoro di segretariato, archiviazione e riconferme servizi. Dovrà anche rispondere al telefono e smistare le telefonate sia in inglese che in italiano. Si richiedono: alti livelli di precisione e attenzione al lavoro svolto, spiccata capacità comunicativa sia scritta che orale, conoscenza dell'inglese almeno pari al livello B2 e conoscenze informatiche nell'utilizzo del pacchetto Office. Nel lavoro si rifarà a procedure consolidate, mantenendo la visione d'insieme del progetto in corso. La persona dovrà inserirsi in un *team* collaborativo e pragmatico e quindi si richiede un'attitudine al lavoro di squadra.

In occasione delle due richieste di selezione, avvenute a distanza di sei mesi l'una dall'altra, i professionisti della ricerca e se-

lezione del personale hanno proposto di:

- Effettuare una riunione consultiva col gruppo di lavoro per addivenire ad una definizione condivisa su quali fossero le competenze, tecniche ma soprattutto trasversali, che il profilo dovesse possedere, per massimizzare le probabilità di successo di integrazione nel gruppo e di esecuzione delle attività richieste;
 - Scegliere un gruppo ristretto di lavoro per effettuare la *job description* per il profilo ricercato, utilizzando il pannello per la scelta degli indicatori di competenze chiave necessarie per svolgere quel tipo di attività;
 - Reperire le candidature, oltre che dai contatti diretti, anche dai portali di intermediazione di lavoro del servizio pubblico, provvedendo ad inserire un'offerta di lavoro nella cui descrizione vi fosse già una focalizzazione maggiore sulle competenze trasversali individuate;
 - Esaminare i curricula ricevuti e scegliere i candidati da chiamare a colloquio in base alla congruenza col profilo ricercato. La selezione dei curricula sarebbe avvenuto con un criterio condiviso di riconduzione delle competenze ritenute fondamentali per svolgere le esperienze lavorative dichiarate da ciascun candidato alle competenze necessarie per ricoprire il nuovo incarico. Si sarebbe quindi deciso di non limitarsi a chi avesse esperienze nel settore turistico;
 - Effettuare un colloquio con ciascun candidato ad opera dei due professionisti della ricerca e selezione del personale, e somministrare loro lo strumento del Perf Echo;
 - Somministrare a ciascun membro dell'azienda lo strumento Perf Echo, da utilizzare per fare il matching fra i candidati e l'intero gruppo di lavoro, e per utilizzare il Perf Talent, finalizzato ad individuare quali competenze chiave i profili dei candidati avrebbero saturato;
-

- Selezionare i candidati sulla base delle evidenze emerse a colloquio e sulla base delle rilevazioni derivabili dal questionario di autovalutazione PerformanSé;
- Effettuare un colloquio finale coi candidati ritenuti idonei in presenza della committenza.

L'azienda ha accettato la proposta per la prima selezione e l'ha poi riconfermata per la seconda. Si è quindi proceduto ad effettuare la riunione col gruppo di lavoro dove sono emerse le criticità riscontrate coi precedenti colleghi. Ogni membro dell'azienda è stato poi ascoltato su quali fossero invece secondo loro le competenze adatte a svolgere il lavoro, ed è stata presa nota per avere un quadro chiaro e qualitativo del profilo ricercato.

3. La Job Description

Per il lavoro di individuazione della *Job Description* le competenze che si è deciso di privilegiare sono emerse dal confronto con le tre figure apicali dell'azienda, la titolare e le due colleghe esperte con maggiore anzianità. I due professionisti hanno provveduto a moderare la scelta e far ridurre per quanto possibile il numero di indicatori scelti, utilizzando anche i rilievi emersi durante la prima discussione col *team*. Gli indicatori emersi dal lavoro col gruppo ristretto sono stati i seguenti:

- **concentrarsi**, capacità di mantenere un buon livello di precisione e accuratezza nei compiti assegnati, nonostante eventuali avversità;
 - **sintetizzare**, capacità di analizzare le informazioni e di individuare i dati più importanti, focalizzando l'attenzione ed operando scelte efficaci e coerenti;
 - **valutare le situazioni**, capacità di analizzare le situazioni con rapidità e di agire di conseguenza al fine di raggiungere i risultati attesi;
 - **visione d'insieme**, capacità di comprendere il significato e le poste in gioco di una situazione;
-

- **comunicare**, capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara, favorendo lo scambio di idee ed opinioni;
- **cooperare**, capacità di contribuire al conseguimento di un risultato comune condividendo informazioni, suggerimenti e opinioni;
- **integrarsi**, capacità di lavorare in armonia con i metodi e gli orientamenti dell'organizzazione;
- **organizzare**, capacità di identificare le priorità e definire in maniera precisa i compiti e i metodi necessari per il raggiungimento dei risultati attesi;
- **precisione**, capacità di organizzare metodicamente i propri compiti e quelli altrui e di verificarne lo stato di avanzamento;
- **resistenza alle pressioni e allo stress**, capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di *performance* adeguato nonostante le condizioni difficili.

Tali indicatori sono stati scelti fra i 54 possibili che lo strumento PerformanSe mette a disposizione. Ogni indicatore si riferisce ad una specifica competenza ed è accompagnato da un descrittore che ne caratterizza gli aspetti pratici e applicativi. Data la vasta letteratura sulle competenze è importante circoscrivere il campo intorno ad una definizione condivisa, e il fatto di possedere un insieme di indicatori di competenze con specifiche descrizioni permette a professionisti e clienti di lavorare su un terreno comune e di immediata comprensione. Così è stato anche in occasione dell'incontro col gruppo ristretto, durante il quale titolare e dipendenti esperte si sono confrontate su come trasformare la loro idea soggettiva, qualitativa, se vogliamo iperborea, del profilo più adatto al lavoro che svolgono ogni giorno, in una definizione operativa, oggettiva, condivisa e soprattutto misurabile di questo profilo.

In una prima fase è stata data totale libertà di decidere quali indicatori fossero importanti per la figura in oggetto, e come risultato il gruppo ha incluso un gran numero di questi, in una seconda fase è stato chiesto di ridurre il numero ad un massimo di dieci, così è stato fatto mediante la discussione e negoziazione interna al gruppo con la moderazione dei professionisti. Questa fase di eliminazione è servita a ridimensionare le aspettative sul profilo ideale e a raggiungere una visione più realistica sulle effettive competenze che un operatore del turismo in un contesto del genere deve possedere e su quali può anche possedere in misura minore.

Dopo aver ricevuto i questionari di autovalutazione dei candidati è stato possibile incrociare i dati di ognuno di essi con gli indicatori scelti in fase di consultazione del gruppo ristretto. Da una parte è stato possibile orientare il colloquio finale sulla base dei risultati emersi, dall'altra si sono potute rivalutare le scelte fatte e decidere se fossero adatte allo scopo. In ogni caso i risultati sono stati fondamentali per orientare il colloquio finale e per dare un ulteriore elemento di valutazione.

È stato realizzato anche il grafico a radar per vedere come, all'inserimento di ciascun risultato ottenuto dal questionario di autovalutazione di ogni candidato, emergesse una determinata saturazione degli indicatori di *performance* del gruppo anche a livello grafico. I colori indicano il raggiungimento di un certo grado di presenza della caratteristica nel gruppo oggetto di esame. È stato dunque possibile confrontare i diversi grafici per esaminare quanto un certo componente, col suo profilo, concorresse alla saturazione o meno degli indicatori scelti in fase di preparazione al processo selettivo. La sezione "radar" ha il merito di mostrare graficamente i punti critici di un gruppo di lavoro e può essere utilizzato sia a scopo di riequilibrio del gruppo, inserendo ad esempio in organico un candidato che supplisca a determinati punti di vigilanza, che a scopo di pro-

grammazione di sessioni di *team building*, *coaching* individuale o di gruppo, per riguardare ed affinare tali competenze.

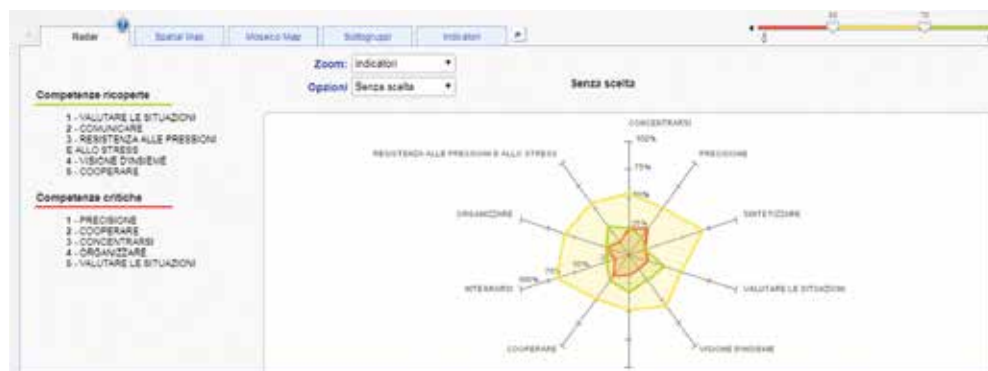


Figura 1. Grafico a radar del gruppo di lavoro.

I professionisti della ricerca e selezione del personale hanno consultato sia i risultati del Perf Echo di ciascun candidato, sia i risultati del Perf Talent e del radar, tenendo i risultati nascosti alla committenza per non influenzare il giudizio sui candidati, proponendo una rosa finale di tre candidati per ciascuna delle due selezioni, dalla quale la committenza ha scelto il proprio candidato.

I risultati hanno permesso agli analisti di isolare i dati sull'uniformità del candidato nel potenziale gruppo di lavoro rispetto alle key description e dare modo di prevedere la potenziale integrazione dei candidati in esame nel gruppo di lavoro, che diversamente sarebbero rimaste in ombra o oggetto di una valutazione meramente soggettiva del selezionatore. L'analisi più accurata dei profili ha inoltre potuto spostare l'attenzione su dettagli di soft skills non facilmente rilevabili durante un processo di selezione per intervista ed orientare così, in tempi rapidi, una scelta condivisa e consapevole del candidato.

Capitolo 22

Esperienze di tesi nella ricerca universitaria: ruoli e competenze in sanità

Andrea Amenta, Laura Bartali, Letizia Bilato, Chiara Maria Poggi

Premessa

Katia Orlandi

La tesi di laurea è un momento importante della vita di ogni studente, ed è per ciò che questi importanti contributi vengono inseriti con le altre esperienze. Gli abstract che seguono appartengono a quattro tesi di ricerca del corso di laurea in Infermieristica dell'Università di Pisa. Si tratta di elaborati originali, basati su un lavoro di ricerca e riflessione degli studenti che con impegno hanno esplorato nei ruoli professionali sanitari le competenze e il loro utilizzo. È proprio a questi giovani studenti, ora professionisti, che si proiettano con grande speranza nel mondo del lavoro, che auguro una vita professionale ricca di soddisfazioni. Per fare questo, utilizzerò la parte finale del discorso che Steve Jobs fece all'Università di Stanford il 12 giugno 2005 in occasione della consegna dei diplomi agli studenti e che ancora oggi rappresenta per tutti i giovani una grande lezione di vita.

Proprio adesso il nuovo siete voi, ma un giorno non troppo distante da oggi, diventerete gradualmente il vecchio che deve essere eliminato. Mi dispiace essere così drammatico, ma questa è la verità. Il vostro tempo è limitato, quindi non sprecatelo vivendo la vita di qualcun altro. Non lasciatevi intrappolare dai dogmi – che vuol dire vivere seguendo i risultati del pensiero di altri. Non lasciate che il rumore delle opinioni altrui lasci affogare la vostra voce interiore. E cosa più importante, abbiate il coraggio di seguire il vostro cuore ed il vostro intuito. Loro sanno già quello che voi volete veramente diventare. Tutto il

resto è secondario ... Siate affamati. Siate folli.

1. Prima e dopo: la comunicazione infermieristica nel tempo

Andrea Amenta

La comunicazione è uno degli strumenti più importanti dell'essere umano, che ci permette di esprimere le nostre emozioni, e le nostre sensazioni, che siamo esse attraverso uno scambio di informazioni verbali oppure no. La comunicazione quindi, utilizzata fin dalla nascita ma troppo spesso sottostimata la sua importanza. Testualmente per comunicazione si intende quel processo che permette la trasmissione di informazioni da una persona a un'altra attraverso lo scambio di un determinato messaggio con l'utilizzo di un codice apposito. Il concetto di comunicazione comporta la presenza quindi di un'interazione tra soggetti diversi: si tratta di una attività che presuppone un certo grado di cooperazione tra le due parti. Ogni processo comunicativo avviene in entrambe le direzioni, non si può parlare di comunicazione là dove il flusso di segni e di informazioni sia unidirezionale.

Se un soggetto può parlare a molti senza la necessità di ascoltare, siamo in presenza di una semplice trasmissione di segni o informazioni. In ambito sanitario essa ricopre un ruolo determinante. La comunicazione tra pazienti, medici ed infermieri è un punto chiave nel percorso che porta alla guarigione, perché oltre alla comunicazione con i pazienti, andiamo ad influenzare quello che è il rapporto paziente-medico. È dunque di fondamentale importanza saper comunicare in ambito sanitario per un infermiere, nell'obiettivo di alleviare quello che è la permanenza e/o la malattia del paziente. La comunicazione è oggi un aspetto molto dibattuto nella popolazione, tanti ne discutono e tanti altri se ne occupano.

Nel *nursing* si è arrivati nel tempo ad una maggior consapevo-

lezza dell'importanza della comunicazione che per anni è stata considerata un processo "spontaneo", affidato alla sensibilità e alle capacità del singolo operatore sanitario. Oggi tutto ciò non basta. Alle caratteristiche del professionista si deve associare necessariamente la conoscenza di quelle che sono le tecniche di comunicazione. Quando si parla di comunicazione in campo sanitario non si parla di qualcosa che include la gentilezza, il bon ton, ma di una competenza che implementa la professionalità profonda degli operatori sanitari, con il senso sociale e l'efficacia di cura del loro lavoro.

Nel mio studio scientifico in ambito infermieristico dal nome *Prima e dopo: "La comunicazione infermieristica nel tempo"* ho analizzato tramite una metodologia validata scientificamente PerformanSe quello che possono rappresentare le competenze relazionali degli infermieri (reparto di Neurologia, Cisanello, Aoup - Azienda Ospedaliera Universitaria Pisana), e quelle degli studenti di infermieristica dell'Università di Pisa in procinto di laurearsi. Il questionario va ad analizzare vari aspetti, della comunicazione avvalendosi di un algoritmo basato sull'utilizzo di 54 indicatori che vanno a delineare 5 aree di competenze diverse, ai fini però di questo studio mi sono soffermato principalmente su 3 indicatori appartenenti alle "Competenze Personali" e su 3 indicatori appartenenti alle "Competenze Relazionali". Dalla risultante dei due campioni presi in carico ho potuto stilare un grafico a radar per gruppo, oltre ad una approfondita analisi delle varie competenze e delle varie differenze.

1.1 La mappatura degli infermieri

La mappatura presenta una struttura variabile eterogenea che va ad indicare come si renda necessario implementare contenuti di base a livello di comunicazione infermieristica (ciò a sottolineare come in passato a questa tematica non è stata data la sua importanza). Dallo stesso radar, si evidenzia invece,

come ogni infermiere mostri qualità e/o criticità diverse, dovute probabilmente al proprio progresso culturale/professionale. In linea generale possiamo dunque dire che tra gli infermieri del reparto neurologico dell'ospedale di Cisanello non vi sono criticità importanti. I punteggi degli indicatori si attestano su livelli medi, sottolineando la poco omogeneità del campione preso in considerazione a dimostrazione di come non vi siano delle capacità di base comunicative, ma una formazione basata sull'esperienza e la propria cultura.

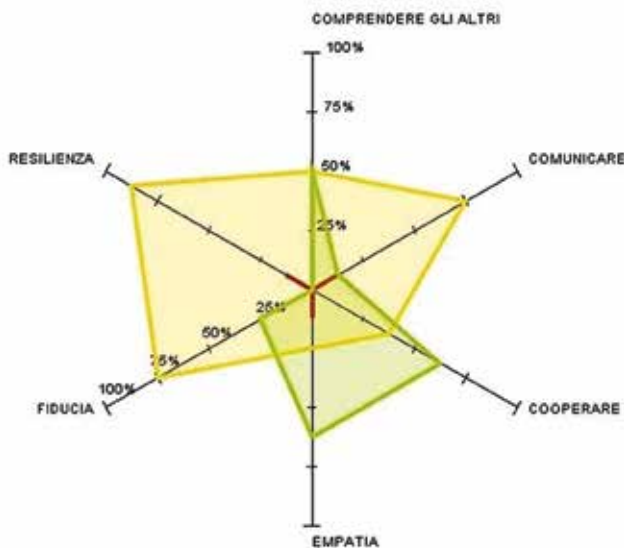


Figura 1. Grafico a radar degli infermieri, Neurologia Cisanello.

1.2 La mappatura degli studenti

Si presenta come un grafico “equilibrato” rispetto a quello degli infermieri di Neurologia, questo a dimostrazione che gli investimenti attuati dall'università pisana hanno portato dei buoni risultati in quanto il campione si presenta omogeneo, dimostrando qualità comuni a tutti con alcuni elementi che eccellono in particolari aspetti ed altri che mostrano criticità, ma tutto questo mantenendo sempre una certa uniformità..

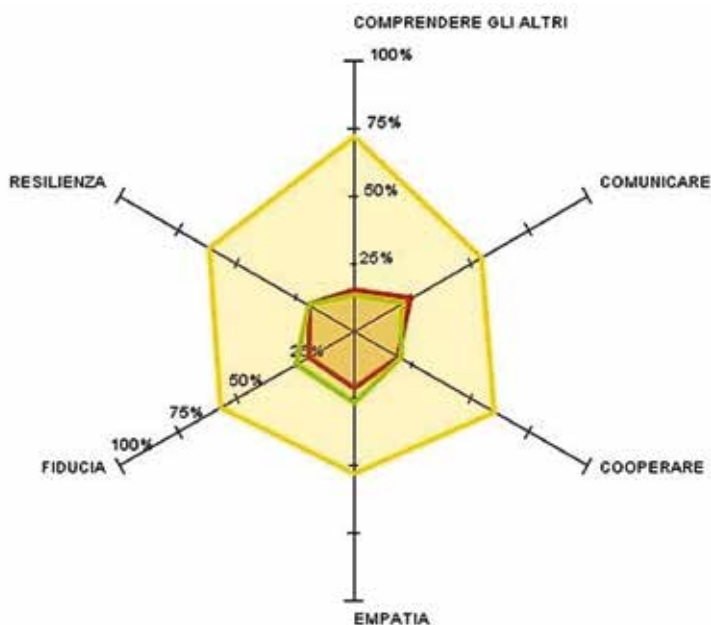


Figura 2. Grafico a radar degli studenti del terzo anno di Infermieristica 2016/17 dell'Università di Pisa.

Con l'utilizzo dei grafici del PerformanSe ho evidenziato in modo molto più marcato quelle che possono essere le differenze sostanziali nei due gruppi presi in analisi, infatti la maggior parte degli indicatori sottolineano una sorta di "potenziamento" delle proprie qualità con l'inizio dell'attività lavorativa, ciò evidenziato dal valore medio in confronto con l'empatia, la fiducia, nel comprendere gli altri (qui addirittura vi è una differenza netta) e nella cooperazione (anche qui una differenza evidente).

Ma un dato che sorprende è la Resilienza, infatti, sembrerebbe che gli studenti sappiano maggiormente mantenere la loro produttività nonostante le situazioni di difficoltà rispetto agli infermieri: questo è un spunto importante per riflettere su dei possibili miglioramenti.

L'introduzione di appositi indagini sui reparti permetterebbe

di andare ad individuare quelle che sono delle criticità permettendo così di poterle potenziare con appositi corsi formativi; perché ciò che sottolinea il mio studio è che gli infermieri hanno acquisito un buon bagaglio comunicativo ma sembrerebbe mancare una base comune, oserei dire quasi una linea guida. Infatti non troviamo negli infermieri una uniformità di capacità comunicative ma lo svilupparsi delle capacità personali influenzate dal proprio percorso e dalla propria cultura. Penso dunque che potenziando gli strumenti curriculari o inserendone di nuovi, permetteremmo all'infermiere di poter far fronte a possibili lacune, raggiungendo così un livello eccellente sia nelle competenze relazionali che personali, come già in essere per le competenze tecniche.

Lo stesso lavoro è attuabile a livello universitario, dove in Italia – nel nostro caso a Pisa – viene forse ancora poco enfatizzata e studiata la comunicazione infermieristica ed i suoi vari aspetti, rispetto all'eccellente bagaglio tecnico fornito nel percorso di studio, che sono a mio modo di vedere la base stessa della professione. Così facendo miglioriamo ed uniformiamo l'approccio umano e professionale non differenziandolo in maniera sostanziale, ma ciò non è possibile se non approfondendo questi contenuti professionali.

Dal passato necessità imparare e implementare le capacità comunicative, perché quando si lavora con delle persone prima tutto, dobbiamo trattarli come tali nelle loro necessità e sofferenze. In conclusione, viene quindi automatico citare una celebre frase di Florence Nightingale che trasmette a tutti gli Infermieri contenuti di grande valore professionale:

L'assistenza infermieristica è un'arte; e se deve essere realizzata come un'arte, richiede una devozione totale e una dura preparazione, come per qualunque opera di pittore o scultore; con la differenza che non si ha a che fare con una tela o un gelido marmo, ma con il corpo umano, tempio dello spirito di Dio. È una delle Belle Arti. Anzi, la più bella delle Arti Belle.

2. Interazione infermiere-utente: un'indagine in pronto soccorso (Pisa-Granada)

Laura Bartali

2.1 Cultura e comunicazione

Può la cultura relativa al contesto ambientale/culturale influire nell'approccio comunicativo che l'infermiere ha con l'utente? Questa è la domanda fulcro dell'elaborato di tesi presentato, essa deriva dall'esperienza personale avuta durante i tirocini professionalizzanti presso l'Aoup di Pisa e l'esperienza Erasmus svolta presso l'Università di Granada.

I contesti in cui sono stati svolti i tirocini hanno contribuito a sviluppare una riflessione critica personale sull'operato dell'infermiere il quale, pur seguendo gli stessi standard clinici, ovvero diagnosi e interventi infermieristici fondati sugli Ebn (*Evidence Based Nursing*), si differenzia nella relazione mettendo in atto un diverso approccio. Si è approfondita, quindi, l'importanza della capacità comunicativa che l'infermiere mette in atto nella relazione con l'utente e su come queste capacità possono "fare la differenza" tra un mediocre ed un ottimo lavoro. Il fine ultimo della tesi è stato quello di identificare qualitativamente le varie competenze relazionali dell'infermiere in uno stesso contesto di due realtà europee: Pisa e Granada.

La ricerca condotta ha avuto come oggetto gli infermieri dell'unità operativa del pronto soccorso dell'Azienda Ospedaliera Universitaria Pisana e gli infermieri operanti nell'*Urgencia dell'Hospital Universitario Campus de la Salud* del Pts de Granada. Il campionamento è stato creato andando a selezionare 15 professionisti per struttura (indipendentemente da sesso, età o esperienza lavorativa).

Come strumento di rilevazione è stata utilizzata la metodologia *PerformanSe*, la quale grazie al suo questionario *Perf-Echo* ci ha permesso di definire qualitativamente la capacità relazio-

nale di un individuo/gruppo e andarlo a confrontare oggettivamente.

Per quanto riguarda il campionamento italiano sono state fornite al personale infermieristico tutte le informazioni relative allo studio, chiedendo loro la partecipazione; a questo punto con i recapiti raccolti è stato inviato il questionario in lingua italiana. I questionari inviati sono stati 15 e 9 quelli rientrati correttamente¹.

Per quanto riguarda la Spagna il campione è stato più difficile da reperire, non tanto per motivi linguistici, bensì per motivi di lontananza: non potendo avere contatti diretti con i singoli infermieri, è stata contattata una referente (infermiera) operante nel reparto in esame, grazie alla quale sono stati reperiti 15 indirizzi. Gli stessi sono stati informati adeguatamente utilizzando corrispondenze online e contatti telefonici; successivamente è stato inviato il questionario in lingua spagnola e quelli rientrati compilati correttamente sono stati 11.

I dati rilevati dal questionario sono stati elaborati da un algoritmo che grazie ad una biblioteca di 54 indicatori individua 5 aree di categoria di competenze (cognitive, realizzative, relazionali, manageriali, personali); è stata quindi estratta la categoria relativa alle competenze relazionali. Lo strumento ha permesso di redigere una cartografia collettiva in cui si identificavano le caratteristiche dei due gruppi di infermieri: infatti dai grafici si visualizza *la distribuzione del campione per ciascun indicatore individuale* (proprie delle competenze relazionali) è stato quindi possibile distinguere le competenze trasversali ricoperte in maniera predominante o, al contrario, carenti.

I risultati del sistema, essendo di tipo qualitativo, sono stati de-

1 Il motivo per cui ci sono stati questionari non compilati correttamente sono dovuti dalla 'scadenza temporale' a cui i questionari sono vincolati per avere una corretta validità.

lineati e interpretati, grazie anche all'aiuto di tecnici abilitati all'uso del modello, come descritto in seguito.

Il campione italiano (Figura 1) è costituito da linee molto nette (non armoniche) quindi nell'insieme il gruppo non ha "mezze misure": è formato da elementi che utilizzano le abilità relazionali in modo tecnico (*Argomentare*), riuscendo a comunicare con autorevolezza le loro idee senza tralasciare il confronto interno (*Feedback-Assertività*), tutto questo per migliorare il gruppo d'insieme e riuscire quindi a migliorarsi individualmente (*Cooperare*).

In sintesi prevale l'attenzione al lavoro individuale, ma sempre tenendo presente la necessità e l'utilità del lavoro in gruppo: con il paziente si traduce in un approccio relazionale in cui si distingue una modalità rigorosa, basata prevalentemente sulle tecniche.

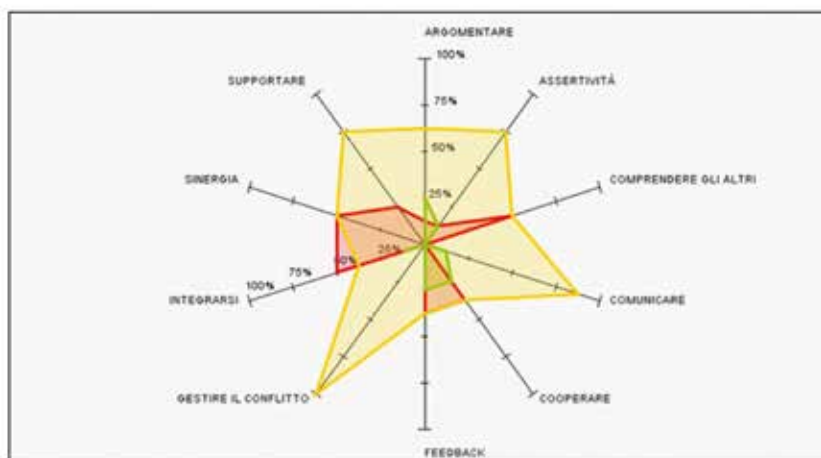


Figura 3. Grafico a radar degli infermieri di Pisa.

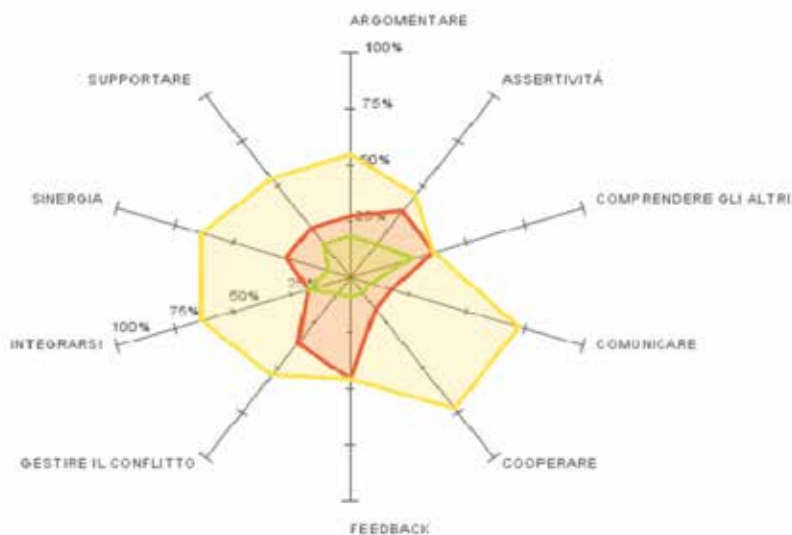


Figura 4. Grafico a radar degli infermieri di Granada.

In Spagna invece, guardando il campione con i suoi punti critici e punti di forza (Figura 2), risulta che il gruppo ha un approccio in cui predomina l'importanza della relazione (*Comprendere gli altri*) e il supporto reciproco (*Supportare*), con una distribuzione più omogenea: la comunicazione all'interno del gruppo appare dinamica, e i singoli elementi mettono in atto modalità comunicative differenti, mantenendo comunque la parte relazionale tecnica.

Confrontando i dati dei due gruppi, si deduce che entrambi sono in grado di attuare una buona comunicazione all'interno del gruppo, che si traduce in una buona relazione con il paziente. Nel gruppo di Pisa notiamo che l'aspetto tecnico predomina, mentre nel gruppo di Granada prevale l'aspetto umanistico-relazionale.

Rispetto al quesito che ci si era posti e dopo aver analizzato i risultati dello studio, si può affermare che, se pur seguendo le stesse diagnosi infermieristiche, e quindi attuando gli stessi interventi infermieristici fondati sull'evidenze scientifiche, il

contesto culturale influenza significativamente le modalità di svolgimento delle attività dell'infermiere nei due contesti presi in considerazione.

3. L'infermiere in area critica e il profilo di competenze trasversali richieste: studio di un caso

Letizia Bilato

Secondo Guy le Boterf

La competenza risiede nella mobilitazione delle risorse dell'individuo (conoscenze, capacità, atteggiamenti...) e non nelle risorse stesse. Si configura quindi come un saper agire (o reagire) in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una performance, sulla quale altri soggetti (superiori o colleghi) dovranno esprimere una valutazione.

Un soggetto possiede una competenza quando è in grado di dimostrare di avere la conoscenza ovvero il sapere concettuale, le abilità, quindi l'aspetto operativo della competenza ovvero mettere in atto in modo pratico i principi che appartengono alla conoscenza, ed infine il comportamento (o modo di agire), relativo al modo di eseguire le attività che influenza il nostro rapporto con gli altri.

Nonostante questi tre aspetti siano fondamentali non bastano. Quando parliamo di una professione facendo riferimento in questo caso a quella sanitaria vi è un altro aspetto che merita di essere preso in considerazione, molto spesso sottovalutato dalla maggior parte dei professionisti: quello delle competenze trasversali.

Per competenze trasversali o *soft skills* si intendono quelle abilità che entrano in gioco nelle diverse situazioni personali, professionali e lavorative che consentono al soggetto di trasformare i saperi in un comportamento lavorativo efficace al

di là della tipologia di lavoro svolto, le stesse si suddividono in quattro macro-categorie:

- **competenze cognitive**, l'analisi e la sintesi delle informazioni quindi il *problem solving* ossia la capacità di trovare soluzioni quanto più possibili semplici a problemi complessi;
- **competenze organizzative**, ossia passare dall'ideazione alla realizzazione concreta, identificabili in diverse fasi come la pianificazione e la suddivisione del progetto in diverse attività, gestire i tempi le priorità con capacità di controllo e attenzione ai dettagli;
- **competenze relazionali**, cioè gestire i rapporti con gli altri comprendendo le esigenze e modulando il proprio comportamento in base alle loro caratteristiche e ruolo;
- **competenze personali**, facenti riferimento alla gestione del sé e delle proprie emozioni quindi saper attingere alle proprie risorse interiori per ricavarne energia nei momenti difficili, ma anche porsi un obiettivo chiaro e specifico che stimoli il soggetto a impegnarsi per raggiungerlo.

In base a queste definizioni mi sono chiesta, ma a parità di competenze tecniche quali sono le competenze personali afferenti all'area delle risorse personali che fanno la differenza in un ambiente di lavoro?

3.1 Proposta operativa

La finalità del percorso di tesi proposto è quello di mettere in evidenza l'aspetto motivazionale, aspetto di estrema importanza nella professione infermieristica in quanto molto spesso gli operatori si trovano a lavorare in condizioni di urgenza dove l'aspetto motivazionale risulta significativo rispetto all'esito della prestazione erogata. In tali situazioni la comunicazione ed il gioco di squadra sono fondamentali soprattutto dove non solo occorre essere tecnicamente preparati ma è fondamentale

saper interagire con chi ci sta accanto mettendo in campo le proprie risorse personali e saper trarre il meglio da quelle altrui al fine di raggiungere l'obiettivo comune ossia: ottimizzare l'intervento infermieristico sul paziente unendo le competenze tecniche con quelle personali. Oltre all'aspetto motivazionale verranno analizzati gli ambiti dove poter in futuro investire con la formazione. Per far ciò utilizzeremo la metodologia PerformSe quale strumento delle rilevazioni delle competenze comportamentali e motivazionali con la finalità di mettere in luce in questo caso le competenze trasversali nell'ambito dell'infermieristica.

3.2 Materiali, metodi, strumenti dell'indagine e modalità di rilevazione

Lo studio osservazionale è stato effettuato presso le sale operatorie dell'Aoup quali: Endocrinochirurgia e Urologia, Neurochirurgia, Oculistica, somministrando un questionario informatizzato on-line, nella prima settimana di luglio 2017. Il campione di convenienza ha preso in considerazione tutti gli infermieri ambosessi sia essi strumentisti, circolanti di sala o tecnici di anestesia. Gli operatori sanitari sono stati informati personalmente in cosa consisteva il questionario e lo scopo finale: 16 operatori afferenti dalle tre sale operatorie hanno deciso di partecipare lasciando la propria mail, ma solo 9 di essi hanno effettivamente compilato il questionario una volta inviato il link per accedere alla piattaforma.

Lo strumento utilizzato è il questionario Perf Echo con cui l'operatore sanitario è chiamato a rispondere a 70 domande a scelta multipla con due opzioni ciascuna e dove ogni opzione è collegata a più dimensioni consentendo un'analisi accurata con domande associate esclusivamente all'area professionale. I dati ricavati dal questionario sono elaborati da un algoritmo che grazie a una biblioteca di 54 indicatori individua 5 aree di

categoria di competenza che sono: cognitive, realizzative, relazionali, manageriali e risorse personali.

Insieme al coordinatore della sala operatoria della Neurochirurgia sono stati scelti un numero di indicatori pari a nove afferenti dall'area delle risorse personali, in modo da riuscire a individuare dove gli operatori si sarebbero collocati. Una volta raccolte le mail è stato illustrato agli infermieri e ai relativi caposala che nei giorni successivi avrebbero ricevuto una mail con scritto che nella settimana dal 17 luglio fino al 23 la piattaforma veniva aperta e avrebbero avuto una settimana di tempo per compilare il questionario in tutte le sue parti.

3.3 Elaborazione dei risultati

Gli indicatori utilizzati afferenti dall'area delle risorse personali sono elencati qui di seguito.

| | |
|---|--|
| Adeguarsi | Capacità di adattarsi ai principi e regole organizzative e rispettarle |
| Autoefficacia | Capacità di riconoscere le proprie potenzialità e affermarle con convinzione e sicurezza |
| Empatia | Capacità di interagire con l'altro e comprendere il suo punto di vista con atteggiamento aperto e disponibile |
| Fiducia | Capacità di fare affidamento su se stessi e sugli altri senza riserve |
| Gestione dell'incertezza | Capacità di accettare l'incertezza e agire in situazioni complesse |
| Imparare | Capacità di valorizzare le proprie esperienze e utilizzarle per affrontare nuove situazioni e acquisire nuove informazioni |
| Ottimismo | Capacità di mantenere un atteggiamento positivo anche di fronte a cambiamenti e situazioni incerte |
| Resilienza | Capacità di riorganizzare le proprie risorse per far fronte alle difficoltà e mantenere un atteggiamento proattivo |
| Resistenza alle pressioni e allo Stress | Capacità di gestire le proprie emozioni in maniera positiva e mantenere un livello di performance adeguato anche in situazioni difficili |

Tabella 1. Indicatori della macro-area delle risorse personali.

In seguito alla restituzione dei risultati abbiamo condotto un'analisi di tipo qualitativo raccogliendo le informazioni date dagli indicatori ricoperti fornendo quindi una descrizione della mappatura delle competenze ricoperte sulle motivazioni e argomentazioni sottostanti degli operatori sanitari.

Sono emersi dei punti di forza che appartengono in maniera più o meno accentuata a tutti gli operatori come la resilienza, l'autoefficacia e la resistenza alle pressioni e allo stress, delineando un professionista capace di riorganizzare le proprie risorse, di fronteggiare le difficoltà, di gestire le proprie emozioni in maniera proattiva mantenendo le *performance* adeguate nonostante le criticità, conoscendo le proprie potenzialità e capace di affermare le proprie convinzioni con sicurezza.

Analizzando le criticità emerse esse sono riconducibili maggiormente alla sfera della fiducia, all'imparare e all'adeguarsi delineando un operatore che si affida alle proprie abilità tecniche ma che presenta una difficoltà nella condivisione delle competenze e delle proprie capacità personali con il gruppo, in possesso di un buon bagaglio di esperienze che risulta però diffidente verso i cambiamenti che possano mettere in discussione la sicurezza e lo standard che ha conseguito fino a quel momento.

Questo studio infine ha permesso di mettere in luce i punti di vigilanza su cui in un futuro poter investire con un lavoro di sviluppo dell'*engagement* collettivo attraverso un piano di formazione mirato per il potenziamento della *performance* collettiva e individuale mettendo in atto un percorso di sviluppo. Tale percorso permetterà di implementare le risorse personali, l'integrazione e l'accettazione collettiva dei diversi punti di vista, lo scambio di informazioni e la verifica della corretta ricezione delle stesse mediante la messa in atto di interventi sulla consapevolezza del sé rivolti sia al singolo che al gruppo.

4. La comunicazione efficace e l'ascolto empatico

Chiara Maria Poggi

Durante il mio percorso universitario, ho avuto il dovere e l'occasione di conoscere e vivere diverse realtà nelle varie Unità Operative dell'Azienda Ospedaliera-Universitaria Pisana in cui ho svolto il mio tirocinio. L'esperienza formativa in corsia è stata fondamentale al fine di apprendere ed acquisire tutte le conoscenze tecnico-scientifiche di questa figura professionale e tutti gli aspetti ad essa legati che la caratterizzano profondamente: le competenze emotive.

È importante evidenziare che la mia formazione è stata resa possibile grazie al supporto e alla dedizione di infermieri altamente preparati e disponibili, con i quali ho avuto la fortuna ed il piacere di collaborare. In particolar modo le Unità Operative che mi hanno permesso di constatare e riflettere su questi aspetti sono state Medicina Generale IV e Pediatria, due realtà apparentemente molto lontane tra loro, soprattutto per quanto concerne il target di paziente, ma che, a ben guardare, racchiudono in sé un mondo nel quale la sofferenza e l'angoscia sono una costante quotidiana.

Diventa, così, essenziale per coloro i quali sono chiamati ogni giorno a far fronte al dramma altrui, imparare a riconoscere, accogliere e gestire le proprie emozioni e sensazioni.

Il lavoro di ricerca è nato proprio dal desiderio di indagare le competenze necessarie per svolgere questo ruolo così delicato, importante e centrale, e valutare quanto il contatto quotidiano con il dolore possa essere in grado di incidere profondamente su una persona da renderle inevitabile la caduta nell'indifferenza più totale ed anestetizzante. Oppure, al contrario, può diventare un'insegnante preziosa che indirizza il proprio essere verso la consapevolezza del mondo interiore che ci appartiene, e riesca, così, ad aprire un canale di amore, tenerezza e

comprensione con chi ci sta di fronte. L'obiettivo dello studio è stato rilevare quanto gli infermieri, da sempre in prima linea, riescano ad essere empatici nonostante le pressioni emotive ed il forte stress lavorativo. In particolare la domanda che mi sono posta è stata: *Il target di riferimento incide sull'empatia del personale infermieristico?*

4.1 Studio sperimentale

Lo studio è stato condotto nelle Unità Operative di Medicina Generale IV presso l'Ospedale Cisanello di Pisa e Pediatria situata, invece, nell'Ospedale Santa Chiara di Pisa. Sono state considerate queste due tipologie di reparto in quanto, benché i rispettivi pazienti distino molto tra loro dal punto di vista anagrafico, presentano entrambi uguali fragilità fisiche ed emotive.

La ricerca si è basata sul rilevare in ciascuna unità operativa il grado di empatia, la capacità di comunicazione e gestione dei conflitti, la resistenza allo stress, e comprendere se la differenza di target influisce su questi aspetti. Pertanto sono stati scelti sette indicatori appartenenti a tre diverse sfere di competenze: competenze cognitive (concentrarsi, concettualizzare, fissare gli obiettivi), competenze relazionali (comunicare, gestire il conflitto) e competenze personali (empatia, resistenza alle pressioni e allo stress). Questa scelta è stata fatta per mettere in luce tutte quelle caratteristiche personali che ci permettono di instaurare un rapporto aperto e di fiducia con il prossimo. L'empatia è legata strettamente alla comunicazione, senza di essa non può instaurarsi un ascolto attivo ed empatico, essenziale per metterci in contatto con l'utente e capire i suoi reali bisogni. Allo stesso modo il saper gestire un conflitto senza far prevalere la propria posizione è indice di un'apertura verso gli altri e indica una predisposizione all'empatia.

Per quanto riguarda gli altri indicatori mi sono stati utili per

studiare l'aspetto legato all'intelligenza emotiva, capire quanto vi sia la capacità di sopportare il carico di stress senza che esso possa condizionare le proprie abilità lavorative.

Ho selezionato un campione di 11 infermieri di Medicina Generale IV e 12 infermieri di Pediatria, indipendentemente da età, sesso o esperienza lavorativa, ai quali è stata descritta l'indagine e chiesta la partecipazione tramite compilazione di questionario.

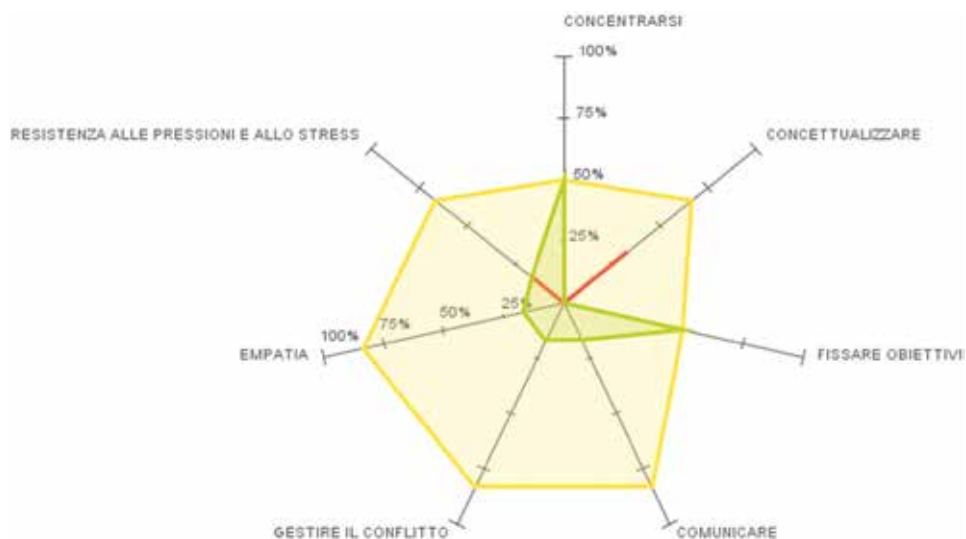


Figura 5. Grafico a radar di Pediatria.

Dal radar emerso in Pediatria ciò che si nota, senza addentrarci nel particolare, è che i colori prevalenti sono il giallo ed il verde, indice di un livello di competenze alto. Se consideriamo lo specifico e ci soffermiamo sui singoli indicatori di competenza, la concentrazione e il fissare gli obiettivi hanno la maggior percentuale di eccellenza. Il gruppo, quindi, possiede un'ottima capacità di precisione ed accuratezza nei compiti svolti, e sa definire in maniera corretta i processi da mettere in atto per compiere un'attività. Anche per ciò che concerne l'area relazionale, nel grafico non si evince nessun tipo di criticità su cui

eventualmente intervenire.

L'insieme di professionisti mostra, nel complesso, una buona abilità nel saper confrontarsi ed esprimersi nel gruppo in maniera chiara, implementando lo scambio di opinioni. Infine si può evincere come la competenza empatica sia pienamente ricoperta. L'atteggiamento adottato in prevalenza da questo gruppo di infermieri, porta, necessariamente ad impostare con l'utenza un ottimo rapporto di comunicazione e di fiducia, ideale soprattutto avendo a che fare con i bambini. Gli unici indicatori che mettono in luce la presenza di qualche aspetto di vigilanza li troviamo a carico della concettualizzazione, della resistenza, della gestione delle pressioni e dello stress.

Il dover affrontare giorno dopo giorno il dolore e l'angoscia dei bambini e dei propri genitori può mettere in difficoltà la parte emotiva dell'operatore, inducendolo, però, ad attuare le procedure in maniera rigorosa, eliminando ogni rischio di errore.

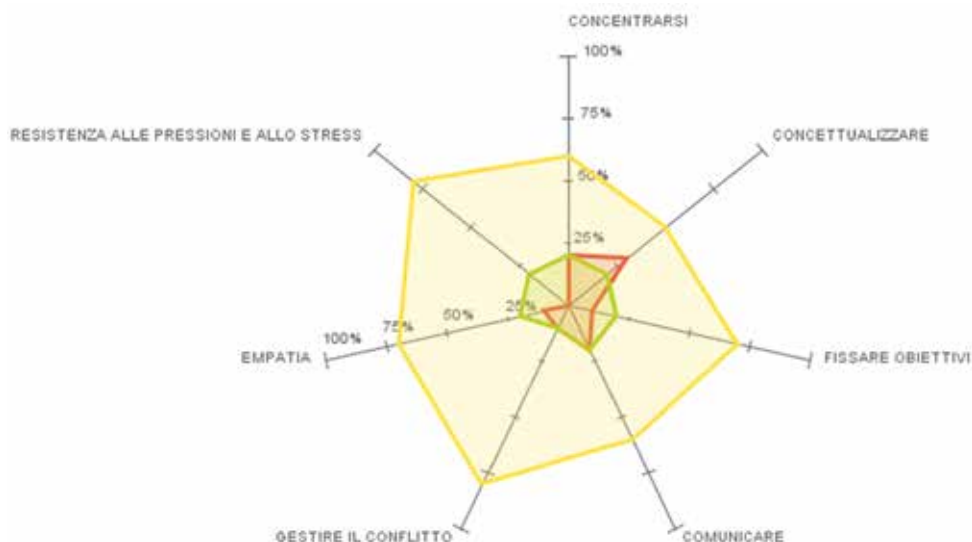


Figura 6. Grafico a radar di Medicina IV.

Nel radar di Medicina IV invece, la situazione appare un po' diversa. A colpo d'occhio si può constatare che i colori dei livelli sono distribuiti in tutte le competenze, eccetto resistenza allo stress che presenta solo il giallo ed il verde, indice che il gruppo di infermieri possiede ottimi requisiti di gestione delle proprie emozioni ed efficienza nel mantenere un livello di *performance* alto nonostante eventuali criticità.

Le altre aree di competenza si presentano più differenziate, questo perché nel complesso troviamo professionisti con una sviluppata abilità empatica verso gli altri, riuscendo con facilità ad interagire e comunicare in maniera chiara e pulita, mentre altri che invece faticano di più ad adottare un atteggiamento più aperto. Anche nell'area cognitiva sono presenti soggetti con buone ed eccellenti potenzialità, specificatamente a livello di concentrazione, di concettualizzazione e di fissare obiettivi, sono performanti nello svolgere le loro attività in maniera precisa, cercando di migliorare sempre di più e definendo adeguatamente i processi da mettere in pratica. All'interno del gruppo si evidenziano alcune *performance* in una situazione di vigilanza.

Conclusioni

Dai dati emersi, relativi esclusivamente al campione utilizzato nello studio, ho constatato che il personale infermieristico è più predisposto ad un approccio empatico quando si tratta di un paziente pediatrico. Si ipotizza che la risposta stia nell'approccio relativo al target di riferimento così diverso nei due gruppi presi in esame. Assistere un bambino stimola l'innato istinto materno proprio del cervello mammifero, portando ad adottare un atteggiamento più aperto e comprensivo. In Medicina IV, invece, troviamo un target opposto, prevalentemente geriatrico, che pone l'operatore in un approccio comunicativo totalmente diverso.

Tuttavia tengo a precisare che tutti gli utenti presi in carico necessitano non solo di un'assistenza tecnica, ma anche di comprensione, ascolto e disponibilità, in una parola di relazione umana, favorita proprio dalla comunicazione empatica. Sarebbe opportuno realizzare una "formazione specifica" al fine di aumentare la *performance* degli operatori rispetto alla comunicazione empatica.

Percorsi formativi che siano orientati alla sensibilizzazione degli operatori nei confronti di tutte le tipologie di paziente, per migliorare i punti di vigilanza di ognuno e del gruppo di lavoro, arrivando ad implementare il livello di assistenza non solo tecnica ma anche empatico-relazionale.

L'assistenza può essere migliorata oltre che mettendo in atto le tecniche, anche sapendo riconoscere gli aspetti legati alle risorse personali e comunicative, che ogni singolo operatore può mettere in azione.

Imparare a gestire il proprio stato emotivo mediante l'acquisizione di strumenti adeguati può migliorare le relazioni, creare una maggiore comprensione, comunicazione e senso di fiducia e di sicurezza sia individuale che tra gli appartenenti al gruppo di lavoro. Dare opportunità di formazione a chi è chiamato quotidianamente a confrontarsi con situazioni di relazione difficile risulta utile per comprendere come mettere in atto abilità empatiche con qualsiasi paziente.

Capitolo 23

Analisi statistica delle *life skills*: bilancio di competenze nel volontariato, nell'istruzione, nella formazione e nel mondo del lavoro

Iljà Barsanti

1. *Life skills* nel bilancio di competenze

Nelle esperienze finora trattate si è cercato di valutare i soggetti esaminati in merito a determinati indicatori di competenze chiave, dove per competenza chiave si intende una competenza ritenuta fondamentale affinché il gruppo di osservazione risulti maggiormente performante. La scelta di un ristretto numero di indicatori, selezionati fra i 54 presenti nella biblioteca del PerformanSe, è chiaramente una procedura complessa. Difatti, tale selezione scaturisce da un processo che non conduce ad un risultato univoco: individui diversi, ma operanti nello stesso settore, potrebbero identificare diverse competenze chiave in quanto la percezione lavorativa del singolo individuo è differente a seconda di molteplici fattori, fra cui il proprio *background* e le competenze stesse che possiede. Dunque, quello che emerge dal processo di selezione delle competenze chiave va inteso come il frutto di un dibattito costruttivo che, a partire dalle diverse percezioni individuali, confluisce in un'ottica globale condivisa. La selezione di tali competenze è comunque relativa ad uno specifico contesto: non solo l'ambito lavorativo ma anche quello geografico-territoriale e temporale.

In questo capitolo conclusivo si vogliono mettere a confronto alcune competenze trasversali dei soggetti osservati nelle diverse esperienze. Per permettere tali raffronti si è deciso di selezionare gli indicatori di competenze in grado di misurare le *life skills*, competenze socio-emotive che nel 1993 l'Organizza-

zione Mondiale della Sanità (Oms) ha individuato come nucleo fondamentale per il benessere e la salute degli individui, assumendo il concetto di salute come uno stato di benessere psico-fisico e relazionale in continuo divenire (Orley e Kuyken, 1993). In relazione a tali competenze sono stati ricercati, all'interno della biblioteca del PerformanSe, quegli indicatori di competenze ritenuti più pertinenti: la Tabella 1 mostra le 10 *life skills*, i corrispondenti indicatori di competenze utilizzati ed i relativi descrittori.

| Life Skills (Oms) | Indicatori di competenze | Descrittori (PerformanSe) |
|---|---|--|
| <i>Decision making</i> Prendere decisioni | Decidere | Capacità di effettuare scelte impegnative assumendone pienamente la responsabilità e le conseguenze. |
| <i>Problem solving</i> Risolvere problemi | Realizzare | Capacità di tradurre gli obiettivi in piani di azione e di portare a termine i propri compiti con tenacia ed efficacia. |
| <i>Critical Thinking</i> Pensiero critico | Valutare le situazioni | Capacità di analizzare le situazioni con rapidità e di agire di conseguenza al fine di raggiungere i risultati attesi. |
| <i>Self-awareness</i> Autoconsapevolezza | Autoefficacia | Capacità di riconoscere le proprie potenzialità e di affermare le proprie convinzioni con sicurezza. |
| <i>Coping with emotions</i> Gestire le emozioni | Resistenza alle pressioni e allo stress | Capacità di gestire le emozioni in maniera positiva e di mantenere un livello di performance adeguato nonostante le condizioni difficili. |
| <i>Coping with stress</i> Gestire lo stress | Gestire il conflitto | Capacità di difendere ed affermare il proprio punto di vista tenendo in considerazione i bisogni degli altri, gestendo efficacemente eventuali situazioni di contrasto o tensione. |
| <i>Interpersonal skills</i> Relazioni interpersonali | Assertività | Capacità di esprimere la propria opinione, anche se contraria a quella altrui, o di manifestare il proprio disaccordo in modo costruttivo. |

| Life Skills (Oms) | Indicatori di competenze | Descrittori (PerformanSe) |
|---|-------------------------------------|---|
| <i>Communication</i> Comunicare | Comunicare | Capacità di esprimersi e confrontarsi con gli altri in maniera chiara, favorendo lo scambio di idee ed opinioni. |
| <i>Creative thinking</i> Pensiero creativo | Creatività | Capacità di individuare nuovi approcci e metodi per far evolvere il proprio contesto, anche cercando nuove strade. |
| <i>Empathy</i> Empatia | Empatia | Capacità di interagire con l'altro, di comprendere il suo punto di vista, con un atteggiamento comprensivo, disponibile e aperto. |

Tabella 1. *Life skills* con relativi indicatori di competenze e descrittori del *PerformanSe*.

Individuati gli indicatori di competenze da utilizzare, sono stati identificati 7 gruppi entro cui ripartire i 668 soggetti osservati nei vari ambiti dell'istruzione, della formazione, del mondo del lavoro e del volontariato. Più precisamente:

- istruzione secondaria di secondo livello
- istruzione universitaria
- in formazione
- insegnanti-formatori
- lavoratori
- dirigenti
- volontari

Le categorie suddette sono state create con l'intento che ciascun soggetto facesse parte di un solo gruppo. Fatta eccezione della classe relativa all'istruzione secondaria di secondo grado, laddove un soggetto appartenesse a più gruppi è stato assegnato dando priorità, nell'ordine, ai dirigenti, agli insegnanti-formatori, ai volontari, alla formazione, al lavoro e all'istruzione universitaria. Infine, si è deciso di aggiungere al bilancio di competenze delle *life skills*, ulteriori competenze specifiche per ciascuno dei gruppi menzionati come mostrato nella Tabella 2:

| Competenze specifiche | Indicatori di competenze | Descrittori (PerformanSe) |
|--|--------------------------|--|
| Imparare (Istruzione) | Imparare | Capacità di valorizzare le proprie esperienze e di utilizzarle per affrontare nuovi compiti, risolvere problemi o acquisire nuove informazioni. |
| Aggiornarsi (In formazione) | Aggiornarsi | Capacità di mantenere ed incrementare il proprio livello di conoscenza per evolvere e far fronte alle richieste dell'organizzazione. |
| Gestire un gruppo (Insegnanti-formatori) | Gestire un gruppo | Capacità di gestire un gruppo e le interazioni al suo interno, per rendere l'azione efficace e duratura. |
| Cooperare (Lavoratori) | Cooperare | Capacità di contribuire al conseguimento di un risultato comune condividendo informazioni, suggerimenti e opinioni. |
| Supportare (Volontari) | Supportare | Capacità di sostenere gli altri riconoscendone le necessità ed offrendo il proprio aiuto. |
| Dirigere (Dirigenti) | Dirigere | Capacità di definire i contorni di una situazione, di valorizzare le risorse a disposizione e orientarle, verso il raggiungimento di obiettivi e l'ottenimento di risultati. |

Tabella 2. Competenze specifiche con relativi indicatori di competenze e descrittori del PerformanSe.

2. Tassi di copertura delle competenze trasversali a confronto

Nei precedenti capitoli è stato introdotto il grafico a radar, uno degli principali strumenti del PerformanSe, per mostrare con chiarezza le competenze maggiormente ricoperte da un insieme di soggetti e quelle che presentano eventuali criticità sulle quali, ad esempio, investire con un percorso formativo mirato. La costruzione del grafico si basa sui punteggi dei soggetti osservati relativamente agli indicatori di competenze oggetto di analisi. Per ogni indicatore si identificano tre livelli di copertura del singolo soggetto in corrispondenza dei due *cut-off* relativi ai punteggi 30 e 70: “competenza critica” (punteggi da 0 a 30), “competenza neutra” (punteggi da 31 a 70) e “compe-

tenza ricoperta” (punteggi da 71 a 100). Successivamente, sono state calcolate le proporzioni di soggetti appartenenti ai tre livelli di copertura, passando così dalle competenze ricoperte dai singoli individui alle competenze ricoperte dall'intero gruppo. L'attenzione si sposta dunque sul gruppo e sulla sua capacità di ricoprire una determinata competenza, capacità misurabile attraverso l'uso di tre tassi:

- tasso di copertura, corrispondente alla proporzione di soggetti per i quali la specifica competenza è considerata “ricoperta”;
- tasso di neutralità, corrispondente alla proporzione di soggetti per i quali la specifica competenza è considerata “neutra”;
- tasso di criticità, corrispondente alla proporzione di soggetti per i quali la specifica competenza è considerata “critica”.

Nel grafico a radar vengono così a formarsi tre figure corrispondenti ai tassi di copertura (in verde), neutralità (in arancione) e criticità (in rosso). Inoltre, nel grafico sono esplicitate le 5 competenze più ricoperte e le 5 più critiche. Da notare che una competenza appartenente alle 5 più critiche non significa che è critica in senso assoluto, bensì relativo: potrebbe essere addirittura una competenza ricoperta dal gruppo ma risultare più critica rispetto alle altre. La stessa cosa varrebbe nel caso una competenza appartenesse alle 5 più ricoperte.

Sebbene si possa considerare una correlazione positiva fra l'area di ciascuna delle tre figure ed i corrispondenti tassi di copertura, neutralità e criticità, particolare attenzione va posta all'interpretazione delle “punte”. Una “punta” indica una maggior copertura (verde), o criticità (rossa), di una competenza relativamente agli indicatori posti ai due lati nel grafico a radar, ma non è detto che la suddetta competenza sia ricoperta, oppure critica, in senso assoluto: si dovrebbero effettuare i confron-

ti con le altre “punte” sullo stesso indicatore. Più semplicemente, si immagini un indicatore di competenza che presenti una “punta” verde e rossa identiche: questo suggerirebbe come tale competenza sia bilanciata in termini di soggetti che la ricoprono o meno. Adesso si consideri il caso in cui la “punta” verde sia leggermente più accentuata di quella rossa: ciò potrebbe far erroneamente dedurre che la competenza sia coperta quando invece la situazione è leggermente diversa da quella precedente di equilibrio. Non necessariamente l’accentuarsi delle “punte” verdi produce l’attenuazione di quelle rosse e viceversa. In conclusione, se una competenza dovesse comparire sia fra le 5 più ricoperte sia fra le 5 più critiche, significherebbe che questa competenza discrimina maggiormente il gruppo, rispetto alle altre competenze, suddividendo i soggetti in due sottogruppi caratterizzati da punteggi degli indicatori diametralmente opposti.

Il confronto fra i 7 gruppi è stato inizialmente affrontato descrivendo le distribuzioni dei tassi di copertura, di neutralità e di criticità specifici dei 16 indicatori di competenze mediante l’uso del software statistico R versione 3.5.3. La Tabella 3 presenta i tassi globali (medi), mentre la Figura 1 e la Figura 2 mostrano l’andamento, rispettivamente, dei tassi di copertura e di criticità.

| Gruppi | Tassi globali di copertura | Tassi globali di neutralità | Tassi globali di criticità |
|--|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Dirigenti | 0.368 | 0.479 | 0.153 |
| Volontari | 0.250 | 0.564 | 0.186 |
| Insegnanti-formatori | 0.229 | 0.603 | 0.169 |
| Istruzione secondaria di secondo grado | 0.222 | 0.583 | 0.196 |
| Lavoratori | 0.213 | 0.578 | 0.210 |
| In formazione | 0.207 | 0.592 | 0.202 |
| Istruzione universitaria | 0.183 | 0.553 | 0.264 |

Tabella 3. Tassi globali di copertura, neutralità e criticità, per *Gruppo*.

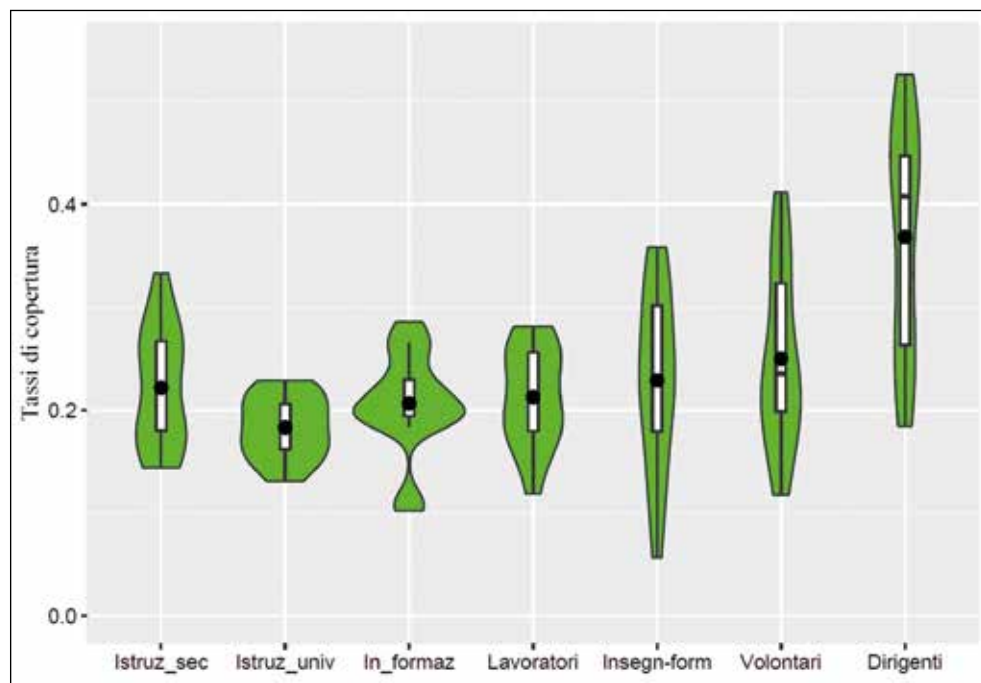


Figura 1. *Violin-plot* delle distribuzioni dei tassi di copertura per *Gruppo*.

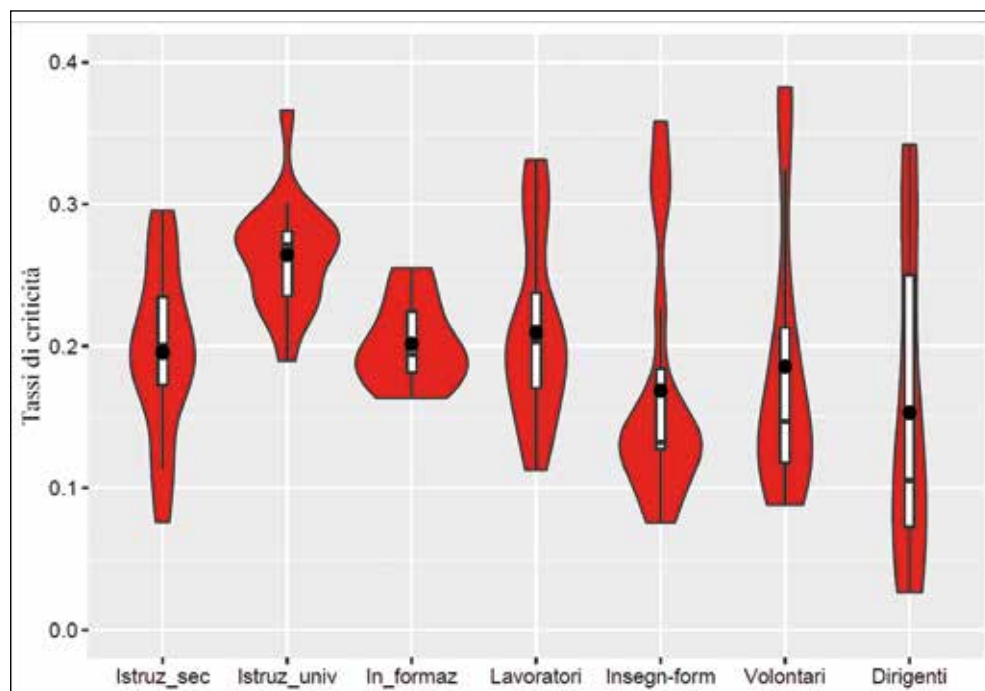


Figura 2. *Violin-plot* delle distribuzioni dei tassi di criticità per Gruppo.

Nella Tabella 3 i gruppi sono ordinati in senso decrescente rispetto al tasso globale di copertura: il gruppo che presenta il maggior tasso di copertura medio, valutato sui 16 indicatori di competenze, è quello dei dirigenti (36.8%). A seguire, si osservano i volontari con un tasso di copertura globale pari al 25.0% e gli insegnanti-formatori con un valore del 22.9%, maggiore rispetto a coloro che sono in formazione (20.7%) o che studiano: nelle scuole secondarie il tasso globale di copertura è del 22.2%, mentre all'università se ne osserva il valore minimo (18.3%), la metà rispetto a quello dei dirigenti. Nei lavoratori il livello di copertura medio delle 16 competenze equivale al 21.3%.

La differenza fra i tassi di copertura globali può essere più facilmente apprezzata dall'osservazione della Figura 1, dove i tassi stessi sono rappresentati dai punti interni ai "violini".

Inoltre i *violin-plot* forniscono altre due informazioni inerenti la variabilità dei dati: la lunghezza, direttamente proporzionale alla variabilità dei tassi all'interno di ciascun gruppo ed alla "irregolarità" del grafico a radar ("stella" vs. "cerchio"), e la presenza di "gobbe", che corrispondono ai sottogruppi di competenze "simili" in termini di copertura. Dalla Figura 1 si osserva come i gruppi che presentano un maggior tasso di copertura globale (i dirigenti, i volontari e gli insegnanti-formatori) sono anche i gruppi che presentano una maggiore variabilità, mentre il gruppo degli studenti universitari, caratterizzato dal tasso di copertura globale minimo, risulta più compattato, ricoprendo poco tutte le 16 competenze oggetto di studio. Inoltre si osservano "gobbe" più accentuate per il gruppo in formazione che sottolinea la possibilità di raggruppare le 16 competenze in 3 classi. Analizzando più dettagliatamente i relativi tassi di copertura per i soggetti in formazione si osserva una prima classe contenente le competenze meno ricoperte - Cooperare (10.2%) e Gestire il gruppo (11.2%) - una seconda classe contenente quelle più ricoperte - Dirigere, Realizzare, Gestire il conflitto e Aggiornarsi, i cui tassi di copertura sono compresi fra il 24.5% e il 28.6% - ed una terza classe costituita dalle rimanenti competenze, i cui tassi di copertura, a metà fra quelli delle due classi precedenti, variano dal 18.4% al 22.4%.

Il tasso globale di criticità nei gruppi osservati è indicato nell'ultima colonna della Tabella 3. Non stupisce che la proporzione media di soggetti che non ricoprono le competenze oggetto di interesse è inversamente proporzionale alla proporzione media di soggetti che invece le ricoprono: fanno eccezione il gruppo degli insegnanti-formatori che presenta un tasso globale di criticità del 16.9%, più basso rispetto a quello dei volontari (18.6%), e quello dei lavoratori (21.0%) più alto del corrispondente dei soggetti in formazione (20.2%). Permangono agli estremi i dirigenti, con un tasso globale di criticità del 15.3%, prossimo

a quello degli insegnanti-formatori, e gli studenti universitari (26.4%), unico gruppo a presentare un tasso globale di criticità superiore al corrispondente tasso globale di copertura. La Figura 2 mostra ancora una volta una maggior variabilità dei tassi di criticità nei gruppi più performanti (dirigenti, insegnanti-formatori e volontari), sebbene in maniera meno marcata rispetto alla Figura 1. Il gruppo dei soggetti in formazione risulta più raccolto presentando tassi di criticità relativamente costanti, intorno al 20%, per tutte le competenze oggetto di studio. Il grafico evidenzia anche un complessivo aumento del numero di “gobbe” osservate: particolarmente accentuata quella degli insegnanti-formatori per i quali si riscontra un sottogruppo di competenze il cui tasso di criticità varia dal 7.5% al 17.0%. Questa classe è caratterizzata dalle 10 *life skills* e dagli indicatori relativi a Dirigere, Imparare ed Aggiornarsi.

3. Grafici a radar: le competenze trasversali nei gruppi di osservazione

Nel paragrafo precedente è stata ampiamente trattata la modalità per una corretta lettura dei grafici a radar e sono stati commentati i tassi di copertura, neutralità e criticità dei gruppi oggetto di indagine. In questo paragrafo verranno specificate quali competenze caratterizzano tali gruppi, evidenziandone i punti di forza e di criticità. Il primo gruppo oggetto di analisi è costituito da 132 studenti dell'ultimo biennio delle scuole secondarie di secondo grado, di seguito indicati come studenti del biennio per semplicità, il cui grafico a radar è mostrato nella Figura 3.

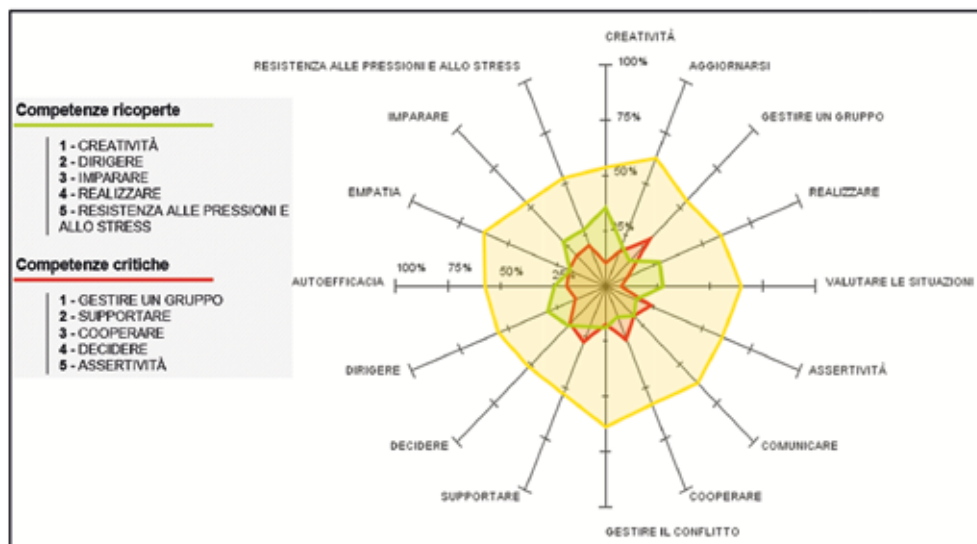


Figura 3. Grafico a radar delle 16 competenze nell'istruzione secondaria di secondo grado.

Le 5 competenze che risultano come maggiori punti di forza per gli studenti del biennio sono: Creatività, Dirigere, Imparare (specificatamente selezionata per l'istruzione), Realizzare e Resistenza alle pressioni e allo stress. Un'analisi più attenta mostra che anche Valutare le situazioni e Autoefficacia presentano dei tassi di copertura maggiori rispetto ai corrispondenti tassi di criticità. Mentre le 5 competenze su cui il gruppo presenta maggiori criticità sono: Gestire un gruppo, Supportare, Cooperare, Decidere e Assertività. In realtà, si nota come nel caso di Decidere il tasso di copertura e di criticità sono praticamente identici quindi tale competenza, per quanto sia la 5° a presentare una proporzione di soggetti con punteggi critici, è da considerarsi neutra. Il bilancio delle *life skills* ricoperte dagli studenti del biennio è dunque del 50%.

La Figura 4 mostra il grafico a radar di 153 studenti universitari nell'ambito medico-sanitario.

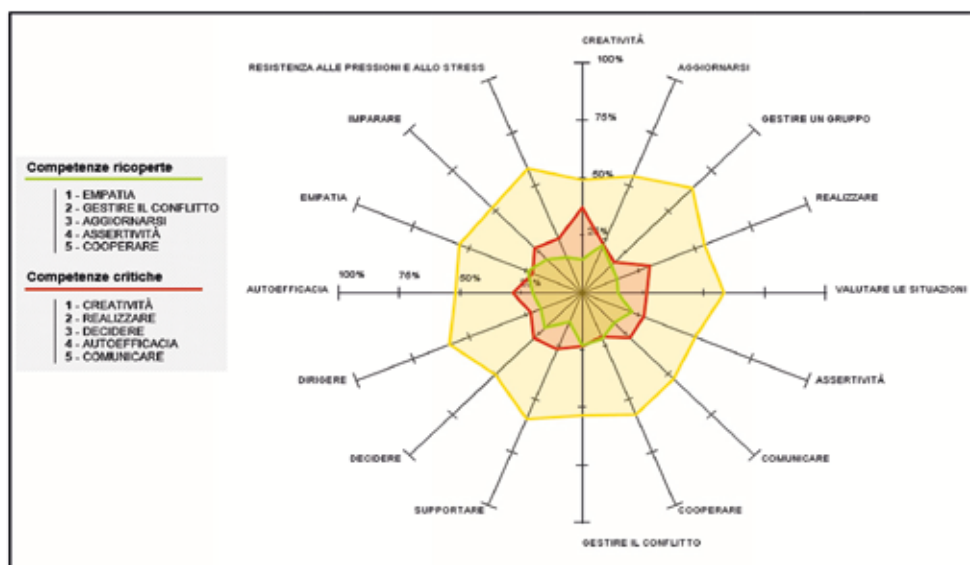


Figura 4. Grafico a radar delle 16 competenze nell'istruzione universitaria.

Dalla Figura 4 si nota come l'intera figura verde sia praticamente contenuta in quella rossa: questo significa che per tutti gli indicatori di competenze analizzati, fatta una leggera eccezione per l'empatia, il tasso di criticità non è mai inferiore al corrispondente tasso di copertura. Comunque, fra le 5 competenze maggiormente ricoperte Gestire il conflitto, Aggiornarsi e Cooperare risultano neutre, mentre l'Assertività è addirittura critica. Fra le competenze più critiche rientrano quindi tutte le altre compreso Imparare (competenza specificatamente selezionata per l'istruzione) sebbene Gestire un gruppo presenti un tasso di criticità leggermente maggiore del corrispondente tasso di copertura. Più dettagliatamente, e nell'ordine, le 5 competenze più critiche sono: Creatività, Realizzare, Decidere, Autoefficacia e Comunicare. La Figura 4 risulta quindi coerente con quanto precedentemente detto circa il *violin-plot* degli studenti universitari: il bilancio finale delle *life skills* ricoperte da questo gruppo è di appena il 10% (la sola empatia).

Il terzo gruppo esaminato consiste in 98 soggetti in formazione: si tratta di persone che si stanno formando per una riqualificazione, anche in questo caso, in ambito medico-sanitario.

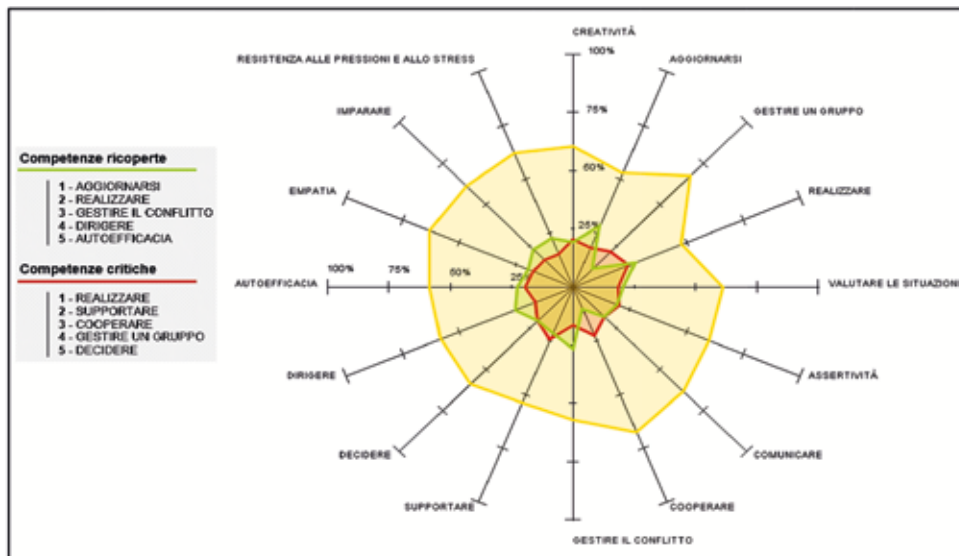


Figura 5. Grafico a radar delle 16 competenze nei soggetti in formazione.

Nella Figura 5 si può osservare come Realizzare, il cui bilancio è leggermente positivo, faccia parte sia delle competenze più ricoperte sia di quelle più critiche: questo presuppone una maggior capacità di discriminare i soggetti in formazione rispetto alle altre competenze. Fra le altre 4 competenze maggiormente ricoperte troviamo, prima fra tutte, Aggiornarsi (competenza selezionata come peculiare per chi si forma), seguita da Gestire il conflitto, Dirigere e Autoefficacia. Risultano avere un bilancio positivo anche le competenze relative al Valutare le situazioni, sebbene in maniera lieve, Empatia, Imparare e Resistenza alle pressioni e allo stress. Le altre 4 competenze più critiche risultano essere: Supportare, Cooperare, Gestire un gruppo e Decidere, sebbene quest'ultima possa essere considerata neutra. Le rimanenti competenze sono da considerarsi neutre ed il

bilancio definitivo delle *life skills* ricoperte corrisponde al 60%. Il gruppo costituito da insegnanti e formatori ha una dimensione campionaria pari a 53 soggetti. La Figura 6 ne illustra le principali caratteristiche evidenziando come maggiori punti di forza le competenze: Valutare le situazioni, Realizzare, Comunicare, Decidere e Resistenza alle pressioni e allo stress. Risultano inoltre avere un bilancio positivo anche le competenze relative alla Creatività, Aggiornarsi, Assertività, Gestire il conflitto, Dirigere, Autoefficacia e Imparare. Fra le 5 competenze ritenute più critiche: Cooperare, Gestire un gruppo (opportunamente scelta per questo gruppo), Supportare, Empatia, il cui bilancio è leggermente negativo, e Comunicare. Quest'ultima competenza è chiaramente un punto di forza degli insegnanti-formatori e presenta un maggior potere discriminante rispetto alle altre competenze poiché risulta sia fra le 5 competenze più ricoperte sia fra le 5 più critiche. Il bilancio definitivo delle *life skills* ricoperte da insegnanti e formatori è del 90%: fa eccezione la sola empatia, che risulta quasi neutra.

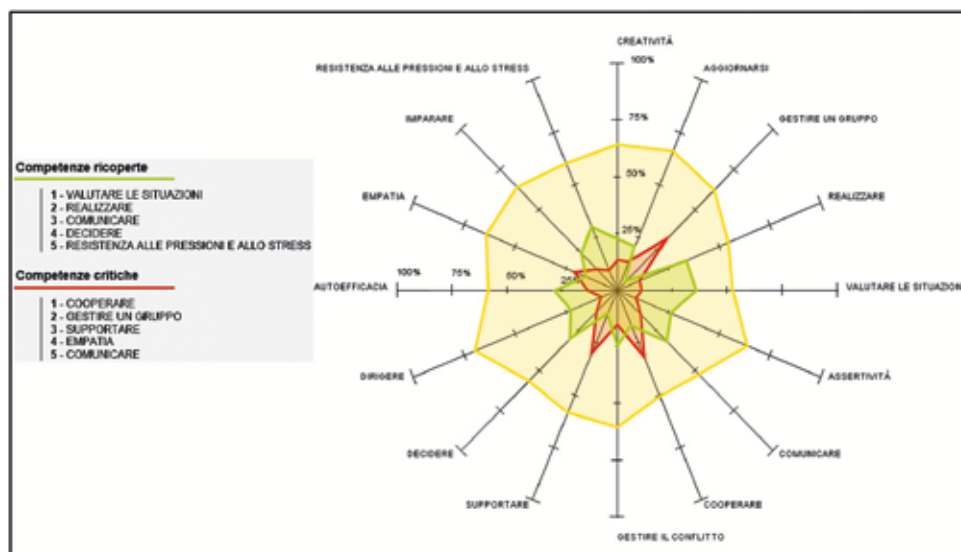


Figura 6. Grafico a radar delle 16 competenze negli insegnanti-formatori.

Il gruppo dei lavoratori è costituito da 160 soggetti che non sono dirigenti, né volontari, né insegnanti-formatori, né studenti universitari, ma operanti nei più svariati contesti lavorativi. La Figura 7 ne mostra le principali peculiarità.

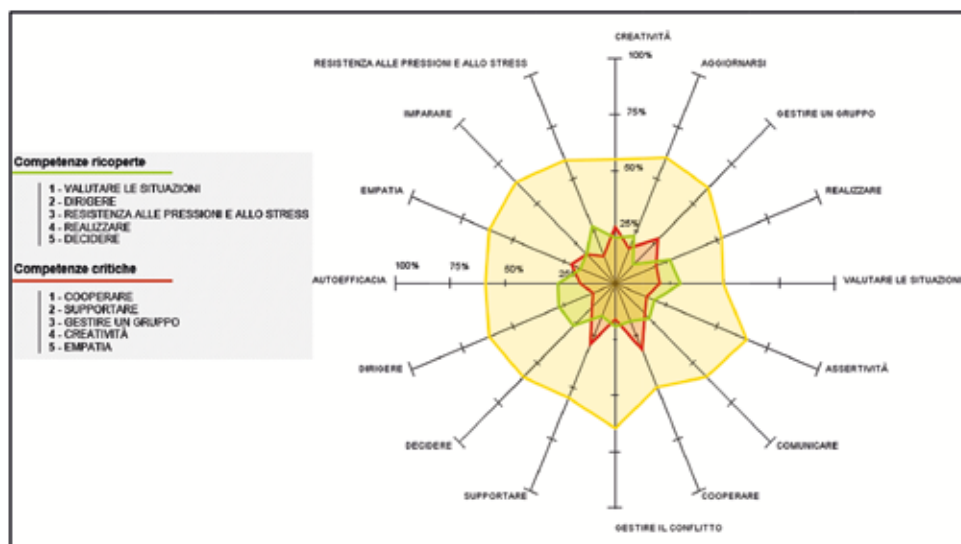


Figura 7. Grafico a radar delle 16 competenze nel mondo del lavoro.

Le 5 competenze che risultano maggiormente ricoperte dai lavoratori sono: Valutare le situazioni, Dirigere, Resistenza alle pressioni e allo stress, Realizzare e Decidere. Inoltre sono ricoperte anche Aggiornarsi, Assertività, Comunicare, sebbene leggermente, Gestire il conflitto e Autoefficacia. Mentre le 5 competenze che risultano più critiche sono, a partire da Cooperare (selezionata appositamente per questo gruppo), Supportare, Gestire un gruppo fino alla Creatività ed Empatia, sebbene risultino avere un bilancio negativo relativamente lieve. Imparare è l'unica competenza che risulta neutra, mentre il bilancio conclusivo delle *life skills* ricoperte dai lavoratori è dell'80%: fanno eccezione Creatività ed Empatia.

Il gruppo dei dirigenti esaminato consiste in 38 dirigenti nei

più svariati ambiti, le cui caratteristiche sono evidenziate nel seguente grafico a radar.

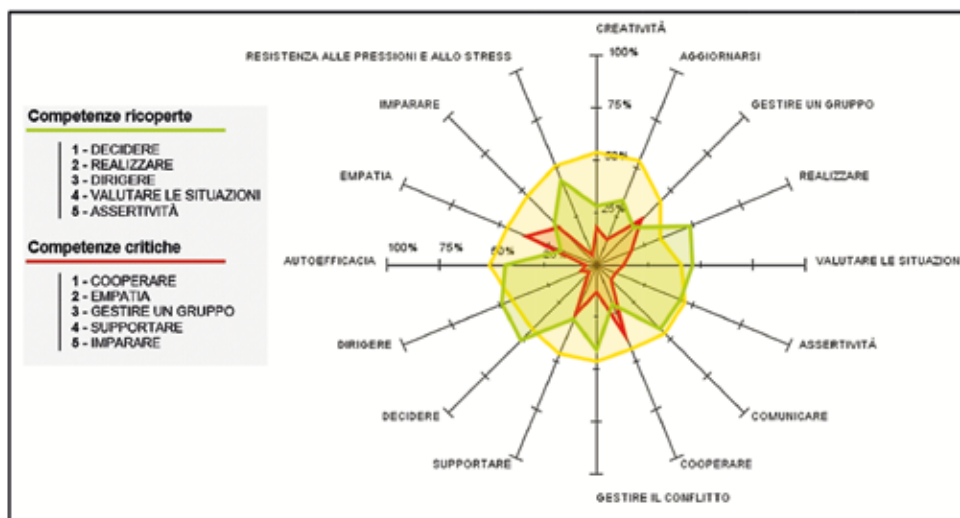


Figura 8. Grafico a radar delle 16 competenze nei dirigenti.

Dalla Figura 8 si osserva come la figura verde addirittura fuoriesca da quella arancione, sottolineando come il tasso di copertura per Decidere, Realizzare e Dirigere (appositamente selezionata per il gruppo dirigente) raggiunga un valore pari al 50%, in accordo con quanto emerso dai *violin-plot* della Figura 1 e della Figura 2. Le altre due competenze che risultano essere i maggiori punti di forza dei dirigenti sono Valutare le situazioni e l'Assertività. Inoltre, hanno un bilancio positivo anche la Creatività, Aggiornarsi, Comunicare, Gestire il conflitto, Autoefficacia e Resistenza alle pressioni e allo stress. Mentre le competenze più critiche sono: Cooperare, Empatia, Gestire un gruppo, sebbene il bilancio negativo sia leggero, Supportare ed Imparare, praticamente neutri. Il bilancio definitivo delle *life skills* ricoperte dai dirigenti coincide con quello degli insegnanti-formatori: 90% e fa eccezione la sola Empatia.

L'ultimo gruppo esaminato è costituito da 34 volontari, attivi in

vari contesti, caratterizzati dalle competenze evidenziate nella Figura 9.

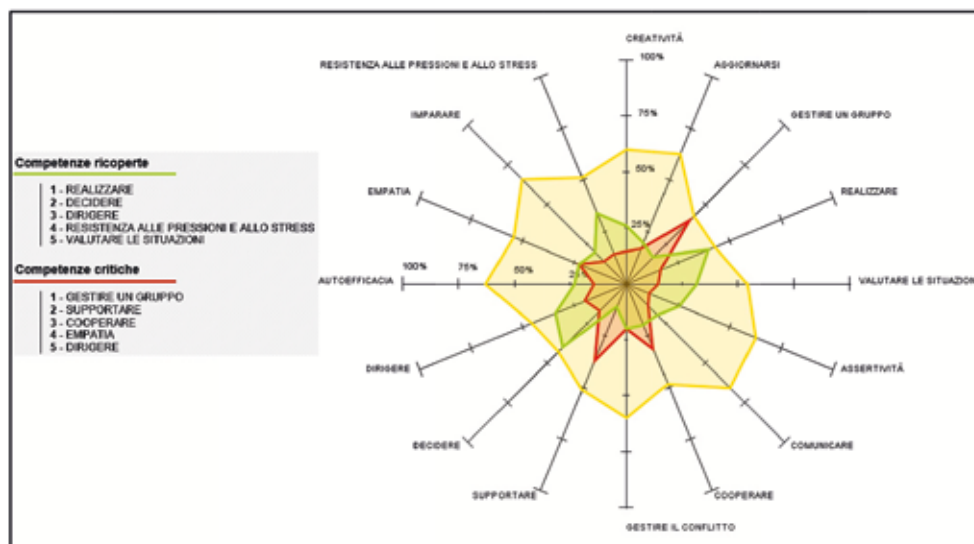


Figura 9. Grafico a radar delle 16 competenze nei volontari.

Le 5 competenze che risultano maggiormente ricoperte sono: Realizzare e Decidere (le cui “punte” verdi sfiorano la figura arancione), Dirigere, Resistenza alle pressioni e allo stress e Valutare le situazioni. Risultano ricoperte anche Creatività, Assertività, Comunicare, Autoefficacia ed Imparare. Mentre le 5 competenze su cui il gruppo presenta maggiori criticità sono: Gestire un gruppo (la cui “punta” rossa raggiunge addirittura la figura arancione), Supportare (competenza specificatamente selezionata per i volontari), Cooperare, Empatia, in realtà neutra, e Dirigere. Quest’ultima, con un bilancio persino positivo, ha un maggior potere discriminante rispetto alle altre competenze in quanto appartenente ad entrambi i gruppi delle 5 competenze più ricoperte e più critiche. Il bilancio complessivo delle *life skills* ricoperte dai volontari è pari all’80% essendo Gestire il conflitto ed Empatia neutre.

In conclusione, la Tabella 4 ripropone una sintesi delle compe-

tenze ricoperte, neutre e critiche:

| Indicatori di competenze | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|--------------------------|------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Cre | ✓ | ✗ | — | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Rea | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Val_sit | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ass | ✗ | ✗ | — | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Com | — | ✗ | — | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Gest_conf | — | — | ✓ | ✓ | ✓ | — | ✓ |
| Dec | — | ✗ | — | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Autoeff | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Emp | — | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ | — | ✗ |
| Res_press | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Agg | — | — | ✓ | ✓ | ✓ | — | ✓ |
| Gest_grup | ✗ | — | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| Coop | ✗ | — | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ |
| Supp | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | — |
| Dir | ✓ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Imp | ✓ | ✗ | ✓ | — | ✓ | ✓ | — |

Tabella 4. Riepilogo delle competenze critiche (✗), neutre (—) e ricoperte (✓), per Gruppo.

Possiamo dunque affermare che tutti i gruppi osservati, fatta eccezione degli studenti universitari che sono in forte controtendenza rispetto agli altri gruppi, mostrano delle criticità in tre competenze non appartenenti alle *life skills*: Gestire un gruppo, Cooperare e Supportare, sebbene quest'ultima sia neutra nei dirigenti. Inoltre l'Empatia risulta critica nei dirigenti chiaramente, nei lavoratori e negli insegnanti-formatori leg-

germente, mentre è neutra per i volontari. Per quanto riguarda le competenze considerate punti di forza di tutti i gruppi, sempre escludendo gli studenti universitari, si rilevano Dirigere e 4 *life skills*: Realizzare, Resistenza alle pressioni e allo stress, Valutare le situazioni e l'Autoefficacia. I tre gruppi maggiormente performanti (dirigenti, volontari e insegnanti-formatori) ricoprono positivamente anche altre 4 *life skills* – Comunicare, Decidere, Assertività e Creatività – mentre Imparare è un punto di forza dei volontari e degli insegnanti-formatori, e Gestire il conflitto e Aggiornarsi sono competenze ricoperte dai dirigenti e dagli insegnanti-formatori. Infine si nota come il gruppo degli insegnanti-formatori è quello che ricopre un maggior numero di competenze, per la precisione 12.

4. Le competenze trasversali nei settori dell'istruzione, della formazione, del lavoro e del volontariato: confronto fra i valori medi

In questo paragrafo vengono presi in considerazione i valori medi dei 16 indicatori di competenze sia per descriverli all'interno dei 7 gruppi sia per effettuarne opportuni confronti. La Figura 10 mostra i *violin-plot* dei valori medi dei 16 indicatori di competenze per ciascun gruppo.

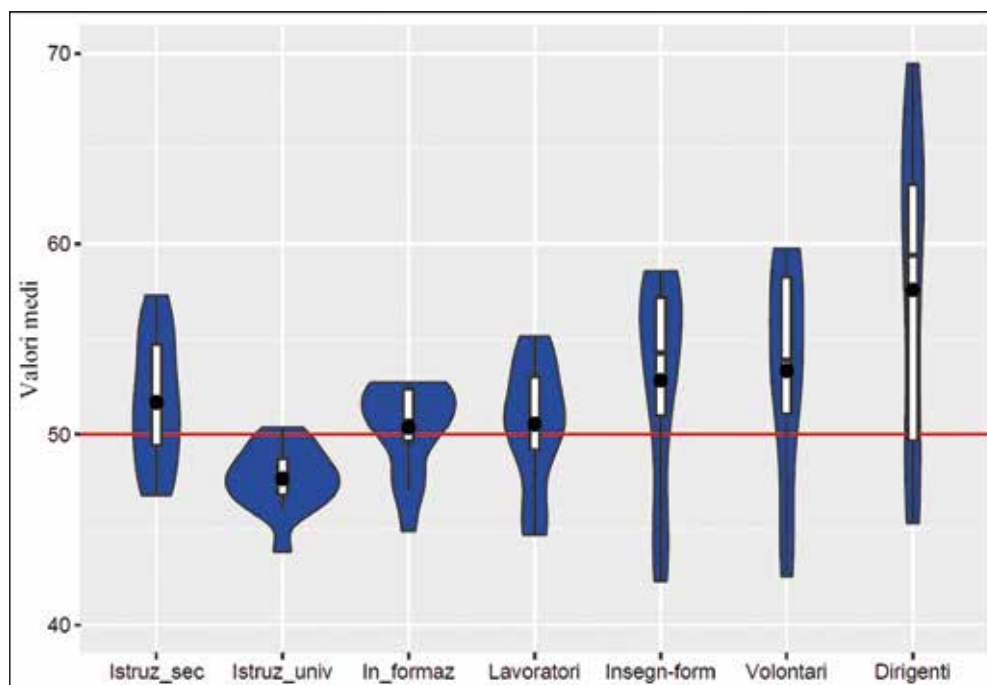


Figura 10. *Violin-plot* delle distribuzioni dei valori medi dei 16 indicatori di competenze per Gruppo.

Il grafico sembra confermare quasi perfettamente quanto emerso dalla Figura 1: i dirigenti presentano indicatori di competenze con un punteggio mediamente più alto rispetto agli altri gruppi (58.39), seguiti dai volontari (53.33), dagli insegnanti-formatori (52.83), dagli studenti del biennio (51.68), dai lavoratori (50.53), dai soggetti in formazione (50.36) ed infine dagli studenti universitari (47.67). Inoltre, si osserva la massima variabilità dei valori medi nei dirigenti (da un minimo di 45.71 ad un massimo di 70.42) e quella minima nel gruppo degli studenti universitari (da un minimo di 43.84 ad un massimo di 50.38), i quali presentano quasi tutti valori medi inferiori rispetto alla media teorica.

La Tabella 5 e la Tabella 6 presentano nel dettaglio le medie degli indicatori, rispettivamente, delle *life skills* e delle compe-

tenze specificatamente selezionate per i gruppi osservati. Le deviazioni standard, simili fra loro e con media pari a 20.88, non sono state riportate per non appesantire la trattazione.

| Indicatori di competenze | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Cre | 57.29 | 43.84 | 48.21 | 48.54 | 55.09 | 54.56 | 55.29 |
| Rea | 54.95 | 46.21 | 50.68 | 51.76 | 56.45 | 59.59 | 63.29 |
| Val_sit | 56.19 | 47.37 | 52.53 | 52.84 | 58.57 | 59.76 | 62.34 |
| Ass | 47.81 | 47.30 | 50.10 | 51.04 | 53.47 | 54.03 | 62.95 |
| Com | 51.22 | 48.08 | 50.44 | 50.83 | 55.83 | 53.21 | 62.39 |
| Gest_conf | 50.05 | 48.60 | 50.71 | 50.45 | 52.19 | 51.56 | 59.39 |
| Dec | 49.98 | 46.25 | 50.30 | 53.59 | 57.43 | 57.32 | 69.45 |
| Autoeff | 52.62 | 46.07 | 51.57 | 53.86 | 57.13 | 58.15 | 70.42 |
| Emp | 50.09 | 49.65 | 51.63 | 49.41 | 48.15 | 49.65 | 45.71 |
| Res_press | 52.17 | 47.01 | 52.60 | 54.31 | 57.85 | 58.59 | 66.45 |
| Totale | 52.24 | 47.04 | 50.88 | 51.66 | 55.22 | 55.64 | 61.77 |

Tabella 5. Medie degli indicatori di competenze delle *life skills* per Gruppo.

| Indicatori di competenze | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|--------------------------|------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Agg | 52.14 | 50.38 | 52.38 | 50.71 | 51.92 | 53.74 | 56.82 |
| Gest_grup | 46.79 | 48.98 | 44.92 | 44.72 | 42.28 | 42.53 | 48.13 |
| Coop | 47.80 | 49.61 | 47.41 | 45.71 | 43.85 | 44.68 | 45.32 |
| Supp | 47.70 | 47.13 | 47.06 | 45.52 | 45.09 | 45.29 | 50.05 |
| Dir | 55.47 | 48.26 | 52.44 | 55.16 | 57.47 | 58.53 | 66.87 |
| Imp | 54.64 | 47.97 | 52.72 | 49.96 | 52.53 | 52.15 | 49.29 |

| Indicatori di competenze | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Totale | 50.76 | 48.72 | 49.49 | 48.63 | 48.86 | 49.49 | 52.75 |

Tabella 6. Medie degli indicatori di competenze specifici per Gruppo.

Nella Tabella 5 il più piccolo valor medio si riscontra nell'indicatore relativo alla Creatività degli studenti universitari (43.84), mentre la media più alta si registra nel gruppo dei dirigenti in corrispondenza dell'Autoefficacia (70.42). Inoltre gli studenti universitari sono l'unico gruppo che presenta una media complessiva degli indicatori delle *life skills* al di sotto della media teorica (47.04) e solo la media dell'indicatore Aggiornarsi risulta sopra tale soglia (50.38). Gli indicatori che presentano un valor medio inferiore alla soglia teorica sono quelli relativi alla Creatività, nel gruppo dei soggetti in formazione (48.21) e nei lavoratori (48.54), all'Assertività, negli studenti del biennio (47.81), e all'Empatia, nei lavoratori (49.41), nei dirigenti (45.71), negli insegnanti-formatori (48.15) e nei volontari (49.65). L'indicatore di competenza relativo a Decidere degli studenti del biennio coincide praticamente con quello teorico (49.98).

Nella Tabella 6 si osserva come i valori medi totali delle competenze specificatamente selezionate per ciascuno dei 7 gruppi, fatta eccezione degli studenti universitari, siano inferiori rispetto ai corrispondenti valori medi totali delle *life skills*. Inoltre, si riscontra che l'indicatore relativo a Gestire un gruppo fra gli insegnanti-formatori, gruppo per il quale è stata appositamente scelta tale competenza, presenta il minimo valor medio (42.28), mentre la media più alta si osserva nel gruppo dei dirigenti in corrispondenza di Dirigere (66.87), competenza specificatamente selezionata per questo gruppo. Negli altri gruppi, coerentemente con quanto emerso dai grafici a radar,

gli specifici indicatori di competenze appositamente selezionati presentano valori medi superiori alla soglia teorica solamente nel caso di Imparare per gli studenti del biennio (54.64) e di Aggiornarsi per i soggetti in formazione (52.38), mentre risultano inferiori nel caso di Imparare per gli studenti universitari (47.97), di Cooperare per i lavoratori (45.71) e di Supportare per i volontari (45.29).

Si noti come in tutti i gruppi gli indicatori relativi a Gestire un gruppo, Supportare e Cooperare abbiano dei valori medi al di sotto di quello teorico, evidenziandone le criticità: unica eccezione Supportare per i dirigenti la cui media è praticamente coincidente con quella teorica (50.05). A tal proposito sono stati calcolati i valori medi complessivi dei 16 indicatori di competenze, in linea con quanto emerso dai grafici a radar in termini di competenze maggiormente ricoperte e quelle più critiche. I valori medi in senso decrescente sono: Dirigere (56.31), Autoefficacia (55.69), Valutare le situazioni (55.66), Resistenza alle pressioni e allo stress (55.57), Decidere (54.90), Realizzare (54.70), Comunicare (53.14), Aggiornarsi (52.58), Assertività (52.39), Gestire il conflitto (51.85), Creatività (51.83), Imparare (51.32), Empatia (49.18), l'unica delle *life skills* al di sotto della soglia teorica, Supportare (46.83), Cooperare (46.34) e Gestire un gruppo (45.48).

I valori medi della Tabella 5 e della Tabella 6 confermano quanto emerso da un'analisi più approfondita nei grafici a radar: negli studenti del biennio Decidere è una competenza neutra, negli studenti universitari l'Assertività è critica, nei soggetti in formazione Realizzare ha un leggero bilancio positivo mentre Decidere è neutra, negli insegnanti-formatori Comunicare è un punto di forza, nei volontari l'Empatia è una competenza neutra mentre Dirigere si conferma un punto di forza, e nei dirigenti Supportare è neutra ed Imparare leggermente negativa. Le 16 competenze esaminate in questo capitolo possono essere

raccolte in 5 macro-aree secondo la metodologia del PerformSe:

- **competenze cognitive:** Creatività.
- **competenze realizzative:** Realizzare, Valutare le situazioni, Aggiornarsi e Gestire un gruppo.
- **competenze relazionali:** Assertività, Comunicare, Gestire il conflitto, Cooperare e Supportare.
- **competenze manageriali:** Decidere e Dirigere.
- **risorse personali:** Autoefficacia, Empatia, Resistenza alle pressioni e allo stress ed Imparare.

La macro-area di competenze cognitive è composta, fra le competenze delle *life skills*, dalla sola creatività che corrisponde alla prima potenzialità su cui si sofferma il noto psicologo statunitense Martin Seligman, fondatore della Psicologia Umanistica. Seligman, insieme al collega Peterson, riuscì ad individuare 24 potenzialità fondamentali dell'essere umano, raggruppate in 6 virtù universali: la Creatività fa parte della virtù della saggezza (Seligman e Peterson, 2004).

Nella Tabella 7 si riportano i valori medi corrispondenti a ciascuna delle 5 macro-aree nei 7 gruppi oggetto di studio, mentre nella Figura 11 si mostrano i corrispondenti *violin-plot*.

| Macro-Aree | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|------------|------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Cogn | 57.29 | 43.84 | 48.21 | 48.54 | 55.09 | 54.56 | 55.29 |
| Realiz | 52.52 | 48.23 | 50.13 | 50.00 | 52.31 | 53.90 | 57.64 |
| Relaz | 48.92 | 48.15 | 49.14 | 48.71 | 50.09 | 49.75 | 56.02 |
| Manag | 52.72 | 47.26 | 51.37 | 54.38 | 57.45 | 57.93 | 68.16 |
| Ris_Pers | 52.38 | 47.67 | 52.13 | 51.88 | 53.92 | 54.63 | 57.97 |

Tabella 7. Medie degli indicatori di competenze per *Macro-area* e per *Gruppo*.

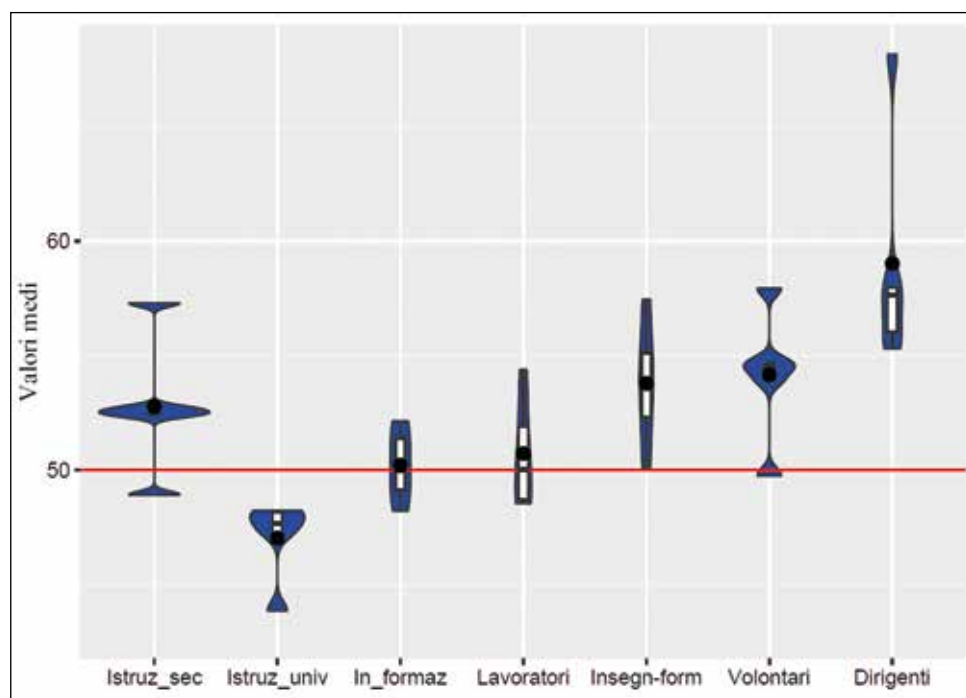


Figura 11. *Violin-plot* delle distribuzioni dei valori medi degli indicatori di competenze per *Macro-area* e per *Gruppo*.

Esaminando la Figura 11 e la Tabella 7 si nota come solo i dirigenti e gli insegnanti-formatori presentano valori medi tutti al di sopra della soglia teorica, mentre nel gruppo degli studenti universitari le medie sono tutte inferiori al valore teorico. Nella Tabella 7 si osserva che i valori medi minimi si riscontrano nelle competenze cognitive per gli studenti universitari (43.84), i soggetti in formazione (48.21), i lavoratori (48.54) e i dirigenti (55.29), e nelle competenze relazionali, per gli studenti del biennio (48.92), gli insegnanti-formatori (50.09) e i volontari (49.75). Le macro-aree che caratterizzano maggiormente ciascun gruppo sono quelle relative alle competenze cognitive per gli studenti del biennio (57.29), alle competenze realizzative per gli studenti universitari (48.23), alle risorse personali per i sog-

getti in formazione (52.13) e alle competenze manageriali per i lavoratori (54.38), gli insegnanti-formatori (57.45), i volontari (57.93) e i dirigenti (68.16). Comunque con tutti i valori medi globali delle 5 macro-aree risultano superiori al valore medio teorico pari a 50: più specificatamente, e in ordine decrescente, si trovano le competenze manageriali (55.61), le risorse personali (52.94), le competenze realizzative (52.10), le competenze cognitive (51.83) e le competenze relazionali (50.11), le quali non risultano essere punti di forza di alcun gruppo.

Infine, la Figura 11 conferma l'elevata variabilità delle 5 macro aree nei dirigenti, mentre le "gobbe" dei *violin-plot* relativi agli studenti del biennio, agli studenti universitari ed ai volontari, evidenziano la presenza di ulteriori gruppi di macro-aree con medie simili fra loro.

5. Inferenza statistica sui singoli valori medi

La prima analisi inferenziale riguarda la costruzione degli intervalli di confidenza al 95% per i valori medi dei 16 indicatori di competenze oggetto di studio (Tabella 8). Particolare attenzione verrà posta al valore medio teorico pari a 50: se ricadesse all'interno dell'intervallo, la corrispondente competenza sarà considerata significativamente neutra, mentre se l'intervallo dovesse trovarsi al di sopra, oppure al di sotto, di tale soglia, allora la relativa competenza sarà ritenuta, rispettivamente, un punto di forza oppure una criticità.

| Indicatori di competenze | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|--------------------------|------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Cre | ✓ | ✗ | — | — | ✓ | — | — |
| Rea | ✓ | ✗ | — | — | ✓ | ✓ | ✓ |

| Indicatori di competenze | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|--------------------------|------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Val_sit | ✓ | — | — | — | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ass | — | — | — | — | — | — | ✓ |
| Com | — | — | — | — | ✓ | — | ✓ |
| Gest_conf | — | — | — | — | — | — | ✓ |
| Dec | — | — | — | — | ✓ | — | ✓ |
| Autoeff | — | — | — | — | ✓ | — | ✓ |
| Emp | — | — | — | — | — | — | — |
| Res_press | — | — | — | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Agg | — | — | — | — | — | — | — |
| Gest_grup | — | — | ✗ | ✗ | ✗ | — | — |
| Coop | — | — | — | ✗ | ✗ | — | — |
| Supp | — | — | — | ✗ | — | — | — |
| Dir | ✓ | — | — | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Imp | ✓ | — | — | — | — | — | — |

Tabella 8. Intervalli di confidenza al 95% per le competenze critiche (✗), neutre (—) e ricoperte (✓), per Gruppo.

Si noti come le competenze significativamente critiche e neutre della Tabella 8 corrispondano alle competenze critiche e neutre secondo l'approccio dei grafici a radar (Tabella 4). Dalla Tabella 8 emerge come i gruppi degli studenti del biennio, dei volontari e dei dirigenti non presentino alcuna competenza critica mentre, al contrario, i gruppi in ambito medico-sanitario (gli studenti universitari e i soggetti in formazione) non sembrerebbero avere alcuna competenza significativamente ricoperta. I gruppi maggiormente performanti, in termini di competenze significativamente ricoperte sono i dirigenti e gli

insegnanti-formatori con, rispettivamente, l'80% ed il 70% di *life skills*. Le competenze complessivamente più critiche sono ancora una volta quelle relative a Gestire un gruppo, Cooperare e Supportare, mentre l'Empatia e Aggiornarsi sono neutre per tutti e 7 i gruppi. Le competenze relative a Realizzare, Valutare le situazioni, Resistenza alle pressioni e allo stress e Dirigere si confermano significativi punti di forza per dirigenti, volontari e insegnanti-formatori. Dirigenti e insegnanti-formatori sono inoltre significativamente performanti per quanto riguarda Comunicare, Decidere e Autoefficacia.

Infine, i gruppi che ricoprono significativamente le competenze appositamente selezionate per i gruppi sono i dirigenti con Dirigere e gli studenti del biennio con Imparare. Al contrario, gli insegnanti-formatori presentano una criticità nel Gestire un gruppo e i lavoratori nel Cooperare. Neutre, quindi, Supportare per i volontari, Imparare per gli studenti universitari e Aggiornarsi per i soggetti in formazione.

6. Inferenza statistica sui valori medi a confronto

Adesso si procede con il confronto dei valori medi dei 16 indicatori di competenze nei 7 gruppi oggetto di studio mediante opportuni test statistici. Il primo confronto avviene nell'ambito dell'istruzione fra gli studenti del biennio e gli studenti universitari di medicina. I valori medi relativi agli indicatori delle *life skills* degli studenti del biennio risultano tutti maggiori dei corrispondenti valori medi degli studenti universitari (Tabella 5). Le differenze statisticamente significative sono quelle relative alla Creatività ($M_{BIE} = 57.29 \pm 20.47$ vs. $M_{UNI} = 43.84 \pm 21.31$ con $t_{(283)} = 5.43$ e $p < 0.001$), e Realizzare ($M_{BIE} = 54.95 \pm 19.26$ vs. $M_{UNI} = 46.21 \pm 21.15$ con $t_{(283)} = 3.65$ e $p < 0.001$), che risultano essere il punto di massima forza degli studenti del biennio e di massima criticità degli studenti universitari. Inoltre sono significative anche le differenze relative a Valutare le situa-

zioni ($M_{BIE} = 56.19 \pm 18.86$ vs. $M_{UNI} = 47.37 \pm 19.95$ con $t_{(283)} = 3.83$ e $p < 0.001$) e Autoefficacia ($M_{BIE} = 52.62 \pm 24.89$ vs. $M_{UNI} = 46.07 \pm 26.72$ con $t_{(283)} = 2.14$ e $p < 0.05$). Per quanto riguarda le differenze fra le medie degli indicatori di competenze specifici dei gruppi (Tabella 6), risultano significative quelle relative a Dirigere ($M_{BIE} = 55.47 \pm 20.48$ vs. $M_{UNI} = 48.26 \pm 20.92$ con $t_{(283)} = 2.93$ e $p < 0.01$) ed Imparare, competenza appositamente selezionata per entrambi i gruppi ($M_{BIE} = 54.64 \pm 20.02$ vs. $M_{UNI} = 47.97 \pm 19.98$ con $t_{(283)} = 2.81$ e $p < 0.01$).

Successivamente sono stati raffrontati il mondo dell'istruzione, mediante gli studenti universitari, con quello della formazione, attraverso i soggetti in formazione, sottolineando che entrambi i gruppi osservati riguardano il contesto medico-sanitario. Dalla Tabella 5 si osserva come tutti i valori medi degli indicatori delle *life skills* degli studenti universitari siano inferiori ai corrispondenti valori medi dei soggetti in formazione: l'unica differenza ad essere statisticamente significativa è quella fra le medie dell'indicatore relativo alla Resistenza alle pressioni e allo stress ($M_{UNI} = 47.01 \pm 22.92$ vs. $M_{FOR} = 52.60 \pm 20.77$ con $t_{(249)} = -2.00$ e $p < 0.05$). Nessuna delle differenze fra le medie degli indicatori di competenze specifici dei gruppi (Tabella 6) risulta significativa.

Per concludere questa prima parte inerente il mondo dell'istruzione e della formazione si sono posti a confronto gli insegnanti-formatori ed i gruppi che questi istruiscono e formano, vale a dire gli studenti sia del biennio sia universitari ed i soggetti in formazione. Si nota dalla Tabella 5 come i valori medi delle *life skills* degli insegnanti-formatori siano superiori a tutti i corrispondenti valori medi dei tre gruppi, fatta eccezione della Creatività, che risulta maggiore negli studenti del biennio, e dell'Empatia, minore rispetto agli altri tre gruppi. Nessuna delle differenze fra i valori medi degli studenti del biennio e degli insegnanti-formatori risulta significativa: apparentemente, que-

sti due gruppi presentano gli stessi valori medi delle *life skills*. Nei confronti dei soggetti in formazione risulta significativa la sola differenza fra le medie degli indicatori della Creatività ($M_{INS} = 55.09 \pm 18.15$ vs. $M_{FOR} = 48.21 \pm 21.50$ con $t_{(149)} = 2.08$ e $p < 0.05$).

Mentre sono numerose le differenze fra gli insegnanti-formatori e gli studenti universitari. Più dettagliatamente, si riscontrano significative differenze fra le medie degli indicatori della Creatività ($M_{INS} = 55.09 \pm 18.15$ vs. $M_{UNI} = 43.84 \pm 21.31$ con $t_{(204)} = 3.71$ e $p < 0.001$), Realizzare ($M_{INS} = 56.45 \pm 19.35$ vs. $M_{UNI} = 46.21 \pm 21.15$ con $t_{(204)} = 3.24$ e $p < 0.01$), Valutare le situazioni ($M_{INS} = 58.57 \pm 19.97$ vs. $M_{UNI} = 47.37 \pm 19.95$ con $t_{(204)} = 3.52$ e $p < 0.001$), Comunicare ($M_{INS} = 55.83 \pm 20.28$ vs. $M_{UNI} = 48.08 \pm 21.91$ con $t_{(204)} = 2.35$ e $p < 0.05$), Decidere ($M_{INS} = 57.43 \pm 22.96$ vs. $M_{UNI} = 46.25 \pm 24.93$ con $t_{(204)} = 2.99$ e $p < 0.01$), Autoefficacia ($M_{INS} = 57.13 \pm 24.06$ vs. $M_{UNI} = 46.07 \pm 26.72$ con $t_{(204)} = 2.80$ e $p < 0.01$) e Resistenza alle pressioni e allo stress ($M_{INS} = 57.85 \pm 20.24$ vs. $M_{UNI} = 47.01 \pm 22.92$ con $t_{(204)} = 3.24$ e $p < 0.01$).

Per quanto riguarda le competenze specifiche mostrate nella Tabella 6 si osserva come il valore medio relativo all'indicatore Dirigere sia maggiore nel gruppo degli insegnanti-formatori mentre le medie di Cooperare, Supportare e Gestire un gruppo, competenza appositamente selezionata per gli insegnanti-formatori, risultano inferiori delle corrispondenti medie negli altri tre gruppi. In realtà, risultano significativamente diverse le sole medie dei gruppi insegnanti-formatori e studenti universitari relative a Dirigere ($M_{INS} = 57.47 \pm 16.75$ vs. $M_{UNI} = 48.26 \pm 20.92$ con $t_{(204)} = 3.23$ e $p < 0.01$) e Gestire un gruppo ($M_{INS} = 42.28 \pm 18.70$ vs. $M_{UNI} = 48.98 \pm 19.51$ con $t_{(204)} = -2.22$ e $p < 0.05$).

Successivamente sono stati confrontati due gruppi del mondo del lavoro: i dirigenti e i lavoratori. Osservando la Tabella

6 si nota che nei dirigenti le sole medie relative all'indicatore di Imparare e Cooperare sono inferiori rispetto alle corrispondenti medie dei lavoratori ma la sola differenza statisticamente significativa è quella relativa ai valor medi dell'indicatore della competenza Dirigere ($M_{DIR} = 66.87 \pm 17.39$ vs. $M_{LAV} = 55.16 \pm 19.08$ con $t_{(196)} = 3.66$ e $p < 0.001$), appositamente selezionata per il gruppo dei dirigenti. Dalla Tabella 5 si osserva come nei dirigenti, ad eccezione dell'Empatia, tutti i valori medi degli indicatori delle *life skills* risultano superiori rispetto a quelli dei lavoratori. Inoltre tali differenze, ad eccezione dell'indicatore relativo alla Creatività, risultano tutte significative: Realizzare ($M_{DIR} = 63.29 \pm 21.50$ vs. $M_{LAV} = 51.76 \pm 21.72$ con $t_{(196)} = 2.97$ e $p < 0.01$), Valutare le situazioni ($M_{DIR} = 62.34 \pm 19.08$ vs. $M_{LAV} = 52.84 \pm 20.25$ con $t_{(196)} = 2.73$ e $p < 0.01$), Assertività ($M_{DIR} = 62.95 \pm 19.68$ vs. $M_{LAV} = 51.04 \pm 20.53$ con $t_{(196)} = 3.33$ e $p < 0.01$), Comunicare ($M_{DIR} = 62.39 \pm 21.65$ vs. $M_{LAV} = 50.83 \pm 21.06$ con $t_{(196)} = 2.98$ e $p < 0.01$), Gestire il conflitto ($M_{DIR} = 59.39 \pm 20.15$ vs. $M_{LAV} = 50.45 \pm 19.47$ con $t_{(196)} = 2.48$ e $p < 0.05$), Decidere ($M_{DIR} = 69.45 \pm 20.67$ vs. $M_{LAV} = 53.59 \pm 23.08$ con $t_{(196)} = 4.15$ e $p < 0.001$), Autoefficacia ($M_{DIR} = 70.42 \pm 22.90$ vs. $M_{LAV} = 53.86 \pm 24.52$ con $t_{(196)} = 3.95$ e $p < 0.001$) e Resistenza alle pressioni e allo stress ($M_{DIR} = 66.45 \pm 18.10$ vs. $M_{LAV} = 54.31 \pm 20.61$ con $t_{(196)} = 3.61$ e $p < 0.001$).

Infine sono stati confrontati i tre gruppi maggiormente performanti: i dirigenti, i volontari e gli insegnanti-formatori. Dalla Tabella 5 e dalla Tabella 6 emerge chiaramente la superiorità dei valori medi di tutti e 16 gli indicatori dei dirigenti, fatta eccezione dell'Empatia, maggiore nei volontari, e di Imparare, maggiore negli insegnanti-formatori. L'analisi statistica, comunque, mostra come i tre gruppi sono molto simili fra loro. Le sole differenze significative emerse sono fra il gruppo dei dirigenti e quello degli insegnanti-formatori relativamente a Decidere ($M_{DIR} = 69.45 \pm 20.67$ vs. $M_{INS} = 57.43 \pm 22.96$ con $t_{(89)}$

= 2.61 e $p < 0.05$), Autoefficacia ($M_{DIR} = 70.42 \pm 22.90$ vs. $M_{INS} = 57.13 \pm 24.06$ con $t_{(89)} = 2.67$ e $p < 0.05$), e Dirigere, competenza appositamente selezionata per il gruppo dei dirigenti ($M_{DIR} = 66.87 \pm 17.39$ vs. $M_{INS} = 57.47 \pm 16.75$ con $t_{(89)} = 2.58$ e $p < 0.05$). Il paragrafo si conclude con l'inferenza statistica sulle medie delle 5 macro-aree, presentando i corrispondenti intervalli di confidenza al 95% e confrontandone i valori con gli opportuni test di ipotesi.

| Macro-aree | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|------------|------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Cogn | ✓ | ✗ | — | — | ✓ | — | — |
| Realiz | ✓ | — | — | — | — | — | ✓ |
| Relaz | — | — | — | — | — | — | — |
| Manag | — | — | — | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ris_Pers | — | — | — | — | ✓ | ✓ | ✓ |

Tabella 9. Intervalli di confidenza al 95% per le macro-aree critiche (✗), neutre (—) e ricoperte (✓), per Gruppo.

Dalla Tabella 9 risulta che la macro-area di competenze Cognitive, composta in realtà dalla sola Creatività, è un punto di forza sia per gli studenti del biennio sia per gli insegnanti-formatori, mentre rappresenta una criticità per gli studenti universitari. Le competenze Realizzative costituiscono un punto di forza sia per gli studenti del biennio che per i dirigenti. I soggetti in formazione non hanno né punti di forza né criticità, mentre i lavoratori presentano un unico punto di forza nelle competenze Manageriali. Inoltre per i dirigenti, i volontari e gli insegnanti-lavoratori risulta che le competenze Manageriali e le Risorse personali costituiscono punti di forza significativi. Infine, le competenze relazionali non risultano comparire fra

le competenze critiche né fra quelle ricoperte per ciascuno dei 7 gruppi oggetto di analisi. Dall'analisi statistica inferenziale sulle differenze fra i valori medi dei gruppi precedentemente confrontati risultano significative le seguenti macro-aree:

- Competenze Cognitive:
 $M_{BIE} = 57.29 \pm 20.47$ vs. $M_{UNI} = 43.84 \pm 21.31$ con $t_{(283)} = 5.43$ e $p < 0.001$
 $M_{INS} = 55.09 \pm 18.15$ vs. $M_{UNI} = 43.84 \pm 21.31$ con $t_{(204)} = 3.71$ e $p < 0.001$
 $M_{INS} = 55.09 \pm 18.15$ vs. $M_{FOR} = 48.21 \pm 21.50$ con $t_{(149)} = 2.08$ e $p < 0.05$
 - Competenze Realizzative:
 $M_{BIE} = 52.52 \pm 14.31$ vs. $M_{UNI} = 48.23 \pm 16.38$ con $t_{(283)} = 2.36$ e $p < 0.05$
 $M_{DIR} = 57.64 \pm 18.40$ vs. $M_{LAV} = 50.00 \pm 15.70$ con $t_{(196)} = 2.36$ e $p < 0.05$
 - Competenze Relazionali:
 $M_{DIR} = 56.02 \pm 18.78$ vs. $M_{LAV} = 48.71 \pm 16.60$ con $t_{(196)} = 2.20$ e $p < 0.05$
 - Competenze Manageriali:
 $M_{BIE} = 57.72 \pm 22.24$ vs. $M_{UNI} = 47.26 \pm 22.20$ con $t_{(283)} = 2.07$ e $p < 0.05$
 $M_{INS} = 57.45 \pm 19.02$ vs. $M_{UNI} = 47.26 \pm 22.20$ con $t_{(204)} = 3.22$ e $p < 0.01$
 $M_{DIR} = 68.16 \pm 17.89$ vs. $M_{LAV} = 54.38 \pm 20.27$ con $t_{(196)} = 4.16$ e $p < 0.001$
 $M_{DIR} = 68.16 \pm 17.89$ vs. $M_{INS} = 57.45 \pm 19.02$ con $t_{(89)} = 2.74$ e $p < 0.05$
 - Risorse Personali:
 $M_{BIE} = 52.38 \pm 14.42$ vs. $M_{UNI} = 47.67 \pm 16.89$ con $t_{(283)} = 2.54$ e $p < 0.05$
 $M_{DIR} = 57.97 \pm 11.12$ vs. $M_{LAV} = 51.88 \pm 13.49$ con $t_{(196)} = 2.90$ e $p < 0.01$
-

7. Genere ed età: possibili fattori discriminanti delle competenze

Si consideri come primo fattore di influenza delle competenze il genere. I maschi del campione esaminato sono esattamente la metà (33.7%) delle femmine (66.3%); di seguito sono presentati tabelle e grafici che permettono i confronti fra i valori medi dei due gruppi.

| Indicatori di competenze | Maschi | | Femmine | |
|--------------------------|--------|-----------|---------|-----------|
| | Media | Dev. Std. | Media | Dev. Std. |
| Cre | 51.15 | 21.77 | 49.95 | 20.92 |
| Rea | 52.43 | 22.29 | 52.36 | 20.84 |
| Val_sit | 54.08 | 21.45 | 53.28 | 19.53 |
| Ass | 50.73 | 22.72 | 50.28 | 21.39 |
| Com | 52.36 | 21.97 | 50.91 | 20.97 |
| Gest_conf | 51.04 | 20.12 | 50.51 | 20.39 |
| Dec | 53.88 | 26.08 | 51.21 | 23.50 |
| Autoeff | 54.15 | 26.50 | 52.29 | 25.02 |
| Emp | 48.82 | 19.96 | 50.04 | 18.95 |
| Res_press | 54.29 | 22.95 | 52.58 | 21.31 |
| Agg | 49.52 | 20.86 | 52.89 | 19.75 |
| Gest_grup | 45.62 | 20.22 | 46.23 | 19.88 |
| Coop | 46.12 | 22.23 | 47.51 | 21.76 |
| Supp | 46.80 | 20.52 | 46.74 | 21.33 |
| Dir | 55.11 | 21.07 | 53.83 | 19.64 |
| Imp | 49.87 | 19.80 | 51.74 | 19.27 |

Tabella 10. Medie e deviazioni standard degli indicatori delle *life skills* per *Genere*.

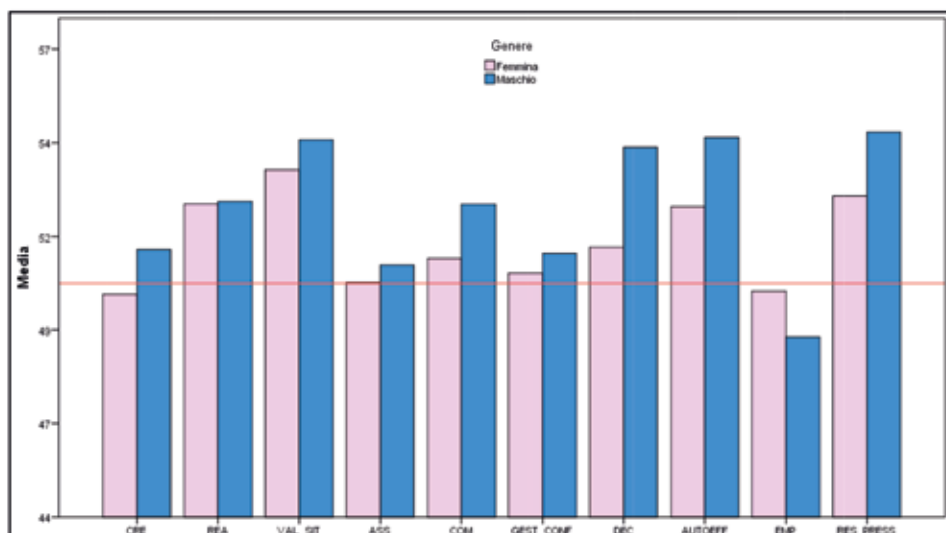


Figura 12. Grafico delle medie degli indicatori delle *life skills* per *Genere*.

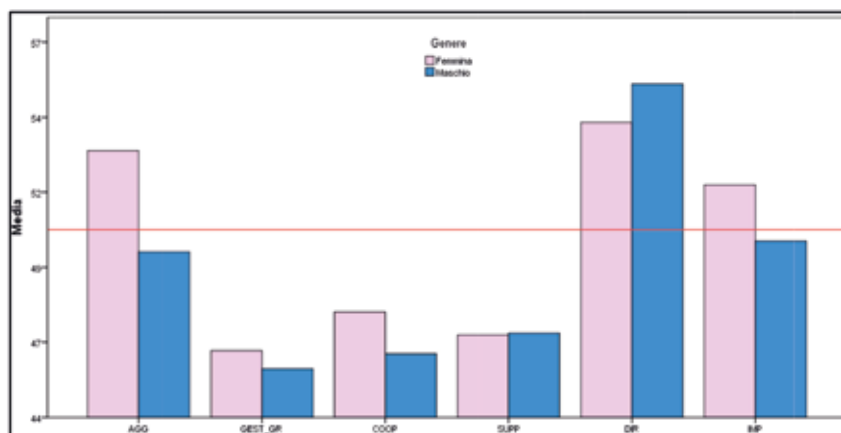


Figura 13. Grafico delle medie degli indicatori delle competenze specifiche di gruppo per *Genere*.

Dalla Figura 12 emerge chiaramente come i valori medi degli indicatori delle *life skills* dei maschi risultano maggiori dei corrispondenti valori medi delle femmine, fatta eccezione di Realizzare che presenta valori medi praticamente identici ($M_M = 52.43$ vs. $M_F = 52.36$) e dell'Empatia, che presenta una media

maggiore nel gruppo delle femmine ($M_F = 50.04$ vs. $M_M = 48.82$). Tuttavia nessuna di tali differenze è risultata statisticamente significativa. La Figura 13 mostra, invece, una situazione capovolta: tutte le medie risultano maggiori nelle femmine, fatta eccezione di Supportare, praticamente identico nei due gruppi ($M_M = 46.80$ vs. $M_F = 46.74$), e Dirigere, mediamente superiore nei maschi ($M_M = 55.11$ vs. $M_F = 53.83$). L'unica differenza che risulta statisticamente significativa è quella inerente l'indicatore di Aggiornarsi ($M_F = 52.89 \pm 19.75$ vs. $M_M = 49.52 \pm 20.86$ con $t_{(666)} = 2.05$ e $p < 0.05$).

Sono stati ulteriormente effettuati i confronti fra maschi e femmine per quanto concerne i 16 indicatori all'interno di ciascuno dei 7 gruppi. I valori medi dell'indicatore relativo ad Aggiornarsi sono risultati significativamente diversi fra maschi e femmine sia nel gruppo degli studenti universitari ($M_F = 52.64 \pm 20.50$ vs. $M_M = 42.15 \pm 20.50$ con $t_{(151)} = 2.56$ e $p < 0.05$) sia in quello degli insegnanti-formatori ($M_F = 56.61 \pm 18.26$ vs. $M_M = 44.20 \pm 19.42$ con $t_{(51)} = 2.34$ e $p < 0.05$). Nel gruppo dei lavoratori si riscontrano significative differenze, a favore delle femmine, per quanto riguarda Gestire un gruppo ($M_F = 47.23 \pm 19.99$ vs. $M_M = 40.64 \pm 18.32$ con $t_{(158)} = 2.09$ e $p < 0.05$) e Supportare ($M_F = 48.11 \pm 22.38$ vs. $M_M = 41.33 \pm 18.50$ con $t_{(158)} = 2.08$ e $p < 0.05$).

Nella seguente Tabella 11 e nella relativa Figura 14 sono riportati i valori medi delle 5 macro-aree di competenza, suddivisi per genere:

| Macro-aree di competenza | Maschi | | Femmine | |
|--------------------------|--------|-----------|---------|-----------|
| | Media | Dev. Std. | Media | Dev. Std. |
| Cogn | 51.15 | 21.77 | 49.95 | 20.92 |
| Realiz | 50.41 | 16.99 | 51.19 | 15.18 |
| Relaz | 49.41 | 17.26 | 49.19 | 17.02 |

| Macro-aree di competenza | Maschi | | Femmine | |
|--------------------------|--------|-----------|---------|-----------|
| | Media | Dev. Std. | Media | Dev. Std. |
| Manag | 54.50 | 22.84 | 52.52 | 20.72 |
| Ris_Pers | 51.78 | 15.11 | 51.66 | 14.34 |

Tabella 11. Medie e deviazioni standard delle macro-aree di competenza per *Genere*.

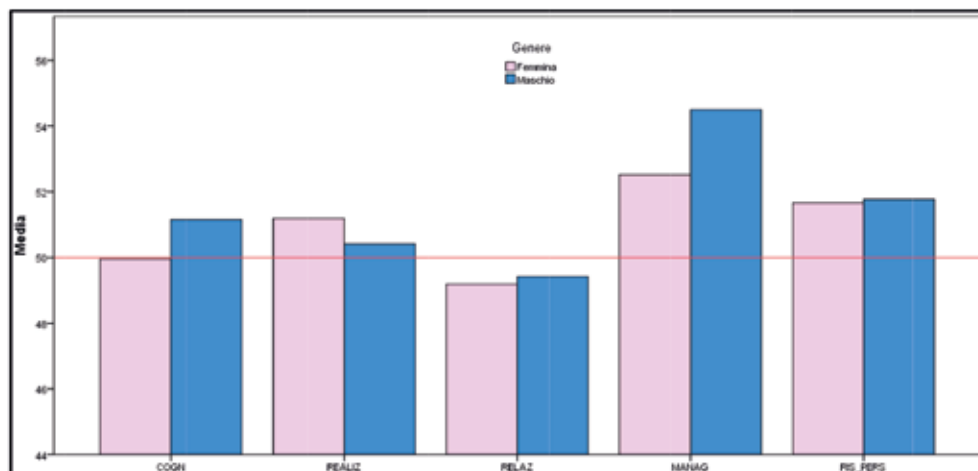


Figura 14. Grafico delle medie delle macro-aree di competenza per *Genere*.

Dalla Figura 14 si nota come siano praticamente identici i valori medi delle competenze Relazionali ($M_M = 49.41$ vs. $M_F = 49.19$) e le Risorse personali ($M_M = 51.78$ vs. $M_F = 51.66$). I maschi primeggiano nelle competenze Manageriali ($M_M = 54.50$ vs. $M_F = 52.52$) e Cognitive ($M_M = 51.15$ vs. $M_F = 49.95$) mentre le femmine presentano maggiori competenze Realizzative ($M_F = 50.41$ vs. $M_M = 51.19$). Tuttavia, nessuna di queste differenze risulta statisticamente significativa. Solo all'interno del gruppo degli insegnanti-formatori risultano significative le differenze inerenti le competenze Realizzative ($M_F = 55.61 \pm 11.55$ vs. $M_M = 46.86 \pm 16.60$ con $t_{(158)} = 2.26$ e $p < 0.05$). Di seguito si presentano gli intervalli di confidenza dei valori medi degli indicatori delle 16 competenze oggetto di studio, suddivisi per genere.

| Indicatori di competenze | Maschi | Femmine | Macro-area | Maschi | Femmine |
|--------------------------|--------|---------|------------|--------|---------|
| Cre | — | — | Cogn | — | — |
| Rea | — | ✓ | Realiz | — | — |
| Val_sit | ✓ | ✓ | | | |
| Agg | — | ✓ | | | |
| Gest_grup | ✗ | ✗ | | | |
| Ass | — | — | Relaz | — | — |
| Com | — | — | | | |
| Gest_conf | — | — | | | |
| Coop | ✗ | ✗ | | | |
| Supp | ✗ | ✗ | | | |
| Dec | ✓ | — | Manag | ✓ | ✓ |
| Dir | ✓ | ✓ | | | |
| Autoeff | ✓ | — | Ris_Pers | — | ✓ |
| Emp | — | — | | | |
| Res_press | ✓ | ✓ | | | |
| Imp | — | — | | | |

Tabella 12. Intervalli di confidenza al 95% per le competenze critiche (✗), neutre (—) e ricoperte (✓), per *Genere*.

Dalla Tabella 12 si osserva come maschi e femmine presentano significativi punti di forza nel Valutare le situazioni, Dirigere, Resistenza alle pressioni e allo stress e nella macro-area delle competenze Manageriali, mentre Gestire un gruppo, Cooperare e Supportare risultano criticità significative. Infine, i maschi sono ulteriormente caratterizzati dai punti di forza relativi a Decidere ed Autoefficacia, mentre le femmine sono caratterizzate positivamente da Realizzare, Aggiornarsi e dalla macro-

area relativa alle Risorse personali.

Per quanto riguarda la variabile Età, questa non è stata misurata direttamente bensì attraverso una suddivisione in tre classi che considera gli studenti del biennio come individui fra i 17 e 20 anni, i lavoratori, gli insegnanti-formatori e i soggetti in formazione come individui di età compresa fra i 20 e 45 anni, dirigenti e volontari come soggetti di età superiore ai 45 anni. Gli studenti universitari di medicina sono stati eliminati perché significativamente differenti dagli altri gruppi. Di seguito l'andamento dei valori medi nelle tre classi di età.

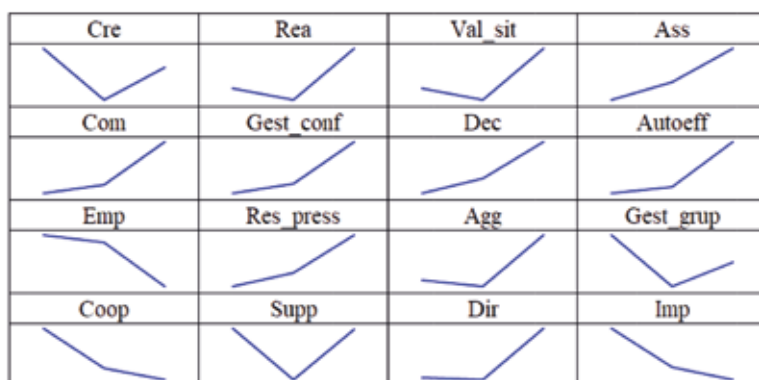


Figura 15. *Line-plot* dei valori medi dei 16 indicatori di competenze per Età.



Figura 16. *Line-plot* dei valori medi delle 5 macro-aree di competenze per Età.

Dall'osservazione della Figura 15 e della Figura 16 si nota come gli andamenti medi degli indicatori di competenze con l'avanzare dell'Età si possono raccogliere essenzialmente in 4 tipologie:

- Decrescente (Empatia, Cooperare, Imparare).
- “Forma a V” decrescente: riduzione iniziale ed incremento successivo fino a valori inferiori rispetto a quelli di origine (Creatività, quindi le competenze Cognitive, Gestire un gruppo).
- “Forma a V” crescente: ad una leggera riduzione iniziale segue un aumento fino a valori maggiori di quelli di origine (Realizzare, Valutare le situazioni, Aggiornarsi, Dirigere, competenze Realizzative). Le competenze, nel loro insieme, hanno questo tipo di andamento. Supportare ha una “Forma a V” esatta dove riduzione ed aumento si bilanciano perfettamente.
- Crescente: di tipo lineare (Assertività, Decidere, Resistenza alle pressioni e allo stress), oppure esponenziale (Comunicare, Gestire il conflitto, Autoefficacia, competenze Manageriali, competenze Relazionali, Risorse personali).

8. Correlazioni lineari

In questo paragrafo si analizzano le correlazioni lineari fra i punteggi dei 16 indicatori oggetto di studio, riportando solo i valori superiori, in valore assoluto, a 0.30. Tutte le rimanenti correlazioni sono risultate significative ($p < 0.001$).

| Indi- catori | Rea | Val_sit | Ass | Com | Gest_ conf | Dec | Auto- eff | Emp | Res_ press | Agg | Gest_ grup | Coop | Supp | Dir | Imp |
|-----------------|-------|---------|-------|-------|---------------|-------|--------------|-------|---------------|-------|---------------|--------|-------|-------|-------|
| Cre | 0.653 | 0.722 | 0.367 | 0.641 | 0.449 | — | 0.400 | — | 0.445 | — | — | — | 0.418 | 0.497 | 0.563 |
| Rea | | 0.836 | 0.640 | 0.758 | 0.569 | 0.615 | 0.617 | — | 0.692 | 0.619 | — | — | — | 0.849 | 0.349 |
| Val_sit | | | 0.542 | 0.655 | 0.455 | 0.524 | 0.526 | — | 0.729 | 0.656 | — | — | — | 0.761 | 0.454 |
| Ass | | | | 0.874 | 0.872 | 0.848 | 0.837 | — | 0.850 | 0.579 | — | — | 0.396 | 0.857 | — |
| Com | | | | | 0.899 | 0.668 | 0.708 | — | 0.729 | 0.584 | 0.435 | — | 0.595 | 0.807 | 0.453 |
| Gest_ conf | | | | | | 0.607 | 0.660 | 0.347 | 0.647 | 0.543 | 0.509 | 0.354 | 0.703 | 0.716 | 0.473 |
| Dec | | | | | | | 0.910 | — | 0.925 | 0.367 | — | -0.374 | — | 0.856 | — |
| Auto- eff | | | | | | | | — | 0.884 | — | — | — | — | 0.818 | — |
| Emp | | | | | | | | | — | — | 0.536 | 0.493 | 0.606 | — | 0.810 |
| Res_ press | | | | | | | | | | 0.504 | — | — | — | 0.918 | — |
| Agg | | | | | | | | | | | 0.387 | — | — | 0.623 | 0.516 |
| Gest_ grup | | | | | | | | | | | | 0.813 | 0.843 | — | 0.548 |
| Coop | | | | | | | | | | | | | 0.674 | — | 0.488 |
| Supp | | | | | | | | | | | | | | — | 0.636 |
| Dir | | | | | | | | | | | | | | | — |

Tabella 13. Correlazioni lineari fra i 16 indicatori di competenze.
(—) correlazioni, in valore assoluto, inferiori a 0.30.

Si noti come tutte le correlazioni lineari presentano un segno positivo, fatta eccezione di quella fra Decidere e Cooperare (-0,374): una maggior capacità decisionale sembrerebbe richiedere una minor capacità cooperativa e viceversa. La massima correlazione registrata è fra Decidere e Resistenza alle pressioni e allo stress (0.925), mentre quella minima, fra le correlazioni comunque superiori a 0.30, si osserva tra Gestire il conflitto ed Empatia (0.347). I commenti alla Tabella 13 vengono riportati elencando le competenze in ordine decrescente rispetto alla correlazione media –riportata fra parentesi e calcolata su tutte le correlazioni in valore assoluto – che ciascun indicatore di competenza presenta con tutti gli altri:

- **Comunicare** (62.1%): è la competenza il cui indicatore maggiormente correla con tutti gli altri indicatori, sebbene non dipenda dall'Empatia né da Cooperare. Saper comunicare correla con una forte intensità con Gestire il conflitto (89.9%), Assertività (87.4%), Dirigere (80.7%), Realizzare (75.8%), Resistenza alle pressioni e allo stress (72.9%) e Autoefficacia (70.8%), mentre la competenza con cui meno correlata è Gestire un gruppo (43.5%).
 - **Gestire il conflitto** (58.7%): questa competenza è l'unica che correla linearmente con tutte le altre competenze. Saper gestire lo stress è particolarmente associato con Comunicare (89.9%), Assertività (87.2%), Dirigere (71.6%) e Supportare (70.3%), mentre l'associazione minima risulta con Cooperare (35.4%).
 - **Dirigere** (55.9%): è la competenza specifica di gruppo il cui indicatore maggiormente correla con tutti gli altri, sebbene non dipenda dall'Empatia, da Gestire un gruppo, da Cooperare né da Supportare. Saper dirigere correla fortemente con Resistenza alle pressioni e allo stress (91.8%), Assertività (85.7%), Decidere (85.6%), Realizzare (84.9%), Autoefficacia (81.8%), Comunicare (80.7%), Valutare le si-
-

tuazioni (76.1%) e Gestire il conflitto (71.6%), mentre la competenza con cui meno correla è la Creatività (49.7%).

- **Assertività** (55.0%): non dipende dall'Empatia, da Gestire un gruppo, né da Cooperare. Avere relazioni interpersonali di qualità correla fortemente con Comunicare (87.4%), Gestire il conflitto (87.2%), Dirigere (85.7%), Resistenza alle pressioni e allo stress (85.0%), Decidere (84.8%) e Autoefficacia (83.7%), mentre la Creatività è la competenza con cui meno correla (36.7%).
 - **Resistenza alle pressioni e allo stress** (53.8%): non correla con l'Empatia, Gestire un gruppo, Cooperare, Supportare né con Imparare. Saper gestire le emozioni correla fortemente con Decidere (92.5%), Dirigere (91.8%), Autoefficacia (88.4%), Assertività (85.0%), Comunicare (72.9%) e Valutare le situazioni (72.9%), mentre l'associazione minima risulta con la Creatività (44.5%).
 - **Realizzare** (51.7%): non dipende dall'Empatia, da Gestire un gruppo, da Cooperare né da Supportare. La competenza del *problem solving* è fortemente associata a Dirigere (84.9%), Valutare le situazioni (83.6%) e Comunicare (75.8%), mentre Imparare è la competenza con cui meno correla (34.9%).
 - **Decidere** (49.3%): non dipende dalla Creatività, dall'Empatia, da Gestire un gruppo, da Supportare né da Imparare. Saper prendere decisioni correla fortemente con Resistenza alle pressioni e allo stress (92.5%), Autoefficacia (91.0%), Dirigere (85.6%) e Assertività (84.8%), mentre risulta meno associata con Aggiornarsi (36.7%).
 - **Autoefficacia** (49.2%): non correla con l'Empatia, Aggiornarsi, Gestire un gruppo, Cooperare, Supportare né con Imparare. Essere autoconsapevoli dipende fortemente da Decidere (91.0%), Resistenza alle pressioni e allo stress (88.4%), Assertività (83.7%), Dirigere (81.8%) e Comunica-
-

re (70.8%), mentre la Creatività è la competenza con cui meno correla (40.0%).

- **Valutare le situazioni** (48.5%): non correla con l'Empatia, Gestire un gruppo, Cooperare, né con Supportare. Avere un pensiero critico dipende fortemente da Realizzare (83.6%), Dirigere (76.1%), Resistenza alle pressioni e allo stress (72.9%) e Creatività (72.2%), mentre la competenza con cui è meno correlata è Imparare (45.4%).
 - **Aggiornarsi** (45.0%): è la seconda fra le competenze specifiche di gruppo che correla maggiormente con gli altri indicatori, sebbene non risulti essere associata con la Creatività, Autoefficacia, Empatia, Cooperare, né con Supportare. Sapersi aggiornare non dipende fortemente da alcuna competenza: la massima correlazione osservata è con Valutare le situazioni (65.6%), mentre la minima con Decidere (36.7%).
 - **Creatività** (42.3%): è la seconda *life skills* che mediamente meno correla con tutti gli altri indicatori. Non risulta essere associata con Decidere, Empatia, Aggiornarsi, Gestire un gruppo né con Cooperare. Essere creativi è fortemente correlato solo con Valutare le situazioni (72.2%), mentre l'associazione minima risulta con l'Assertività (36.7%).
 - **Supportare** (41.1%): non correla con Realizzare, Valutare le situazioni, Decidere, Autoefficacia, Resistenza alle pressioni e allo stress, Aggiornarsi né con Dirigere. Saper supportare dipende fortemente da Gestire un gruppo (84.3%) e Gestire il conflitto (70.3%), mentre la competenza con cui meno correla è l'Assertività (39.6%).
 - **Imparare** (40.4%): non dipende dall'Assertività, Decidere, Autoefficacia, Resistenza alle pressioni e allo stress né da Dirigere. Saper imparare è fortemente correlato con la sola Empatia (81.0%) e l'associazione minima risulta con
-

Realizzare (34.9%).

- **Gestire un gruppo** (34.4%): competenza incorrelata con la Creatività, Realizzare, Valutare le situazioni, Assertività, Decidere, Autoefficacia, Resistenza alle pressioni e allo stress e con Dirigere. Saper gestire un gruppo dipende fortemente da Supportare (84.3%) e da Cooperare (81.3%), mentre presenta la correlazione minima con Aggiornarsi (38.7%).
- **Cooperare** (31.4%): non correla con la Creatività, Realizzare, Valutare le situazioni, Assertività, Comunicare, Autoefficacia, Resistenza alle pressioni e allo stress né con Dirigere. Saper cooperare dipende fortemente solamente da Gestire un gruppo (81.3%) ed la competenza con cui meno correla è Gestire il conflitto (35.4%).
- **Empatia** (28.3%): è la competenza che meno correla mediamente con tutti gli altri indicatori e praticamente non correla con alcuna *life skills*, fatta eccezione di Gestire un conflitto con la quale risulta avere la correlazione minima (34.7%), né con Aggiornarsi né con Dirigere. Essere empatici correla fortemente solamente con Imparare (81.0%).

Le correlazioni lineari presentate nella Tabella 13 sono state ulteriormente analizzate in ciascuno dei 7 gruppi oggetto di studio: nessuna particolare variazione è emersa rispetto al dato complessivo.

Infine sono state calcolate le correlazioni lineari fra le 5 macro-aree di competenza, risultando tutte significative ($p < 0.001$). La Figura 17 mostra una forte correlazione media delle Risorse personali con le altre macro-aree (70.9%) ed una moderata correlazione media delle competenze Realizzative (67.2%), Relazionali (64.2%), Manageriali (57.4%) e Cognitive (52.9%). La massima correlazione osservata è fra le Risorse personali e le competenze Relazionali (76.6%) mentre quella minima è fra le

competenze Cognitive e quelle Manageriali (38.9%).

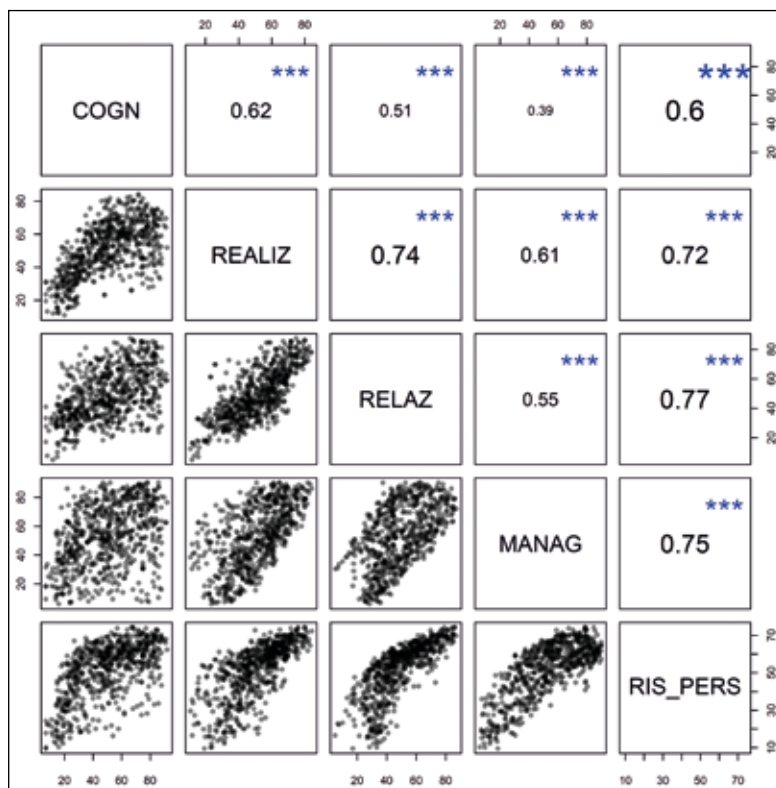


Figura 17. Grafici di dispersione e correlazioni lineari fra le *Macro-aree* di competenza.

Le correlazioni lineari fra le macro-aree di competenze sono state ulteriormente calcolate all'interno dei 7 gruppi oggetto di analisi e di seguito sono riportate quelle principali:

- **Studenti del biennio:** non correlano le competenze Cognitive e quelle Manageriali, mentre correlano fortemente le Relazionali con le Risorse personali (83.9%) e con le Realizzative (78.6%) e le Risorse personali con le competenze Realizzative (71.4%).
- **Studenti universitari:** le forti correlazioni si osservano fra le competenze Manageriali e le Risorse personali (81.7%), le Relazionali con le Risorse personali (77.9%) e

con le Realizzative (78.3%), e fra le Realizzative e le Risorse personali (72.3%).

- **Soggetti in formazione:** le correlazioni più alte si registrano fra le Risorse personali con le competenze Relazionali (78.0%), con le Realizzative (75.0%) e con le Manageriali (74.6%).
- **Insegnanti-formatori:** correlano fortemente le competenze Manageriali con le Risorse personali (72.4%), le competenze Cognitive con quelle Realizzative (71.9%), quelle Relazionali con le Risorse personali (70.0%).
- **Lavoratori:** le correlazioni più alte si osservano fra le Risorse personali con le competenze Realizzative (73.0%), con le Manageriali (72.9%) e con le Relazionali (71.7%), e fra le competenze Realizzative e quelle Relazionali (70.7%).
- **Dirigenti:** si presentano correlazioni forti fra le competenze Realizzative e Relazioni (86.6%), fra le Relazionali e le Risorse personali (83.3%) e fra le Realizzative e le Risorse personali (72.0%).
- **Volontari:** correlano fortemente le Risorse personali con le competenze Manageriali (77.3%) e con quelle Relazionali (76.6%).

9. Correlazioni non lineari

Un'analisi più approfondita ha evidenziato alcune relazioni di tipo non lineare come quelle fra gli indicatori di Imparare, Empatia, Resistenza alle pressioni e allo stress, Autoefficacia e Dirigere.

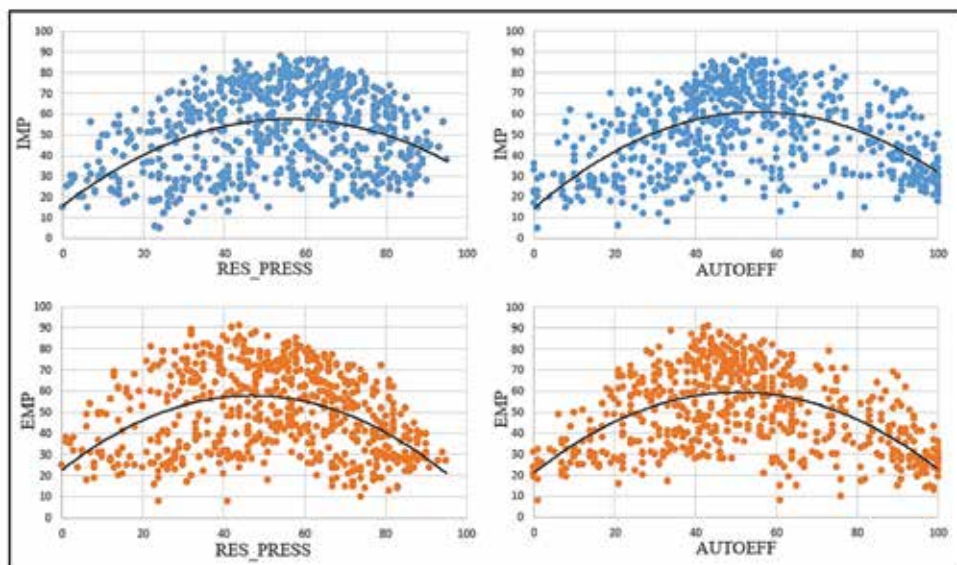


Figura 18. Grafici di dispersione fra *Imparare*, *Empatia*, *Resistenza alle pressioni e allo stress* e *Autoefficacia*.

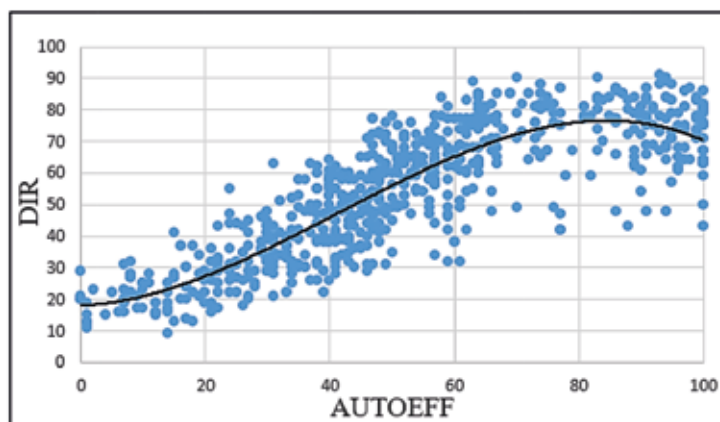


Figura 19. Grafico di dispersione fra *Dirigere* e *Autoefficacia*.

La Figura 18 mostra che una correlazione lineare nulla fra due indicatori non equivale all'assenza di relazione: infatti i grafici di dispersione mostrano un lieve andamento di tipo "paraboli-

co-inverso” (modello polinomiale di secondo grado). Sembra che all’aumentare degli indicatori della Resistenza alle pressioni e allo stress e dell’Autoefficacia fino al valore medio teorico di 50, aumentino conseguentemente gli indicatori di Imparare e dell’Empatia. Dopo il valore medio teorico, invece, tali indicatori tendono a diminuire come se, una volta raggiunto un livello sufficiente di autoconsapevolezza e gestione delle emozioni, non fosse più necessario imparare né essere empatici.

Per quanto riguarda la Figura 19 si nota che fra l’indicatore di Dirigere e quello della Resistenza alle pressioni e allo stress sussiste un andamento ad “S” (modello polinomiale di terzo grado): ad incrementi dell’indicatore della Resistenza alle pressioni e allo stress, e per valori compresi fra 30 e 70 circa, si osservano incrementi costanti dell’indicatore di Dirigere. Dopo il livello 70 dell’indicatore della Resistenza alle pressioni e allo stress, il corrispondente livello dell’indicatore relativo a Dirigere globalmente rimane costante o, addirittura, si riduce lievemente. Anche in questo caso sembrerebbe che, raggiunta una soglia sufficientemente elevata di autoconsapevolezza, la competenza relativa a dirigere sia “satura” e non debba ulteriormente incrementare.

I 5 modelli di regressione non lineare corrispettivi hanno una capacità predittiva migliore rispetto ai corrispondenti modelli di regressione lineare. Specificatamente:

- 16.6% vs. 3.5% per Imparare in funzione della Resistenza alle pressioni e allo stress.
 - 32.4% vs. 0.1% per Imparare in funzione dell’Autoefficacia.
 - 20.2% vs. 1.0% per l’Empatia in funzione della Resistenza alle pressioni e allo stress.
 - 36.1% vs. 3.0% per l’Empatia in funzione dell’Autoefficacia.
-

- 74.2% vs. 66.9% per Dirigere in funzione dell'Autoefficacia.

10. Analisi multivariata

Le correlazioni lineari fra i 16 indicatori di competenze oggetto di studio sono risultate significative e mediamente molto alte. Per tale ragione sono state calcolate anche le correlazioni medie fra terne di indicatori di competenze: l'11.6% di queste correlazioni è superiore a 0.70 e tutte sono risultate significative ($p < 0.001$). La terna di indicatori maggiormente correlata è quella relativa a Decidere, Resistenza alle pressioni e allo stress e Autoefficacia con una correlazione media pari al 90.6% e di cui si riporta il grafico tridimensionale:

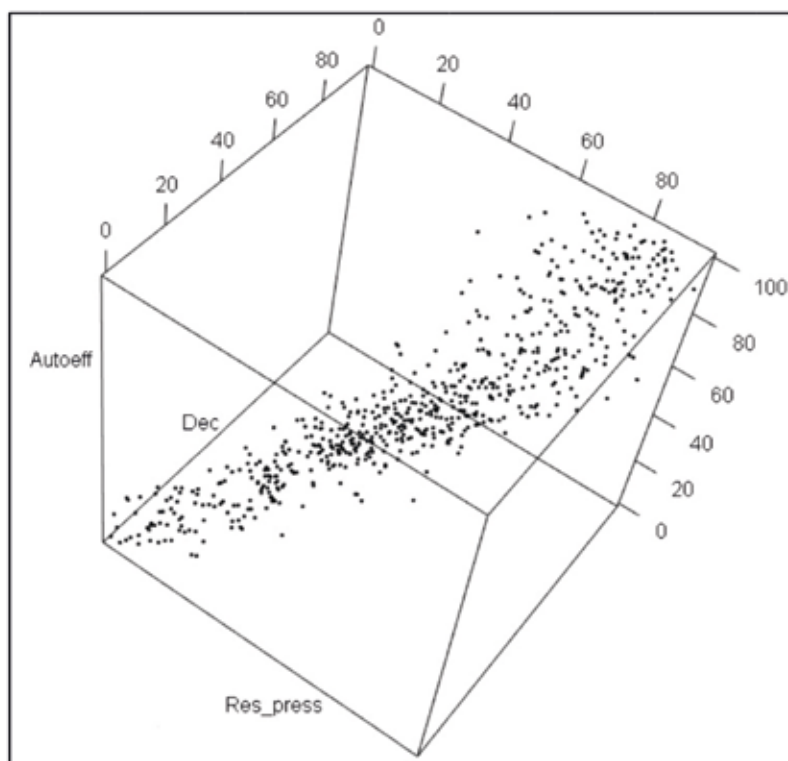


Figura 20. Grafico di dispersione fra *Decidere*, *Resistenza alle pressioni e allo stress* e *Autoefficacia*.

Segue la terna con Decidere, Resistenza alle pressioni e allo stress e Dirigere con una correlazione media pari al 90.0%, e la terna Comunicare, Assertività e Gestire il conflitto, costituita da soli indicatori delle *Life Skills*, con una correlazione media dell'88.2%. Anche Autoefficacia, Resistenza alle pressioni e allo stress e Dirigere, terna costituita da tre delle 5 competenze maggiormente ricoperte dai 7 gruppi, presentano un'elevata correlazione media (87.3%), come la terna relativa agli indicatori delle tre competenze globalmente più critiche: Gestire un gruppo, Cooperare e Supportare con una correlazione media del 77.7%.

A partire da queste correlazioni molto elevate sono stati costruiti modelli di regressione lineare multivariata con lo scopo di predire gli indicatori delle *Life Skills* a partire da tutti gli altri indicatori di competenze utilizzati come predittori. I modelli di regressione lineare multivariata sono stati costruiti con il metodo *stepwise* e tenendo sotto controllo il fenomeno della multicollinearità che corrisponde ad una ridondanza informativa dei nuovi predittori rispetto a quelli già presenti: questo ha condotto all'eliminazione dei predittori con $VIF > 10$ (nella Tabella 14 riportati come "Rid"). Le stime dei coefficienti di regressione parziale e dei coefficienti di determinazione lineare sono riportate di seguito.

| Stime dei coefficienti | Cre | Rea | Val_sit | Ass | Com | Gest_conf | Dec | Autoeff | Emp | Res_press |
|------------------------|-------|--------|---------|---------|--------|-----------|---------|---------|-------|-----------|
| R ² | 86.8% | 86.5% | 86.9% | 93.6% | 94.7% | 92.8% | 93.3% | 90.4% | 82.5% | 95.1% |
| Inter-cetta | 27.57 | -13.27 | 2.27 | -3.81 | -13.70 | 0.07 | 15.53 | 3.65 | 20.86 | 10.21 |
| Cre | — | 0.40 | 0.32 | ns | 0.32 | -0.08 | -0.19 | 0.08 | -0.25 | -0.21 |
| Rea | 0.22 | — | 0.27 | -0.06** | 0.12 | -0.18 | -0.09** | ns | 0.23 | -0.13 |

| Stime dei coefficienti | Cre | Rea | Val_sit | Ass | Com | Gest_conf | Dec | Autoeff | Emp | Res_press |
|------------------------|-------|---------|---------|-------|-------|-----------|---------|---------|-------|-----------|
| Val_sit | 0.41 | 0.13** | — | 0.06* | 0.12 | -0.14 | ns | 0.15 | -0.30 | 0.69 |
| Ass | ns | Rid | Rid | — | Rid | Rid | Rid | Rid | Rid | Rid |
| Com | 0.74 | Rid | Rid | Rid | — | 0.68 | 0.30 | ns | ns | ns |
| Gest_conf | Rid | -0.26 | -0.30 | 0.67 | 0.59 | — | Rid | ns | 0.19 | 0.41 |
| Dec | -0.47 | ns | Rid | Rid | 0.09 | Rid | — | 0.77 | ns | Rid |
| Auto-eff | ns | ns | 0.23 | 0.34 | ns | 0.23 | 0.43 | — | -0.12 | 0.31 |
| Emp | -0.51 | 0.26 | -0.23 | 0.19 | 0.32 | ns | -0.05* | -0.09* | — | ns |
| Res_press | Rid | Rid | Rid | Rid | Rid | Rid | Rid | Rid | Rid | — |
| Agg | -0.55 | 0.21 | 0.39 | 0.28 | 0.11 | 0.24 | ns | ns | -0.20 | ns |
| Gest_grup | ns | -0.09** | -0.15 | ns | 0.21 | -0.32 | 0.08* | -0.41 | ns | 0.05** |
| Coop | -0.23 | 0.24 | 0.16 | -0.08 | -0.13 | 0.24 | -0.25 | ns | ns | -0.36 |
| Supp | ns | Rid | Rid | -0.09 | ns | 0.35 | -0.11** | 0.66 | ns | ns |
| Dir | Rid | 0.79 | Rid | Rid | Rid | Rid | 0.51 | Rid | Rid | Rid |
| Imp | 0.79 | -0.43 | 0.28 | -0.26 | -0.45 | Rid | ns | -0.21 | 1.03 | ns |

Tabella 14. Stime dei coefficienti dei modelli di regressione lineare multivariata e dei coefficienti di determinazione lineare ($p < 0.001$). (*) $p < 0.05$, (**) $p < 0.01$, (Rid) predittori significativi ma ridondanti con VIF 10, (ns) predittori non significativi.

La Tabella 14 mostra i modelli di regressione lineare multivariata che utilizzano come variabile dipendente l'indicatore di competenza relativo alle *life skills* posto in colonna e come predittori gli indicatori di competenze posti in riga. Ciascun modello mostra un'elevata capacità predittiva che oscilla da un minimo di 82.5%, nel caso si voglia predire l'Empatia, indicatore meno correlato con tutti gli altri, ad un massimo di 95.1%

per un modello predittivo della Resistenza alle pressioni ed allo stress, indicatore di competenza che in tutti i modelli è stato rimosso come predittore in quanto ridonda l'informazione della variabile oggetto di studio. Inoltre l'intercetta, laddove sia stata stimata positivamente, si può interpretare come il valore minimo previsto per la variabile dipendente quando tutti gli altri indicatori risultano pari a zero.

Senza entrare troppo nel dettaglio di ciascun modello, i coefficienti degli indicatori di competenze utilizzati come predittori indicano la variazione della variabile dipendente per ogni incremento unitario dello specifico predittore al netto di tutti gli altri. Particolarmente elevato l'effetto dell'indicatore Imparare su quello dell'Empatia: per ogni singolo punteggio in più dell'indicatore di competenza relativo ad Imparare ci si attende un aumento di circa un punto per quanto concerne l'indicatore dell'Empatia. Inoltre, gli effetti lineari che l'Autoefficacia esercita su Realizzare e Comunicare e quello dell'Assertività sulla Creatività, e viceversa, sembrerebbero scomparire al netto degli altri predittori presenti nei suddetti modelli. Addirittura, gli effetti lineari dell'Empatia sull'Autoefficacia, di Decidere ed Empatia su Creatività, di Gestire il conflitto ed Assertività su Realizzare, e dell'Empatia e Gestire il conflitto su Valutare le situazioni, e viceversa, sembrerebbero diventare negativi una volta rimossi gli effetti di tutti gli altri predittori contenuti nei modelli. Infine, gli stessi modelli sono stati analizzati condizionatamente ai 7 gruppi oggetto di studio: sebbene le capacità predittive non subiscano significative variazioni, possono cambiare i predittori. Ad esempio, nel predire l'indicatore di competenza di Decidere nel gruppo dei volontari ($R^2 = 95.3\%$) risultano significativi l'effetto positivo dell'indicatore Resistenza alle pressioni e allo stress e l'effetto negativo dell'indicatore relativo a Valutare le situazioni. Gli stessi effetti si riscontrano nel gruppo dei dirigenti ($R^2 = 93.9\%$), a cui si aggiungono l'ef-

fetto positivo di Realizzare e quello negativo di Imparare, e nel gruppo degli insegnati-formatori ($R^2 = 94.8\%$), a cui si aggiungono gli effetti positivi di Autoefficacia e Dirigere.

11. Analisi fattoriale

A conclusione delle analisi inerenti le 10 *Life Skills* si è proposta un'analisi fattoriale confermativa per verificarne il grado di accordo rispetto al fattore latente, il Benessere psicofisico proposto dall'Oms. La misura di adeguatezza campionaria (KMO = 81.1%) ed il livello di significatività del test di sfericità di Bartlett ($p < 0.001$) permettono di proseguire nell'analisi fattoriale, utilizzando come metodo di estrazione del singolo fattore l'analisi delle componenti principali. Di seguito sono presentati i valori inerenti la capacità del fattore di "saturare" i 10 indicatori e la relativa attendibilità.

| Indicatori di competenze | Saturazione | Alfa di Cronbach se l'item è escluso ($A_{TOT} = 0.926$) |
|--------------------------|-------------|---|
| Cre | 0.631 | 0.925 |
| Rea | 0.836 | 0.914 |
| Val_sit | 0.778 | 0.918 |
| Ass | 0.916 | 0.909 |
| Com | 0.919 | 0.907 |
| Gest_conf | 0.824 | 0.914 |
| Dec | 0.854 | 0.915 |
| Autoeff | 0.872 | 0.914 |
| Emp | 0.078 | 0.947 |
| Res_press | 0.918 | 0.910 |

Tabella 15. Saturazioni del modello fattoriale e coerenza interna delle 10 *life skills*.

L'analisi fattoriale ha confermato l'elevato grado correlativo intercorrente fra i 10 indicatori *life skills*, evidenziando quanto il Benessere sia in grado di spiegare il 64.1% della variabilità complessiva dei 10 indicatori. Inoltre, il livello di coerenza interna dei 10 indicatori del Benessere è estremamente elevato, conducendo ad un'attendibilità del 92.6%. Si noti come l'indicatore di competenza relativo a Comunicare sia quello maggiormente saturato dal fattore (0.919) e, corrispondentemente, quell'indicatore senza il quale il livello di coerenza interna si ridurrebbe maggiormente (90.7%). L'indicatore della Creatività risulta essere saturato più moderatamente (0.631) e senza tale indicatore il livello di accuratezza rimarrebbe pressoché inalterato. Mentre l'Empatia sembrerebbe non essere "coerente" con gli altri indicatori del Benessere in quanto non saturato dal fattore stesso (0.078): eliminando tale indicatore il grado di attendibilità addirittura aumenterebbe fino a raggiungere un livello pari al 94.7%. Questa "incoerenza" interna è stata riscontrata in ciascuno dei 7 gruppi oggetto di studio. Per gli studenti del biennio, in realtà, anche l'indicatore della Creatività risulta "frenare" il livello di attendibilità per il Benessere, a tal punto da farla aumentare fino al 95.7% se rimosso.

12. Intelligenza emotiva

In quest'ultimo paragrafo prima delle conclusioni, si intende analizzare l'Intelligenza emotiva secondo lo psicologo statunitense Daniel Goleman, il quale la definì come la capacità di riconoscere, comprendere, gestire ed utilizzare consapevolmente le proprie emozioni e quelle altrui (Goleman, 2000). Goleman scompose l'intelligenza emotiva in 5 aree:

- **Consapevolezza di sé**, per la quale si utilizzerà l'indicatore di competenza dell'Autoefficacia.
 - **Padronanza di sé**, che include anche l'Autocontrollo per il quale si impiegherà l'indicatore di competenza della
-

Resistenza alle pressioni e allo stress.

- **Motivazione**, che include anche la Spinta alla realizzazione per la quale ci si avvarrà dell'indicatore di competenza di Resistere.
- **Empatia**, per la quale si utilizzerà l'indicatore di competenza dell'Empatia.
- **Abilità sociali**, che includono anche la Comunicazione, la Gestione del conflitto, la Costruzione di legami e la Collaborazione e cooperazione, per i quali si impiegheranno gli indicatori di competenze relativi a, rispettivamente, Comunicare, Gestire i conflitti, Assertività e Cooperare.

Nella Tabella 16 si riportano i valori medi e relative deviazioni standard dell'Intelligenza emotiva, in corrispondenza di ciascuno dei 7 gruppi oggetto di studio.

| Indici descrittivi | Istruz_sec | Istruz_univ | In_formaz | Lavoratori | Insegn-form | Volontari | Dirigenti |
|--------------------|------------|-------------|-----------|------------|-------------|-----------|-----------|
| Media | 51.81 | 47.47 | 51.23 | 51.77 | 54.18 | 55.37 | 60.66 |
| Dev. Std. | 15.01 | 16.95 | 15.81 | 14.76 | 13.23 | 14.21 | 13.54 |

Tabella 16. Medie e deviazioni standard dell'Intelligenza emotiva, per Gruppo.

Ancora una volta la variabilità interna ai gruppi è praticamente costante, mentre i valori medi variano all'interno dei gruppi: unico valore inferiore a quello medio teorico pari a 50 è quello relativo agli studenti universitari di medicina (47.47). I soggetti in formazione, i lavoratori e gli studenti del biennio sembrano presentare dei valori medi di Intelligenza emotiva identici ($M_{FOR} = 51.23$, $M_{LAV} = 51.77$ e $M_{BIE} = 51.81$), come i valori degli insegnanti-formatori e dei volontari ($M_{INS} = 54.18$ e $M_{VOL} = 55.37$). I dirigenti, anche per quanto riguarda l'Intelligenza emotiva presentano il valor medio più alto (60.66). Una più ap-

profondita analisi ha mostrato che solo i tre gruppi più performanti (dirigenti, insegnanti-formatori e volontari) presentano valori medi dell'Intelligenza emotiva significativamente superiori ai valori medi teorici pari a 50. Mentre nei confronti a due a due, coerentemente con le analisi precedenti, risultano significative:

- $M_{BIE} = 51.81 \pm 15.01$ vs. $M_{UNI} = 47.47 \pm 16.95$ con $t_{(283)} = 2.27$ e $p < 0.05$
- $M_{INS} = 54.18 \pm 13.23$ vs. $M_{UNI} = 47.47 \pm 16.95$ con $t_{(204)} = 2.95$ e $p < 0.01$
- $M_{DIR} = 60.66 \pm 13.54$ vs. $M_{LAV} = 51.77 \pm 14.76$ con $t_{(196)} = 3.40$ e $p < 0.001$

Mentre dirigenti, insegnanti-formatori e volontari sembrerebbe abbiano lo stesso livello medio di Intelligenza emotiva. Prendendo in considerazione il genere, risulta che i maschi presentano un'Intelligenza emotiva mediamente superiore alle femmine ($M_M = 51.95 \pm 16.26$ vs. $M_F = 51.41 \pm 15.19$) sebbene tale differenza non risulti significativa. Per meglio apprezzare le differenze fra i corrispondenti valori medi per Genere e Gruppo si riportano di seguito la tabella e relativo grafico.

| Gruppi | Maschi | | Femmine | |
|-------------|--------|-----------|---------|-----------|
| | Media | Dev. Std. | Media | Dev. Std. |
| Istruz_sec | 50.20 | 16.13 | 53.00 | 14.12 |
| Istruz_univ | 46.26 | 18.57 | 47.80 | 16.55 |
| In_formaz | 50.61 | 17.80 | 51.37 | 15.44 |
| Lavoratori | 50.91 | 15.60 | 52.30 | 14.28 |
| Insegn-form | 53.37 | 14.11 | 54.68 | 12.87 |
| Volontari | 56.85 | 14.37 | 54.66 | 14.40 |
| Dirigenti | 63.15 | 11.28 | 55.33 | 16.78 |

Tabella 17. Medie e deviazioni standard degli indicatori delle *Life Skills* per *Genere* e *Gruppo*.

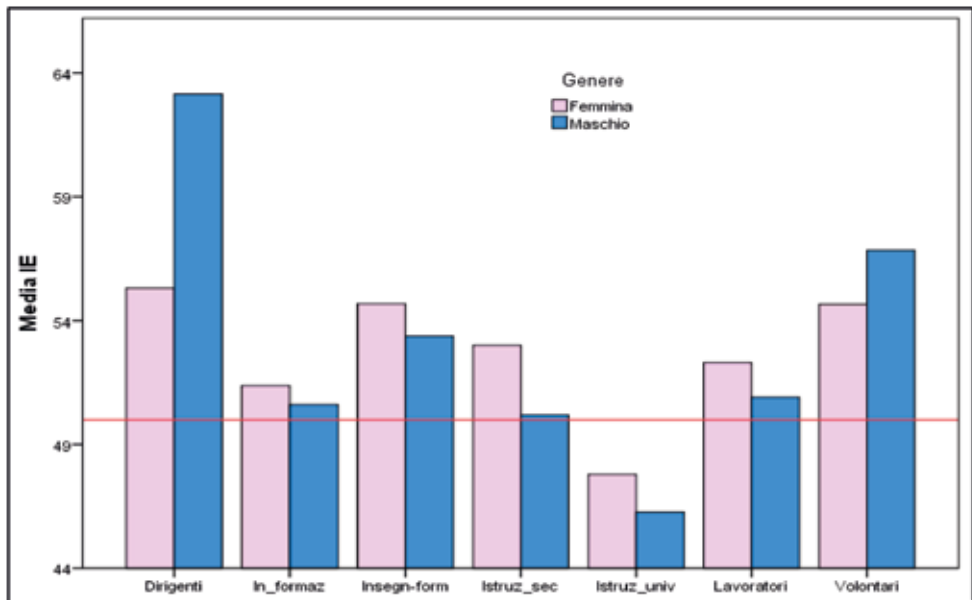


Figura 21. Grafico delle medie dell'Intelligenza emotiva per *Genere* e per *Gruppo*.

Sia per quanto riguarda i maschi che le femmine, l'Intelligenza emotiva mediamente più bassa, e al di sotto della soglia media teorica, si osserva fra gli studenti universitari ($M_F = 47.80$ e $M_M = 46.26$). Nei tre gruppi maggiormente performanti (dirigenti, insegnanti-lavoratori e volontari) i valori medi dell'Intelligenza emotiva sono praticamente identici per le femmine ($M_{VOL} = 54.66$ vs. $M_{INS} = 54.68$ vs. $M_{DIR} = 55.33$) mentre appaiono differenti tra i soggetti di sesso maschile ($M_{INS} = 53.37$ vs. $M_{VOL} = 56.85$ vs. $M_{DIR} = 63.15$), sebbene non risultino significative. Inoltre le femmine presentano un'intelligenza emotiva mediamente superiore rispetto ai maschi in tutti i gruppi fatta eccezione dei volontari ($M_M = 56.85$ vs. $M_F = 54.66$) e dei dirigenti ($M_M = 63.15$ vs. $M_F = 55.33$).

Conclusioni

Il lavoro di questo capitolo non ha la pretesa di affermare che quanto emerso dalle precedenti analisi sia rigorosamente estendibile a tutti quei soggetti appartenenti ai settori dell'istruzione, della formazione, del mondo lavoro e del volontariato. Sebbene il campione analizzato non sia stato estratto casualmente nel puro senso statistico, nasce comunque dall'aggregazione di molteplici gruppi che hanno partecipato a diversi progetti educativi, formativi, lavorativi e del terzo settore. Inoltre, la consistente numerosità campionaria e l'eterogeneità dei soggetti per quanto concerne età, genere e ruoli professionali, fornisce comunque un quadro generale del bilancio di competenze e delle *performance* dei gruppi analizzati.

Come piano comune di confronto sono state selezionate le *life skills*, indicatori del benessere psicofisico: l'empatia è risultata poco sviluppata e "in controtendenza" con le altre *life skills*, mentre la capacità comunicativa, peculiare dei dirigenti e degli insegnanti e formatori, è stata riscontrata come la competenza maggiormente correlata con tutte le altre. Le forti correlazioni lineari emerse fra le *life skills* e le competenze appositamente selezionate per ciascuno dei gruppi oggetto di studio, hanno permesso di costruire dei modelli di regressione lineare altamente predittivi.

Nel complesso, si è osservato come le competenze tendano a svilupparsi nel tempo, in linea con il concetto di *long life learning*, sebbene l'empatia, la cooperazione, la capacità di imparare, la creatività e la gestione di un gruppo tendenzialmente diminuiscano con l'età o, comunque, con l'esperienza lavorativa con essa correlata. Questo potrebbe suggerire come il mondo del lavoro, talvolta, standardizzi gli individui riducendone la creatività, li renda meno collaborativi e più competitivi (in realtà "competere", dal latino, significa "andare insieme, convergere ad un medesimo punto") e meno predisposti ad imparare,

forse perché troppi “saturi” dei continui corsi di aggiornamento talora “imposti” dalle normative e dai superiori, ma che non apportano una reale crescita personale né professionale. Inoltre, la diminuzione dell’empatia e della gestione dei gruppi potrebbe essere spiegata da uno scenario professionale dove i gruppi di lavoro continuamente si creano, si modificano e si sciolgono, portando a concentrarsi su sé stessi, punti stabili di questo frenetico dinamismo, perdendo quella capacità empatica che serve a costruire e mantenere relazioni di qualità e a gestire i gruppi in maniera performante. Inoltre si è visto come l’empatia e l’imparare tendano a diminuire una volta raggiunti livelli sufficienti di autoconsapevolezza e gestione delle emozioni.

Infine, le analisi effettuate hanno evidenziato come competenze critiche, indipendentemente dall’età e dai gruppi esaminati, quelle relative alla gestione di un gruppo, la cooperazione ed il supporto. Probabilmente prima di parlare di *performance* all’interno dei *team* di lavoro bisognerebbe capire se coloro che li compongono hanno le competenze necessarie per poter stare in un *team*: non si tratta di competenze tecniche, ma di quelle trasversali come la cooperazione ed il supporto da parte di ogni membro del *team* e la gestione del gruppo stesso da parte di chi li guida o li dirige.

Le macro-aree maggiormente ricoperte sono risultate quelle delle competenze manageriali e delle risorse personali, mentre le competenze relazionali presentando ampi margini di miglioramento. Le competenze considerate punti di forza di tutti i gruppi oggetto di studio, ad eccezione degli studenti universitari di medicina che risultano poco performanti, sono quelle relative a dirigere, *problem solving*, gestione dello stress, pensiero critico e autoconsapevolezza.

I gruppi maggiormente performanti sono i dirigenti, gli insegnanti e formatori e i volontari, caratterizzati positivamente anche dalle capacità di comunicare, prendere decisioni, costru-

ire relazioni interpersonali di qualità, essere creativi e da un'intelligenza emotiva superiore alla media. I maschi sono caratterizzati dal saper prendere decisioni e dall'autoconsapevolezza, mentre le femmine trovano i propri punti di forza nelle risorse personali, nella capacità di *problem solving*, e nel sapersi aggiornare: quest'ultima è l'unica differenza significativa, rispetto ai maschi, sottolineando come le femmine siano maggiormente predisposte ad accogliere il cambiamento.

L'analisi delle *life skills* nei vari gruppi ha evidenziato come l'ambito dell'istruzione, formazione, mondo del lavoro e volontariato incidano sullo sviluppo delle stesse competenze. Dovremmo renderci conto che il concetto di "produttività" non deve essere relegato al semplice "prodotto" o servizio, bensì contestualizzato all'ambiente in cui questo viene creato o erogato, e che l'ambiente è costituito principalmente dagli individui e dalle loro competenze. Applicare la metodologia del PerformanSe nei gruppi di lavoro permetterà dunque di far emergere conflittualità e criticità da risolvere e, al contempo, i punti di forza su cui basare un lavoro di squadra efficiente e performante. In quest'ottica di bilancio di competenze e consapevolezza delle proprie potenzialità, non solo quelle espresse ma anche quelle represses ed inespresses, si possono così orientare i *team* e i gruppi di lavoro in modo funzionale al raggiungimento degli obiettivi condivisi.

Inoltre, le analisi discusse in questo capitolo forniscono interessanti spunti di riflessione su come creare percorsi formativi, o di coaching, finalizzati ad acquisire od implementare specifiche competenze. Si è visto come le competenze siano fra loro interconnesse e agiscano in modo sinergico: si potrebbero dunque costruire dei percorsi mirati per riconoscere, sviluppare ed allenare determinate competenze. Ad esempio, per migliorare la capacità di prendere decisioni di un singolo individuo o di un gruppo direttivo, ci si potrebbe concentrare sulle sole com-

petenze legate all'autoconsapevolezza ed alla gestione delle emozioni oppure, ancora, per rendere più efficace la comunicazione di un singolo formatore o di un corpo docenti si potrebbe creare un percorso mirato non solo al linguaggio verbale, para-verbale e non verbale ma anche al miglioramento della gestione dello stress e alla creazione di relazioni interpersonali di qualità.

In conclusione, la metodologia PerformanSe è estremamente valida, efficace e personalizzabile. I suoi strumenti costituiscono il primo step di un percorso che parte dalla consapevolezza del sé basata sui punti di forza e di criticità degli individui che compongono un *team* o gruppo di lavoro, per poi raggiungere i massimi livelli di *performance* del gruppo stesso, permettendone una crescita sia sul piano personale che professionale.

Glossario

Analisi multivariata. Analisi statistica che considera più di due variabili.

Apprendimento formale. Erogato in un contesto organizzato e strutturato, specificamente dedicato all'apprendimento, che di norma porta all'ottenimento di qualifiche, generalmente sotto forma di certificati o diplomi; comprende sistemi di istruzione generale, formazione professionale iniziale e istruzione superiore (Raccomandazione del Consiglio europeo del 20/12/2012). Apprendimento che si attua nel sistema di istruzione e formazione e nelle università e istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, e che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio o di una qualifica o diploma professionale, conseguiti anche in apprendistato, o di una certificazione riconosciuta, nel rispetto della legislazione vigente in materia di ordinamenti scolastici e universitari. (D.Lgs. n.13 16/01/2013).

Apprendimento informale. Risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero e non strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento; esso può essere non intenzionale dal punto di vista del discente; esempi di risultati di apprendimento acquisiti mediante l'apprendimento informale sono le abilità acquisite durante le esperienze di vita e lavoro come la capacità di gestire progetti o le abilità ITC acquisite sul lavoro; le lingue e le abilità interculturali acquisite durante il soggiorno in un altro paese; le abilità ITC (tecnologie per l'informazione e la comunicazione) acquisite al di fuori del lavoro, le abilità acquisite nel volontariato, nelle attività culturali e sportive, nel lavoro, nell'animazione socio educativa e mediante attività svolte in casa, ad esempio l'accudimento dei bambini (Racco-

mandazione del Consiglio europeo del 20/12/2012). Apprendimento che, anche a prescindere da una scelta intenzionale, si realizza nello svolgimento, da parte di ogni persona, di attività nelle situazioni di vita quotidiana e nelle interazioni che in essa hanno luogo, nell'ambito del contesto di lavoro, familiare e del tempo libero (D.Lgs. n.13 16/01/2013).

Apprendimento non formale. Erogato mediante attività pianificate (in termini di obiettivi e tempi di apprendimento) con una qualche forma di sostegno all'apprendimento (ad esempio la relazione studente-docente); può comprendere programmi per il conseguimento di abilità professionali, alfabetizzazione degli adulti e istruzione di base per chi ha abbandonato la scuola prematuramente; sono esempi tipici di apprendimento non formale la formazione impartita sul lavoro, mediante la quale le aziende aggiornano e migliorano le abilità dei propri dipendenti, come ad esempio le abilità relative alle tecnologie per l'informazione e la comunicazione, l'apprendimento strutturato online (ad esempio con l'uso di risorse educative aperte) e i corsi organizzati dalle organizzazioni della società civile per i loro aderenti, i gruppi interessati o il pubblico generale (Raccomandazione del Consiglio europeo del 20/12/2012). Apprendimento caratterizzato da una scelta intenzionale della persona, che si realizza al di fuori dei sistemi indicati per l'apprendimento formale, in ogni organismo che persegua scopi educativi e formativi, anche del volontariato, del servizio civile nazionale e del privato sociale e nelle imprese. (D.Lgs. n.13 16/01/2013).

Apprendimento permanente. Qualsiasi attività intrapresa dalla persona in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva di crescita personale, civica, sociale e occupazionale (D.Lgs. n.13 16/01/2013).

Assessment. Metodologia di accertamento, bilancio, valutazione globale della persona considerando l'insieme delle caratteristiche comportamentali, delle attitudini, delle capacità e delle competenze.

Associazione in termini statistici. dipendenza che intercorre fra due variabili.

Attendibilità. Affidabilità di uno strumento di misurazione.

Alternanza scuola lavoro (Asl). È il percorso attraverso il quale gli studenti degli istituti secondari di secondo grado (secondo biennio e ultimo anno) entrano in contatto col mondo del lavoro, attraverso esperienze di tirocinio indiretto e diretto, pianificate sulla base del percorso.

Benefit. Indennità accessoria, sotto forma di concessione, vantaggio, privilegio. Nelle organizzazioni può essere una forma di remunerazione che può essere non direttamente monetaria (es. iscrizione in palestra, macchina aziendale).

Campione casuale. Insieme di soggetti che sono stati selezionati da una popolazione attraverso tecniche probabilistiche.

Coefficiente di determinazione lineare. Misura della capacità predittiva di un modello di regressione lineare.

Coerenza interna. Attendibilità di uno strumento di misurazione basata sul grado di correlazione lineare media fra gli indicatori che lo costituiscono.

Competenze. Caratteristiche intrinseche di un individuo, che sono causalmente correlate a una *performance*, riferita a un

criterio, efficace o superiore nella mansione svolta, sono composte da motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità (Spencer & Spencer, 1993).

Componenti socio-affettive. La vita sociale e affettiva della persona, i suoi atteggiamenti, disposizioni, comportamenti, modi di fare e di vedere e giudicare il mondo e le persone.

Commitment. Forme identificazione degli individui con l'organizzazione, identificazione con i suoi obiettivi unitamente al desiderio di rimanere a farne parte (Modway, 1979).

Complessioni. Dal lat. *complexio -onis* 'complesso, complessione', costituzione fisica individuale. Nella teoria umorale differenti costituzioni comportano differenti personalità.

Contagio emotivo. Ci si riferisce a tutte quelle forme di condivisione emotiva immediata ed automatica, caratterizzate da assenza di mediazione cognitiva, vale a dire a quelle reazioni automatiche agli stimoli espressivi manifestati da un'altra persona per cui l'emozione è condivisa in modo diretto, non vicario (Bonino, 1998).

Core competence. Caratteristica distintiva, intrinseca e saliente.

Correlazione lineare. Misura del grado di associazione lineare fra due variabili quantitative.

Cut-off. Valore-soglia che discrimina un campione in due sottogruppi.

Esperienza. Dal latino *experiri* - provare, verificare, è il termi-

ne che ha significati semantici molto differenti e divergenti. Qui il termine di esperienza è inteso come tutto ciò che l'uomo è in grado di apprendere attraverso i molteplici strumenti cognitivi di cui dispone.

Etica. Dal greco *ethiké*, aggettivo derivante dal sostantivo *éthos* – costume; la scienza che ha per oggetto il fine della vita umana e i mezzi per raggiungerla. Precisamente, l'etica si dovrebbe occupare del bene quale valore primario da assumere nella libertà come guida delle proprie scelte.

Expertise. Inizialmente era la perizia di un esperto su un'opera d'arte, nel significato più recente s'intende altresì l'esperienza e il *know-how*, nell'esercizio di una professione

Feedback. Comp. di (*to*) *feed* 'alimentare, nutrire' e *back* 'indietro'. In psicologia, effetto retroattivo di un messaggio o di un'azione su chi li ha promossi. In senso lato è un processo dove il risultato dell'azione di un sistema ha ripercussioni sul sistema stesso, influenzando così il comportamento futuro

Fine. Dal latino *finis*, che corrisponde al greco *télos*, è ciò che il soggetto di un'azione (per es. di una valutazione) si propone nel suo agire, ed è il bene che lo motiva all'azione stessa.

Funzioni strumentali. Docenti che curano e coordinano le attività relative ad una particolare area dell'organizzazione scolastica (es.: Inclusione, Didattica digitale, Orientamento, ecc.)

Governance. Il complesso delle regole e dei processi attraverso i quali è diretto e gestito un ente.

IIS. Istituto di Istruzione Superiore.

Inferenza. Parte della statistica che mira a generalizzare l'informazione del campione all'intera popolazione di riferimento.

Job description. Descrizione dettagliata di una determinata posizione di lavoro.

Life skills. Competenze socio-emotive che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha identificato come fondamentali per il benessere psico-fisico degli individui.

Marker. Indicatore.

Matching. Congiunzione.

Morale. Dal latino *mores* - costume, sistema di vita, è la considerazione del comportamento umano, non per quello che risulta di fatto che è compito della sociologia, ma per quello che deve essere in rapporto all'ordine morale.

Multicollinearità. Fenomeno di ridondanza predittiva da parte dei predittori all'interno di un modello di regressione lineare multivariata.

Naspo. Attrezzatura antincendio costituita da una bobina girevole su cui si avvolge una tubazione semirigida terminante con una lancia di erogazione e collegata all'altra estremità a una rete di distribuzione di acqua in pressione.

Neet. Acronimo inglese che significa "Not in Education, Employment or Training" (in italiano anche "né-né"), vale a dire giovani che non seguono percorsi di istruzione, di formazione e non sono neanche impegnati in attività lavorative.

Obiezione di coscienza. Con l'espressione 'obiezione di coscienza' si identifica una posizione con la quale una singola persona rifiuta di ottemperare ad un dovere giuridico (consapevole e disposta alle conseguenze di tale azione) in ragione di convinimenti etico-morali o religiosi riguardo a conseguenze, non accettabili, che deriverebbero appunto dall'ottemperare al dovere giuridico. L'obiezione di coscienza ha avuto nel tempo e ha tutt'oggi diversi contesti nei quali si è espressa, forma di sovente oggetto di dibattito pubblico oltre che filosofico e giuridico; nel contesto del servizio civile in particolare ha costituito la forma originaria di rifiuto dell'uso delle armi nell'ambito della leva obbligatoria. Per guardare alla sola esperienza italiana, fino al 1972, in presenza del servizio militare obbligatorio riservato ai cittadini maschi, non era prevista e dunque consentita l'obiezione di coscienza, la cui conquista sociale ha significato l'avvio di un lungo percorso di progressivo riconoscimento del servizio civile.

Open space. Spazio aperto.

Performance. Realizzazione concreta di un'attività.

Predittore. Variabile di un modello di regressione lineare multivariata mediante la quale si cerca di prevedere la variabile dipendente.

Progetto di servizio civile. Il servizio civile (nazionale prima, universale oggi) dei giovani volontari si realizza concretamente nell'ambito di progetti presentati da enti accreditati e hanno superato un iter di approvazione e finanziamento. Il progetto di servizio civile, rappresentato dall'ente accreditato per una o più sedi locali di realizzazione in un formulario, racchiude in sé tutte le caratteristiche delle attività che saranno svolte

mediante il contributo operativo dei volontari impiegati. Esso contiene quindi anzitutto una parte relativa ad un progetto di impiego, un progetto di intervento quindi, nel quale trova illustrazione un quadro di contesto e di definizione del problema di partenza che si intende affrontare, gli obiettivi e i risultati attesi, le attività e le modalità operative di impiego, le caratteristiche organizzative (dagli orari, alla definizione delle sedi di attuazione, agli aspetti promozionali o di monitoraggio, all'impiego di risorse finanziarie e strumentali ecc.). Il progetto di servizio civile si compone tuttavia anche di altre parti, relative alle caratteristiche delle conoscenze e competenze acquisibili dal volontario, a partire da certificazioni o tirocini riconosciuti, fino alla illustrazione del piano formativo in relazione alla formazione generale sul servizio civile e a quella specifica relativa al progetto di impiego.

Il progetto di servizio civile non è tuttavia semplicemente un formulario, ma una volta avviata l'attività diventa progressivamente una realizzazione, sottoposta quindi a regole di funzionamento dettate dalla regolamentazione del servizio civile in generale, soggetta al monitoraggio e alla valutazione, capace di generare effetti da un lato su destinatari diretti e beneficiari indiretti del progetto di intervento, dall'altro sugli stessi giovani volontari protagonisti delle attività loro assegnate.

Ptof. Piano Triennale dell'Offerta formativa di studi effettuato.

Quadro europeo delle qualificazioni (Eqf). Si tratta di un sistema comune di riferimento che serve per confrontare e mettere in relazione le diverse qualificazioni rilasciate nei Paesi membri dell'Unione Europea. È uno strumento rappresentato da una griglia composta da 8 livelli, ciascuno dei quali descrive risultati di apprendimento (una combinazione di conoscenze, abilità e competenze) più o meno complessi.

Quadro nazionale delle qualificazioni (Qnq). È un quadro di descrittori di risultati di apprendimento espressi in termini di competenze. Esso è fondato sul Quadro europeo delle qualifiche e ne sviluppa ed amplia la struttura. Il Qnq costituisce una componente dell'infrastruttura tecnica del Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualifiche professionali, finalizzata a facilitare il rapporto tra lo stesso e il Quadro europeo delle qualifiche. Il Qnq rappresenta il dispositivo nazionale per la referenziazione delle qualificazioni italiane al Quadro europeo delle qualifiche di cui alla Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017, con la funzione di raccordare il sistema italiano delle qualificazioni con i sistemi degli altri Paesi europei (D.M. 8 gennaio 2018, n. 8).

Regressione lineare multivariata. Modello predittivo il cui scopo è risalire alla variabile dipendente a partire dalla conoscenza di più predittori.

Report. Prospetto riepilogativo di una raccolta dati.

Risorse educative aperte (Oer). Materiale digitalizzato messo gratuitamente e liberamente a disposizione di docenti, studenti, e chiunque studi in maniera autonoma, per l'uso e il riuso nell'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca; esse comprendono materiale didattico, strumenti informatici per lo sviluppo, l'uso e la diffusione dei contenuti, e risorse per l'applicazione come le licenze aperte; le Oer fanno anche riferimento a una somma di beni digitali che possono essere modificati e che offrono vantaggi senza che ne sia limitata la possibilità di utilizzo da parte di altri (Raccomandazione del Consiglio europeo del 20/12/2012).

Servizio civile. Il servizio civile identifica un insieme di atti-

vità prestate volontariamente da cittadini di uno Stato in favore della collettività, nell'ambito di uno specifico programma di intervento da realizzarsi in un tempo determinato e in particolari ambiti operativi, con finalità accomunate dal carattere civico. In taluni casi il servizio civile costituisce la modalità attraverso la quale colui che obietta per ragioni di coscienza al servizio militare obbligatorio, svolge un servizio alternativo con mezzi non armati e nonviolenti. Così ad esempio è stato per l'esperienza dell'obiezione di coscienza in Italia attraverso l'affermazione, riconosciuta nel tempo anche giuridicamente, del servizio civile sostitutivo della leva obbligatoria, esperienza tuttavia diversa per natura dal servizio militare, ma ugualmente diretta a ottemperare al dovere costituzionale di difesa della Patria. Il servizio civile oggi si connota anche per ulteriori caratteristiche, in assenza soprattutto della obbligatorietà della leva militare. A partire dal 2001, con la legge n. 64, viene istituito il Servizio Civile Nazionale, esperienza che ha proseguito e rinnovato questo istituto e che oggi con il decreto legislativo n. 40 del 2017 e le sue modifiche successive, si qualifica come universale.

Significatività. Misura del grado di generalizzazione dell'informazione campionaria all'intera popolazione di riferimento.

Soft skills. Competenze "trasversali" non legate ad uno specifico settore o lavoro, che favoriscono la crescita delle aziende e l'occupabilità delle persone.

Stepwise. Metodo per passi che permette l'inserimento dei predittori in un modello di regressione lineare multivariata.

Stress. Sindrome generale di adattamento psicofisico generatrice di un nuovo equilibrio in seguito ad alterazioni dell'equilibrio.

brio interno di un individuo

Task. Nella tecnica dei calcolatori elettronici, il compito specifico di un programma applicativo. Qui tradotto come compito, lavoro, attività.

Team. Squadra, gruppo di persone che collaborano a uno stesso lavoro o per uno stesso fine (anche di carattere scientifico o intellettuale). In didattica, *team teaching*, metodo e prassi di insegnamento scolastico per piccoli gruppi di allievi, fondato sulla collaborazione interdisciplinare e contemporanea tra più insegnanti di materie diverse.

Tratto di personalità. Caratteristica personale e psicologica stabile nel tempo e nelle situazioni. Ha due connotazioni specifiche: Coerenza e peculiarità. Con coerenza si intende la stabilità e regolarità nel comportamento mentre per peculiarità si intende la semplice espressione di differenze tra gli individui dovute ai tratti. Spesso i tratti vengono nominati “disposizioni” (Costa e McCrae 1999).

Variabile dipendente. Variabile oggetto di interesse che si cerca di prevedere mediante i predittori.

Riferimenti bibliografici

Aa. Vv.

2014 *Linea guida per i servizi al lavoro. Per il lavoro buono*, Cnosfap, Roma.

Aera, Apa, Ncme

1999 *Standards for educational and psychological testing*, Washington, Dc.

Alberici A., Serreri P.

2009 *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma.

Allport G. W.

1927 *Concepts of traits and personality*, "Psychological Bulletin", vol. 24/5, pp. 284-293.

Alvino F.

2000 *Le competenze e la valutazione del capitale umano in economia aziendale*, Giappichelli Editore, Torino.

Auger L.

1972 *Communication et épanouissement personnel. La relation d'aide*, Les Ed. dell'homme, Montréal.

Balducci M. G., Marchi S.

(a cura di) 2014 *Certificazione delle competenze e apprendimento permanente. Una pluralità di discorsi*, Carocci Editore, Roma.

Boam R., Sparrow P.

2003 *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano.

Bresciani P. G.

2004 *Approccio autobiografico-narrativo, competenza e metacognizione* in Di Francesco G. (a cura di), *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*, Milano, Franco Angeli.

Buttignon F.

1996 *Le competenze aziendali. Profili di*

analisi, valutazione e controllo, Utet, Torino.

Capperucci Davide

2008 *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, Franco Angeli, Torino

Castoldi M.

2009 *Valutare le competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.

Cattell R. B.

1950 *An introduction to personality study*, Hutchinson's University Library, London.

Cecchin M.

2014 *Linee guida per i servizi al lavoro. I servizi alla persona*, Cnosfap, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Cipriani A., Gremolati A., Mari G.

(a cura di) 2018 *Il lavoro 4.0, la quarta rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*, Firenze University Press.

Commisione Europea

1995 *Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*, a cura di Edith Cresson e Pádraig Flynn <http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf> [3/05/2019]

Congard. A., Antoin P.

2012 *Désirabilité sociale et mesure de la personnalité: les dimensions les plus affectées par ce phénomène*, "Psychologie Française", vol. 57/3, september 2012, pp. 193-204.

Consiglio dell'Unione Europea

2018 *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles.

<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/it/pdf> [7/05/2019]

Costa G.

2009 *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*, Mc Graw-Hill, Milano.

Di Fabio A.

2002 *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti, Firenze.

Domagala E.

2004 *Le problème de l'empathie d'Edith Stein. De la sagesse à la rencontre d'un autre*, Hekima na Ukweli, Kisangani.

Domagala E.

2000 *Lermeneutica dell'esperienza dell'amore in Max Scheler. Litinerario verso la comprensione dell'altro e il pensare dialogico*, dissertatio ad laurea, in *Facultate philosophiae apud pontificiam universitatem S. Thomae in Urbe*, coll. Verso l'umano, Roma.

Eysenck H. J.

2014 *Personality Structure and Measurement*, Routledge, New York.

Favretto G., Pasini M., Sartori R.

2003 *Attitudine imprenditoriale e misura psicometrica: il TAI, Risorsa Uomo*, "Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione".

Favretto G., Sartori R.

2007 *Le età dell'impresa. Giovani imprenditori e lavoratori esperti*, Franco Angeli, Milano.

Fleiss J. L.

1971 *Measuring nominal scale agreement among many raters*, "Psychological Bulletin", vol. 76/5, pp. 378-382.

Gabrielli G., Profili S.

2013 *Organizzazione e Gestione delle Risorse Umane*, Isedi, Torino.

Goleman D.

2000 *Lavorare con intelligenza emotiva*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano.

Gordon L. V.

1992 *Manuel du Sosie*, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

Guilford J. P., Zimmerman W.S.

1959 *Manuel de l'inventaire de tempérament*, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.

Isetta B.B.

1989 *Le caratteristiche sociali e organizzative del lavoro d'ufficio: il modello e le tecniche d'intervento. L'analisi delle procedure: l'analisi, la descrizione e la valutazione delle posizioni organizzative*, in Aa.Vv. *I concetti dell'analisi delle organizzazioni*, Elea Olivetti, Ivrea.

Isetta B.B.

2007 *Progettare le politiche pubbliche. Manuale a uso degli operatori di servizi per organizzare il lavoro di rete, progettare azioni integrate di politiche sociali, sanitarie, del lavoro, della cultura, formazione ed educazione, dello sviluppo locale*, Corep, Consorzio per la Ricerca, l'Educazione e la Formazione Permanente, Torino.

Isetta B.B.

2011 *Teorie e pratiche dell'orientamento. Gestione percorsi orientativi di base. Accompagnamento al lavoro: La domanda espressa dalle imprese. Indicazioni metodologiche per la conoscenza dell'impresa e delle sue aspettative. Elementi di analisi organizzativa e dei ruoli professionali*, Corep, Consorzio per la Ricerca, l'Educazione e la Formazione Permanente, Torino.

Juhel J., Rouxel G.

2005 *Effets du context d'évaluation sur les composantes de la désirabilité sociale*, "Psychologie du Travail et des Organisations", vol. 11, pp. 59-68.

Lanzara G. F.

1993 *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna, pp. 13-14.

Le Boterf

2008 *Repenser la Compétence*, Les Editions d'Organisation, Paris.

Levati W., Saraò M. V.

2004 *Il modello delle competenze. Un contributo originale per la definizione di un nuovo approccio all'individuo e all'organizzazione nella gestione e nello sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano.

L'Imperio A.

2009 *Il Bilancio di competenze nella Regione Lazio. Il Progetto PERSeO*, in Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*, Monolite Editrice, Roma.

L'Imperio A., Serreri P.

2010 *Bilancio di competenze e alte professionalità. Tra valorizzazione e investimento*, Serreri P. (a cura di), *PERSeO. Personalizzare e Orientare. Il bilancio di competenze per l'occupabilità nel Lazio*, Milano, Franco Angeli.

McClelland D.

1961 *The achieving society*, Van Nostrand-Reinhold, Princeton, NJ.

McClelland D.

1965 *Toward a theory of motive acquisition*, "American Psychologist", vol. 20/5, pp. 321-333.

McClelland D. C.

1984 *Human Motivation*, Cambridge University Press, Cambridge.

McCrae R. R., Costa P. T.

1983 *Social desirability scales: More substance than style*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", vol. 51/6, pp. 882-888.

McCrae R. R., Kurtz J.E., Yamagata S., Terracciano A.

2011 *Internal consistency, retest reliability, and their implications for personality scale validity*, "Personality and Social Psychology Review", vol. 15/1, pp. 28-50.

McCrae R., Costa T. JR.

2012 *Personality in Adulthood: a Five-*

Factor Theory Perspective, The Guilford Press, New York.

Meyers D. G.

2013 *Psicologia sociale*, McGraw-Hill, New York.

Miur

2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, "Annali della Pubblica Istruzione", LXXXVIII, Numero speciale, Le Monnier, Firenze

Murray H. A.

1938 *Explorations in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age*, Oxford University press, New York.

Onu

2015 *Trasformare il nostro mondo: l'agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* <http://www.unric.org/it/images/agenda_2030_ita.pdf> [7/05/2019]

Orlandi K.

2015 *Il potenziale delle Competenze: Elaborare un bilancio comportamentale per la valutazione delle performance degli alti potenziali in ambito sanitario*, Project Work del Master di II° "La Multidisciplinarietà in Sanità: Gestione e Formazione delle Risorse Umane e Tecnologiche", Unifi.

Orlandi K.

2017 *Interventi socio assistenziali nell'anziano* in Panizzi R., *Manuale dell'operatore socio sanitario per la formazione complementare*, Piccin, Padova.

Orley J., Kuyken W.

1993 *Quality of Life Assessment: International Perspectives Proceedings of the Joint-Meeting*, Organized by the World Health Organization and the Fondation Ipsen, Paris, July 2-3.

Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea

2006 *Raccomandazione del Parlamento*

Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, Gazzetta Ufficiale Ue del 30/12.

Parlamento Europeo

2000 *Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo 23-24 marzo*, Lisbona <www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm> [3/05/2019]

Pedon A., Maeran R.

2011 *Psicologia e mondo del lavoro*, Led Edizioni Universitarie, Milano.

Prete P.

1997 *I luoghi della Competenza*, "Professionalità", p. 20.

Roberti A., Belotti C., Caterino L.

2006 *Comunicazione Medico-Paziente*, Nlp, Bergamo.

Rolland J. P.

2004 *L'évaluation de la personnalité. Le modèle en cinq facteurs*, Mardaga

Sarchielli G.

2008 *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna.

Sartori R.

2008 *Psicologia Psicometrica*, Led Edizioni Universitarie, Milano.

Sartori R.

2011 *Metodi e tecniche di indagine e intervento in psicologia. Colloquio, intervista, questionario, test*, Led Edizioni Universitarie, Milano.

Sartori R., Rappagliosi C. M.

2012 *Orientamento, formazione e lavoro. Dalla psicologia alle organizzazioni*, Led Edizioni Universitarie, Milano.

Seligman M. E. O., Peterson C.

2004 *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, Oxford University Press, New York.

Selvatici A., D'Angelo M. G.

(a cura di, 2010 *Il bilancio di competenze*, Franco Angeli, Milano.

Serreri P.

2007 *Riflessività, Empowerment e proattività nei bilanci di competenza a lavoratori-studenti iscritti all'università* in A. Alberici, C. Catarsi, V. Colapietro, I. Liodice, *Adulti e università. Sfide e innovazioni nella formazione universitaria e continua*, Franco Angeli, Milano.

Serreri P.

2015 *Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze*, Pedagogia Oggi.

Serreri P.

2016 *All'Università da adulti. Il contributo del Bdc per il riconoscimento dell'esperienza lavorativa come CFU e per il job placement in Il Bilancio di competenze all'Università: esperienze a confronto*, Friederichiana Editrice Universitaria.

Spencer L. M., Spencer S.

1993 *Competence at Work. Models for Superior Performance*, John Wiley, New York.

Spencer L. M., Spencer S. M.

2009 *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano.

Tinsley H. E., Weiss D. J.

1975 *Interrater reliability and agreement of subjective judgments*, "Journal of Counseling Psychology", vol. 22/4, pp. 358-376.

Tombaugh T. N.

2004 *Test-retest reliable coefficients and 5-year change scores for the MMSE and 3MS*, "Archives of Clinical Neuropsychology", Elsevier, vol. 20, pp. 485-503.

Toni A.

2012 *Psicologia della comunicazione. Tra informazione, persuasione e cambiamento*, Led Edizioni Universitarie, Milano.

Tournois J., Mesnil F., Kop J. L.

2000 *Autoduperie et hétéroduperie: n in-*

strument de mesure de la désirabilité sociale, "Revue Européenne de Psychologie Appliquée", vol. 50, pp. 219-232.

Veuthey L.

2001 *Il problema critico. Ricerca sul valore oggettivo della conoscenza*, Editrice Miscellanea Francescana, Roma.

Watzlawick P. J., HelmickBeavin J., Jackson D. D.

1972 *Une logique de la communication*, Seuil, Paris.

Watzlawick P.

1978 *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma.

Yatchinovsky A., Michard P.

1991 *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, Esf, Paris.

Risorse on line

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 20 dicembre 2012 relativa alla convalida dell'apprendimento formale e informale, Bruxelles, G.U.U.E., n. 398 del 22/12/2012

<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF> [3/06/2019]

D.M. 8 gennaio 2018, n. 8 - Istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze di cui al decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, G.U.R.I. Serie Generale, n. 20 del 25/01/2018.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/01/25/18A00411/sg> [3/06/2019]

D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13 recante la definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, ai sensi dell'art.4, commi 58 e 68 della legge 28 giugno 2012, n. 92, G.U.R.I., n. 39 del 15/03/2013.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/15/13G00043/sg> [3/06/2019]

Gli autori

Abbatiello Immacolata

Operatore Socio Sanitario con Formazione Complementare presso cooperativa sociale con attività nei servizi domiciliari. Presidente Centro Femminile Italiano Comunale di Livorno. Membro del Consiglio Cif Regionale Toscana. Attività di volontariato presso la propria associazione in vari servizi. Esperienze di volontariato anche presso la Misericordia di Vicarello.

Alessio Federico

Dottore Magistrale in Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, assistente alla cattedra di Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni presso l'Università Europea di Roma. Ha lavorato come HR e al laboratorio di ricerca *Business and health* in qualità di tirocinante. Business Coaching Psychology.

Amenta Andrea

Laurea in Infermieristica, Università di Pisa, Master in Camera Operatoria presso l'Università di Pegaso.

Balleri Valentina

Valentina Balleri, Psicologa Psicoterapeuta ed esperta di valutazione delle competenze, svolge da 10 anni attività di orientamento al lavoro di 1° e 2° livello presso il Centro per l'Impiego di Livorno, si occupa anche di validazione delle competenze per i volontari del servizio civile regionale, ha inoltre svolto attività di orientamento presso l'università di Pisa nella Facoltà di Ingegneria. Aderente del Centro Italiano Femminile di Livorno.

Bartali Laura

Laurea in Infermieristica Università di Pisa. Dopo aver eseguito un breve periodo di volontariato alla Misericordia di Volter-

ra, attualmente lavoro come infermiera in un casa di riposo in provincia di Modena.

Barsanti Iljà

PhD in Statistica Applicata. Professore di *Medical Statistics* del Corso di Laurea in Scienze Infermieristiche ed Ostetriche presso La Sapienza, Roma. Professore di Statistica Medica del Corso di Laurea in Scienze Infermieristiche ed Ostetriche presso Uninsubria, Varese. Formatore di *Get Control of Your Big Data*, presso Alveria, società di consulenza e formazione aziendale. Formatore di *Data Mining*, Statistica e Programmazione con R presso gli enti di formazione professionale La Base, Fism, Tree. Coach Professionista accreditato Aicp. Nel volontariato come formatore presso il Cif di Livorno.

Bigicchi Luca

Attivo nel mondo del volontariato della Versilia, terra dove vive e lavora come Psicologo-Psicoterapeuta-Ipnotista da quasi venti anni; è stato responsabile di diversi progetti di sostegno psicologico ed orientamento nelle scuole ed in contesti clinici promossi da associazioni del territorio. Da alcuni anni si occupa di bilancio delle competenze, in tale ambito ha collaborato ad alcuni progetti di mobilità internazionale rivolti ai giovani e ad interventi in carcere e nelle scuole gestiti da associazioni di volontariato e promozione sociale. È iscritto nell'elenco degli Esperti di valutazione degli apprendimenti e della certificazione delle competenze della Regione Toscana.

Bilato Letizia

Laurea in Infermieristica, Università di Pisa. Lavora attualmente come infermiera domiciliare presso una cooperativa sociale a Follonica.

Billeri Barbara

Ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento di materie letterarie ed è docente di lettere presso l'Istituto Comprensivo Montanelli - Petrarca di Fucecchio. Nell'Istituto è Funzione Strumentale nell'area del disagio e dell'inclusività. È membro del consiglio di presidenza del Cif di Fucecchio, all'interno del quale si occupa dell'area educativa e del doposcuola.

Billeri Ilaria

Professoressa docente di Lingue e Letterature Straniere presso il Liceo Artistico "Alberti-Dante" e l'Istituto "Piero Calamandrei" di Firenze. Campi di interesse: pedagogia, bioetica e studio processi comunicativi.

Bonaccorsi Guglielmo

Professore Associato in Igiene e Medicina Preventiva presso l'Università degli Studi di Firenze, già Presidente del Corso di Laurea in Tecniche della Prevenzione e dei Corsi di Laurea Magistrale in Scienze delle Professioni Sanitarie della Prevenzione e delle Professioni Sanitarie Tecnico-Diagnostiche. Vice-direttore della Scuola di Specializzazione in Igiene e Medicina Preventiva, coordinatore di diversi Master in *Management* per le professioni sanitarie, docente titolare in dottorati di ricerca e corsi di studio in ambito sanitario e non.

Cecchin Maria

Formatrice, esperta di educazione degli adulti e *team coach*, Nel 2005 è stata tra i fondatori della Fecbop - Federazione Europea dei Centri di Bilancio delle Competenze di cui ha ricoperto il ruolo di vicepresidente fino al 2012. Prima degli studi universitari ha svolto il servizio civile volontario con la Caritas Tarvisina svolgendo il mandato presso un centro di recupero per donne con problemi di tossicodipendenza, ha proseguito

poi l'attività di volontariato per alcuni anni presso la stessa struttura. Membro esperto del Cres Bdc - Ielpo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'università Roma Tre. Dal 1999 collabora con la società francese PerformanSe e nel 2014 ha fondato RisorSe, partner e distributore italiano degli strumenti.

Ciacci Michela

Laurea in Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, lavora in Fondazione Cif Formazione Genova occupandosi di progettazione e gestione di corsi di istruzione e formazione professionale in qualità di tutor e coordinatore delle attività dal 2006.

D'Angelo Laura

Qualifica di Operatore socio sanitario, con formazione complementare. Attualmente pubblico dipendente. Occupazione precedente nel ruolo di Operatrice socio sanitaria, presso Rsa Madonna Della Fiducia. Esperienze di volontariato in varie realtà territoriali.

Dal Monte Monica

Insegnante di lettere nella scuola superiore, si occupa da anni di tematiche relative a inclusione e intercultura. È laureata in Psicologia del Lavoro e Specializzata in Psicoterapia Familiare. Si è avvicinata al mondo del volontariato grazie alla collaborazione con Cif Livorno.

Di Batte Nicola

Laurea in Economia e Commercio a Pisa nel 1986, Cfo e responsabile HR della Giorgio Gori Srl, società del Gruppo Dhl, leader nei servizi logistici internazionali di vini e liquori; consigliere di Spedimar, presidente de La Gazzetta Marittima.

Domagala Edward

Sacerdote dal 1984, appartenente alla Diocesi di Pisa, dottore in Filosofia, già missionario in Africa, già insegnante di diverse materie filosofiche nell'Università Pontificia di S. Tommaso D'Aquino in Roma e nello Studio Teologico Interdiocesano Mons. Enrico Bartoletti in Camaiore. Attualmente insegnante nel Polo Didattico di Pisa dell'Istituto Superiore di Scienze Religiose Toscano "S. Caterina da Siena" e parroco delle piccole comunità sparse sulle Colline Pisane, guida spirituale del Cif di Livorno.

Gadducci Carlotta

Laurea in Scienze Politiche, indirizzo Politico-Sociale e Master in *Management Sociale* e Sviluppo Locale presso Università degli studi di Pisa. Ha lavorato per 14 anni presso UniTS - Università del Terzo Settore, agenzia formativa e ufficio di progettazione sociale a livello nazionale ed europeo. Attualmente impiegata presso Confcommercio Imprese per l'Italia provincia di Livorno. Attività di volontariato presso Cif di Livorno (collaborazione nell'organizzazione di seminari e convegni, ed organizzazione e partecipazione a laboratori).

Gambini Emanuele

Laureato in Scienze Politiche, indirizzo politico-sociale presso l'Università di Pisa, ha conseguito un master in *Social Project Management* presso l'Università Lumsa di Roma. A fine anni Novanta ha svolto il servizio civile sostitutivo come obiettore di coscienza nell'ambito dei servizi alla disabilità ed si è impegnato in attività di volontariato socio-sanitario, assumendo nel tempo ruoli di responsabilità associativa e contribuendo alla realizzazione di interventi e strutture di servizio in favore di persone con disabilità. Da venti anni lavora nel non profit, oggi come consulente di enti del terzo settore a livello regiona-

le e nazionale, di Cesvot e di altri Centri di Servizio italiani. Si occupa di sistemi di gestione per la qualità e sistemi di accreditamento in ambito welfare, di progettazione sociale e *fundraising* per gli enti del terzo settore. Nell'ambito in particolare del servizio civile nazionale ed universale ha maturato una lunga esperienza di accreditamento degli enti, di progettazione, formazione e selezione.

Gennai Francesco

Laurea in Scienze Politiche ed Internazionali, Università di Pisa. Volontario presso la Confraternita di Misericordia Santa Giulia Galgani a Camigliano Lucca, dove ricopre la carica di segretario dal 2018 e dal 2014 ha sempre collaborato con la segreteria amministrativa.

Giannuzzi Isabella

Laurea in Educatore Professionale Socio/Relazionale, presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Attualmente svolge la professione presso la Comunità per Minori di Castelnuovo della M. dia (Li), per la coop. sociale "Il Simbolo" di Pisa. Dal 2011 impegnata in attività di volontariato nell'associazione Centro Italiano Femminile di Livorno.

Giunta Francesco

Professore Ordinario di Anestesia e Rianimazione, già Direttore Scuola di Specializzazione in Anestesia Rianimazione e Terapia del Dolore, già presidente corso di laurea in Infermieristica, docente di Bioetica, Corso di Laurea in Filosofia e Filosofia e Forme del Sapere Università degli Studi di Pisa.

Giusti Valeria

Qualifica di Operatore Socio Sanitario, con Formazione Complementare. Attualmente pubblico dipendente. Ha lavorato

presso Rsa privata, aderente volontaria presso Centro Italiano Femminile di Livorno.

Guido Guidi

Dottore di ricerca in Pensiero e Comunicazione Politica, si occupa di bilancio di competenze a partire dal 2012 nell'ambito del progetto europeo ValidVol. Implementa da allora diversi progetti sulla validazione delle competenze, in collaborazione con alcuni centri di formazione professionale genovesi e dal 2016 collabora con il Centro Italiano Femminile di Livorno e PerformanSe. Ha svolto volontariato e collaborazioni per UniTS - Università del Terzo Settore.

Innocenti Valeria

Già docente di Matematica e Scienze presso l'Istituto Comprensivo "Montanelli - Petrarca" di Fucecchio, con una carriera molto lunga e significativa. Ha ricoperto incarichi di vicepresidente e collaboratrice del dirigente. Attualmente è presidente provinciale del Cif Firenze e vicepresidente del Cif comunale di Fucecchio.

Lazzereschi Ombretta

Docente di scuola primaria. Ha collaborato anche a diversi progetti rivolti ad apprendenti adulti in merito all'insegnamento dell'italiano L2 e dell'inglese LS. È volontaria del Centro Italiano Femminile dove ricopre il ruolo di segretaria regionale e referente Asl.

Mariotti Francesca

Laurea in Scienze Politiche con specializzazione, ha insegnato nelle scuole del territorio fiorentino. È stata docente di Sociologia delle relazioni etniche presso l'Università di Firenze collaborando poi con studi legali e onlus del territorio. Ha

svolto volontariato sociale con il Centro Italiano Femminile e con il Centro Internazionale Studenti Giorgio La Pira, operanti nell'ambito socio-culturale. Coordinatrice presso Rsa.

Masi Laura

Pubblico dipendente, Master in Coordinamento delle Professioni Sanitarie Master in Neuroscienze *Mindfulness* e Pratiche Contemplative, impegnata da anni nel volontariato, Vicepresidente Centro Italiano Femminile Regionale Toscana, membro del Direttivo della Delegazione Cevot di Livorno.

Nicolaci Antonella

Laurea in Economia Aziendale, svolge attività di volontariato per il Cif di Pisa, dove a livello comunale si occupa del doposcuola "interculturale" destinato a bambini delle scuole primarie e medie provenienti da famiglie straniere e/o disagiate. Attualmente svolge lavori saltuari e ricopre il ruolo di educatore in un campo solare/doposcuola gestito dal Cif provinciale. Nel Cif regionale ricopre il ruolo di tesoriera.

Orlandi Katia

Laurea in Psicologia del Lavoro e delle Organizzazioni, master di I° e II° Livello in Sviluppo, Organizzazione, *Management* e Formazione delle Risorse Umane, *HR Specialist*, Certificatore di Competenze, *Coach* Professionista. *Business Coaching Psychology*. Presidente Centro Italiano Femminile Regionale Toscana, vicepresidente vicario Delegazione Cevot di Pisa, membro Assemblea Regionale Cevot e del Direttivo Csvnet. Vicepresidente Copas Regione Toscana. Esperienza nel terzo settore nella progettazione e formazione degli adulti, nell'analisi dei bisogni, nella valutazione e certificazione degli apprendimenti e delle competenze, nello sviluppo e selezione delle risorse umane. Ha svolto docenze in numerosi contesti pubblici e pri-

vati. Pubblico dipendente.

Pappalardo Dario

Psicologo Psicoterapeuta ed esperto di valutazione delle competenze, svolge da 10 anni attività di orientamento al lavoro di 1° e 2° livello presso il Centro per l'Impiego di Livorno, contestualmente collabora col Centro Italiano Femminile di Livorno, in materia di orientamento, formazione e bilancio di competenze. Nella propria attività professionale ha svolto incarichi di selezione del personale per imprese ed agenzie formative. Svolge inoltre attività clinica come psicoterapeuta.

Poggi Chiara Maria

Laurea in Infermieristica, attività di volontariato presso la Croce Rossa nella città di La Spezia.

Ramirez Silvia

Psicologa del Lavoro e dell'Organizzazione, *Coach* accreditata da Society Coaching Psychology (Scp Italy) e dall'International Coach Federation (Icf). Specializzazione Sviluppo delle Risorse Umane e Master in *Constellation Management*. Abilitazione Bilancio delle Competenze – Metodologia PerformanSe. Consulente senior HR con pluriennale esperienza professionale in selezione, valutazione, sviluppo, *coaching* e formazione. Collabora con il Cif di Livorno.

Scali Stefania

Qualifica di Operatore Socio Sanitario, con Formazione Complementare. Attualmente pubblico dipendente, precedente impiego presso Società Volontaria Soccorso nel ruolo di autista soccorritore, dove ha svolto anche volontariato.

Truscello Alessandra

Funzionario Giuridico Pedagogico, Ministero della Giustizia, Dipartimento Amministrazione Penitenziaria, referente Benessere Organizzativo, Casa Circondariale di Pisa.

Valori Grazia

Direttore UO Politiche e Gestione Risorse Umane, Azienda Ospedaliero Universitaria Pisana. Direttore Dipartimento Area Amministrativa, Azienda Ospedaliero Universitaria Pisana.

Indice

Introduzione

| | | |
|----------------------------|---|---|
| <i>Katia Orlandi</i> | » | 5 |
|----------------------------|---|---|

Capitolo 1

Il processo psicosociale delle competenze e gli aspetti correlati

| | | |
|--|---|----|
| <i>Katia Orlandi</i> | » | 11 |
| 1. Il concetto di competenza | » | 17 |
| 2. La competenza come nuovo concetto di innovazione..... | » | 24 |
| 3. Il contesto e il clima | » | 31 |
| 4. Il sistema organizzativo come ambiente | » | 33 |
| 5. Il concetto di ruolo e professionalità..... | » | 35 |
| 6. La dimensione della qualità della vita per il disegno dei ruoli | » | 37 |
| 7. Estensione e profondità delle competenze | » | 42 |

Capitolo 2

Lo strumento PerformanSe per la rilevazione delle competenze trasversali

| | | |
|---|---|----|
| <i>Maria Cecchin</i> | » | 49 |
| 1. Il modello di competenze PerformanSe | » | 49 |
| 2. Il modello PerformanSe; i fondamenti teorici..... | » | 51 |
| 3. La teoria delle motivazioni di McLelland | » | 53 |
| 4. L'approccio sistemico | » | 54 |
| 5. Il modello PerformanSe, il valore dell'approccio sistemico. . . | » | 56 |
| 6. Il concetto di flessibilità comportamentale..... | » | 58 |
| 7. La piattaforma PerformanSe | » | 60 |
| 8. Alcuni degli strumenti derivati dal modello di valutazione PerformanSe e utilizzati nelle esperienze..... | » | 61 |
| 8.1 Perf Echo..... | » | 61 |
| 8.2 Perf Manager..... | » | 62 |
| 8.3 Perf Talent | » | 63 |
| 8.4 Perf Map..... | » | 64 |
| 8.5 Perf Team Booster | » | 65 |

| | | |
|------------------------------------|---|----|
| 9. Deontologia e validazione | » | 66 |
|------------------------------------|---|----|

Capitolo 3

L'approccio etico nella valutazione delle competenze

| | | |
|--|---|----|
| <i>Edward Domagala</i> | » | 69 |
| 1. Prospettiva antropologica | » | 69 |
| 2. Le fonti del sapere sull'uomo e i modi della sua conoscenza | » | 71 |
| 3. La dimensione relazionale come accessibilità alla realtà di una persona | » | 73 |
| 4. Il rapporto tra l'esperienza dei valori e la valutazione delle competenze | » | 77 |
| 5. Il valutatore delle competenze è, e deve tendere ad essere uomo etico | » | 78 |
| 6. L'etica professionale | » | 82 |
| Conclusione | » | 83 |

Capitolo 4

Leadership e volontariato: quali competenze richieste per far fronte alle sfide

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Federico Alessio, Katia Orlandi</i> | » | 85 |
| Premessa | » | 85 |
| 1. Le differenti concezioni di leadership | » | 87 |
| 2. Dalla leadership transazionale alla leadership trasformativa | » | 90 |
| 3. Le competenze della leadership e l'intelligenza emotiva | » | 92 |
| 4. Le competenze della leadership nel volontariato | » | 94 |
| 5. Sintesi dei risultati | » | 96 |
| 5.1 Il radar | » | 98 |
| 5.2 La Spatial Map | » | 99 |
| 5.3 La Mosaic Map | » | 101 |
| 5.4 Le dimensioni | » | 102 |
| Conclusioni | » | 104 |

Capitolo 5

Il bilancio delle competenze in un gruppo di volontari della protezione civile

| | | |
|----------------------------|---|-----|
| <i>Luca Bigicchi</i> | » | 105 |
| Premessa | » | 105 |

| | | | |
|-----|---|---|-----|
| 1. | L'organizzazione della protezione civile e il ruolo fondamentale del volontariato. | » | 106 |
| 2. | La Croce Verde di Pietrasanta e il gruppo di volontari di protezione civile | » | 108 |
| 3. | Volontariato di protezione civile e bilancio di competenze .. | » | 110 |
| 4. | La ricerca-azione. | » | 111 |
| 4.1 | La lista di competenze di riferimento | » | 111 |
| 4.2 | Le valutazioni individuali e del gruppo | » | 117 |

Capitolo 6

Il bilancio delle competenze nel servizio civile

| | | | |
|---|---|-----|-----|
| <i>Emanuele Gambini, Katia Orlandi, Francesco Gennai, Iljà Barsanti</i> | » | 123 | |
| 1. | Inquadramento del Servizio Civile Universale ed evoluzione normativa | » | 123 |
| 2. | I tratti fondamentali del nuovo Servizio Civile Universale .. | » | 127 |
| 3. | Il progetto "Con noi durante noi", un esempio che guarda al nuovo Scu | » | 132 |
| 4. | Le competenze da validare nel Servizio Civile Universale .. | » | 137 |
| 5. | Struttura del percorso e risultati emersi | » | 140 |
| 6. | Il grafico a radar | » | 142 |
| Conclusioni | » | 144 | |

Capitolo 7

Perf-Echo e migranti: uno specchio per amico

| | | | |
|---------------------------------|--|-----|-----|
| <i>Francesca Mariotti</i> | » | 145 | |
| 1. | Aspetti antropologici e culturali | » | 146 |
| 2. | Contesto di riferimento e utenza | » | 150 |
| 3. | Il bilancio di competenze quale strumento di consapevolezza in un percorso di Assessment. | » | 152 |
| Conclusioni | » | 158 | |

Capitolo 8

I colori dei codici di emergenza e il lavoro in team

| | | | |
|---|--|-----|-----|
| <i>Katia Orlandi, Luca Bigicchi, Antonella Nicolaci</i> | » | 161 | |
| 1. | Le postazioni territoriali del sistema di emergenza sanitaria .. | » | 161 |

| | | |
|---|---|-----|
| 2. Il volontario e il lavoro in team in situazioni di emergenza. | » | 164 |
| 3. Esperienza di bilancio delle competenze in un gruppo di volontari della Misericordia di Pontedera | » | 165 |
| 4. I contenuti emersi dal report | » | 168 |
| Conclusioni | » | 177 |

Capitolo 9

Assistenza alla persona volontari e operatori: quali gli indicatori di competenza

Immacolata Abbatiello, Laura D'Angelo, Valeria Giusti, Isabella Giannuzzi,

Laura Masi, Stefania Scali » 179

Premessa » 179

1. Il percorso delle competenze distintive nelle attività
di assistenza di base. » 180

2. Studio sulle competenze distintive della figura professionale
dell'Oss » 183

3. Gli indicatori distintivi dell' Oss » 187

Conclusioni » 189

Capitolo 10

Le Competenze negli istituti di pena: come il volontariato può dare il suo contributo

Alessandra Truscello, Iljà Barsanti, Luca Bigicchi, Katia Orlandi,

Dario Pappalardo » 191

1. Contesto di riferimento e bisogno formativo. » 191

2. Gli step del progetto formativo » 192

3. I contenuti emersi » 194

Conclusioni » 197

Capitolo 11

A scuola di consapevolezza

Monica dal Monte » 199

1. Perché PerformanSe? » 199

2. Il contesto operativo » 200

3. Le restituzioni. » 204

4. Cosa resta ai docenti? » 210

Capitolo 12

Creare un ponte tra scuola, volontariato e aziende

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Guido Guidi, Michela Ciacci</i> | » | 213 |
| Premessa | » | 213 |
| 1. Orientamento ed accompagnamento allo stage degli studenti del corso per Operatore dei sistemi e dei servizi logistici | » | 214 |
| 2. Il referenziale delle competenze scelto dalle aziende | » | 217 |
| 3. Riflessioni sulla sperimentazione | » | 223 |
| Conclusioni | » | 225 |

Capitolo 13

Il volontario e le competenze richieste nel doposcuola

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Ombretta Lazzereschi, Barbara Billeri, Valeria Innocenti</i> | » | 227 |
| Premessa | » | 227 |
| 1. Le competenze chiave quale quadro di riferimento | » | 230 |
| 2. Il Cif tra impegno sociale e peer-education | » | 235 |
| 3. Le competenze dei volontari nel doposcuola | » | 237 |
| 4. Le competenze trasversali dei volontari nel doposcuola | » | 238 |
| Conclusioni | » | 241 |

Capitolo 14

Le competenze del formatore

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Silvia Ramirez Pizarro</i> | » | 243 |
| Premessa | » | 243 |
| 1. Sintesi dell'intervento | » | 244 |
| 2. Metodologia didattica | » | 246 |
| 3. Valutazione dei risultati raggiunti | » | 247 |
| 4. Conoscenze in uscita | » | 248 |
| 5. Competenze in uscita | » | 249 |
| 6. Capacità operative ed abilità pratiche in uscita | » | 249 |
| 7. Capacità relazionali | » | 250 |

Capitolo 15

L'orientamento al lavoro e lo strumento PerformanSe nella valutazione delle competenze chiave

| | | |
|--|---|-----|
| <i>Dario Pappalardo, Valentina Balleri</i> | » | 255 |
| Premessa | » | 255 |
| 1. Caso 1: Marco. In media stat virtus | » | 259 |
| 1.1 Perf Echo | » | 259 |
| 2. Caso 2: Alessia. Voglia di vincere | » | 263 |
| 2.1 Perf Echo | » | 263 |
| 2.2 Perf Oriente | » | 265 |
| Conclusioni | » | 270 |

Capitolo 16

Il bilancio delle competenze e l'orientamento al lavoro alla conclusione degli studi universitari

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Silvia Ramirez Pizarro</i> | » | 273 |
| 1. Contesto di riferimento | » | 273 |
| 2. Obiettivi del progetto | » | 275 |
| 3. Metodologia | » | 275 |
| 4. I colloqui di orientamento | » | 276 |
| 5. Bilancio delle competenze | » | 277 |
| 6. Risultati complessivi | » | 279 |
| 6.1 I colloqui | » | 279 |
| 6.2 I bilanci delle competenze | » | 279 |
| 7. Risultati in termini di competenze | » | 280 |

Capitolo 17

Le competenze relazionali e comunicative nella relazione infermiere, paziente, operatore

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Katia Orlandi, Francesco Giunta, Ilaria Billeri</i> | » | 287 |
| 1. Le competenze nella relazione infermieristica | » | 287 |
| 2. Le competenze relazionali e personali dell'infermiere in situazioni critiche | » | 289 |
| 3. Il grafico a radar delle competenze relazionali e personali .. | » | 291 |
| 4. La Spatial Map | » | 292 |
| 5. Distribuzioni per Dimensione e Indicatore | » | 293 |

Capitolo 18

Il bilancio delle competenze e la valutazione delle performance nel management in sanità

| | | |
|---|---|-----|
| <i>Katia Orlandi, Guglielmo Bonaccorsi, Maria Cecchin</i> | » | 297 |
| Premessa | » | 297 |
| 1. Struttura del percorso | » | 299 |
| 2. Risultati emersi | » | 301 |
| 2.1 Il radar | » | 301 |
| 2.2 La Mosaic Map | » | 303 |
| 2.3 I sottogruppi | » | 303 |
| 2.4 Le dimensioni | » | 305 |
| 2.5 Analisi comportamentale del team | » | 307 |
| 2.6 Coesione o Conflitto | » | 310 |
| Conclusioni | » | 311 |

Capitolo 19

La multidisciplinarietà in sanità: gestione e formazione delle risorse umane

| | | |
|--|---|-----|
| <i>Katia Orlandi, Grazia Valori, Maria Cecchin</i> | » | 313 |
| Premessa | » | 313 |
| 1. Destinatari del progetto e dell'attività di mappatura | » | 315 |
| 1.1 Gli step del progetto, le fasi del lavoro | » | 318 |
| 2. Sintesi generale degli indicatori del team | » | 322 |
| 2.1 Il team leader e il suo gruppo | » | 324 |
| 2.2 Sintesi complessiva dei risultati del team | » | 325 |
| 2.3 Coesione e Conflitto nel team | » | 326 |
| 3. Percorsi di sviluppo per il team e il team leader | » | 327 |
| Conclusioni | » | 330 |

Capitolo 20

Il Bilancio di competenza nel settore della logistica e trasporti

| | | |
|--|---|-----|
| <i>Katia Orlandi, Nicola Di Batte, Dario Pappalardo, Edward Domagala, Carlotta Gaducci</i> | » | 331 |
| Premessa | » | 331 |
| 1. Origini dell'idea progettuale | » | 331 |
| 1.1 La Mappatura delle competenze realizzata nell'azienda G. Gori di Livorno | » | 334 |

| | | | |
|-----|--|---|-----|
| 1.3 | Gli step del progetto e le fasi di realizzazione | » | 335 |
| 2. | Risultati emersi | » | 336 |
| | Conclusioni | » | 340 |

Capitolo 21

La selezione del personale partendo dalle competenze

| | | | |
|----|--|---|-----|
| | <i>Dario Pappalardo, Valentina Balleri</i> | » | 343 |
| | Premessa | » | 343 |
| 1. | La selezione | » | 344 |
| 2. | I profili richiesti | » | 345 |
| 3. | La Job Description | » | 348 |

Capitolo 22

Esperienze di tesi nella ricerca universitaria: ruoli e competenze in sanità

| | | | |
|-----|---|---|-----|
| | <i>Andrea Amenta, Laura Bartali, Letizia Bilato, Chiara Maria Poggi</i> | » | 353 |
| | Premessa | » | 353 |
| 1. | Prima e dopo: la comunicazione infermieristica nel tempo | » | 354 |
| 1.1 | La mappatura degli infermieri | » | 355 |
| 1.2 | La mappatura degli studenti | » | 356 |
| 2. | Interazione infermiere-utente: un'indagine in pronto soccorso (Pisa-Granada) | » | 359 |
| 2.1 | Cultura e comunicazione | » | 359 |
| 3. | L'infermiere in area critica e il profilo di competenze trasversali richieste: studio di un caso | » | 363 |
| 3.1 | Proposta operativa | » | 364 |
| 3.2 | Materiali, metodi, strumenti dell'indagine e modalità di rilevazione | » | 365 |
| 3.3 | Elaborazione dei risultati | » | 366 |
| 4. | La comunicazione efficace e l'ascolto empatico | » | 368 |
| 4.1 | Studio sperimentale | » | 369 |
| | Conclusioni | » | 372 |

Capitolo 23

Analisi statistica delle life skills: bilancio di competenze nel volontariato, nell'istruzione, nella formazione e nel mondo del lavoro

| | | |
|--|---|-----|
| <i>Iljà Barsanti</i> | » | 375 |
| 1. Life skills nel bilancio di competenze..... | » | 375 |
| 2. Tassi di copertura delle competenze trasversali a confronto | » | 378 |
| 3. Grafici a radar: le competenze trasversali nei gruppi di osservazione..... | » | 384 |
| 4. Le competenze trasversali nei settori dell'istruzione, della formazione, del lavoro e del volontariato: confronto fra i valori medi | » | 393 |
| 5. Inferenza statistica sui singoli valori medi..... | » | 400 |
| 6. Inferenza statistica sui valori medi a confronto..... | » | 402 |
| 7. Genere ed età: possibili fattori discriminanti delle competenze | » | 408 |
| 8. Correlazioni lineari | » | 414 |
| 9. Correlazioni non lineari..... | » | 421 |
| 10. Analisi multivariata | » | 424 |
| 11. Analisi fattoriale | » | 428 |
| 12. Intelligenza emotiva | » | 429 |
| Conclusioni..... | » | 433 |
| | | |
| Glossario | » | 437 |
| | | |
| Riferimenti bibliografici | » | 449 |
| | | |
| Risorse on line | » | 453 |
| | | |
| Gli autori | » | 455 |

“I Quaderni” del Cesvot

Quaderno 1

Lo stato di attuazione del D.M.
21/11/91 e successive modifiche
Relazione assemblea del seminario

Quaderno 2

Volontari e politiche sociali: la Legge
regionale 72/97
Atti del Convegno

Quaderno 3

Gli strumenti della programmazione
nella raccolta del sangue e del plasma
Cristiana Guccinelli, Regina Podestà

Quaderno 4

Terzo settore, Europa e nuova
legislazione italiana sulle Onlus
Cristiana Guccinelli, Regina Podestà

Quaderno 5

Privacy e volontariato
Regina Podestà

Quaderno 6

La comunicazione per il volontariato
Andrea Volterrani

Quaderno 7

Identità e bisogni del volontariato in
Toscana
Andrea Salvini

Quaderno 8

Le domande e i dubbi delle
organizzazioni di volontariato
Gisella Seghettini

Quaderno 9

La popolazione anziana: servizi e
bisogni. La realtà aretina
Roberto Barbieri, Marco La Mastra

Quaderno 10

Raccolta normativa commentata. Leggi
fiscali e volontariato
Stefano Ragghianti

Quaderno 11

Oltre il disagio. Identità territoriale e
condizione giovanile in Valdera
Giovanni Bechelloni, Felicità Gabellieri

Quaderno 12

Dare credito all'economia sociale.
Strumenti del credito per i soggetti
non profit
Atti del convegno

Quaderno 13

Volontariato e Beni Culturali
Atti Conferenza Regionale

Quaderno 14

I centri di documentazione in area
sociale, sanitaria e sociosanitaria:
storia, identità, caratteristiche,
prospettive di sviluppo
Centro Nazionale del volontariato,
Fondazione Istituto Andrea Devoto

Quaderno 15

L'uso responsabile del denaro. Le
organizzazioni pubbliche e private
nella promozione dell'economia civile
in toscana
Atti del convegno

Quaderno 16

Raccolta normativa commentata. Leggi
fiscali e volontariato
Stefano Ragghianti

Quaderno 17

Le domande e i dubbi delle
organizzazioni di volontariato
Stefano Ragghianti, Gisella Seghettini

Quaderno 18

Accessibilità dell'informazione.
Abbatte le barriere fisiche e virtuali
nelle biblioteche e nei centri di
documentazione

Francesca Giovagnoli

Quaderno 19

Servizi alla persona e volontariato
nell'Europa sociale in costruzione

Mauro Pellegrino

Quaderno 20

Le dichiarazioni fiscali degli Enti non
Profit

Stefano Ragghianti

Quaderno 21

Le buone prassi di bilancio sociale nel
volontariato

Maurizio Catalano

Quaderno 22

Raccolta fondi per le Associazioni di
Volontariato. Criteri ed opportunità

Sabrina Lemmetti

Quaderno 23

Le opportunità "finanziarie e reali" per
le associazioni di volontariato toscane

Riccardo Beni

Quaderno 24

Il cittadino e l'Amministrazione di
sostegno. Un nuovo diritto per i malati
di mente (e non solo)

Gemma Brandi

Quaderno 25

Viaggio nella sostenibilità locale:
concetti, metodi, progetti realizzati in
Toscana

Marina Marengo

Quaderno 26

Raccolta normativa commentata. Leggi
fiscali e volontariato

Stefano Ragghianti

Quaderno 27

Le trasformazioni del volontariato in
Toscana. 2° rapporto di indagine

Andrea Salvini, Dania Cordaz

Quaderno 28

La tutela dei minori: esperienza e
ricerca

Fondazione Il Forteto onlus - Nicola

Casanova, Luigi Goffredi

Quaderno 29

Raccontare il volontariato

Andrea Volterrani

Quaderno 30

Cose da ragazzi. Percorso innovativo di
Peer Education

Luca Napoli, Evelina Marallo

Quaderno 31

L'arcobaleno della partecipazione.
Immigrati e associazionismo in

Toscana

Ettore Recchi

Quaderno 32

Non ti scordar di te. Catalogo dei fondi
documentari del volontariato toscano

Barbara Anglani

Quaderno 33

Buone prassi di fund raising nel
volontariato toscano

Sabrina Lemmetti

Quaderno 34

Il bilancio sociale delle organizzazioni
di volontariato

Luca Bagnoli

Quaderno 35

Le responsabilità degli organi
amministrativi delle associazioni di
volontariato

Stefano Ragghianti, Rachele Settesoldi

Quaderno 36

Storie minori - Percorsi di accoglienza e di esclusione dei minori stranieri non accompagnati

Monia Giovannetti

Quaderno 37

Ultime notizie! La rappresentazione del volontariato

nella stampa toscana

Carlo Sorrentino

Quaderno 38

Contributi e finanziamenti per le associazioni di volontariato

Guida pratica

Riccardo Bemì

Quaderno 39

Le domande e i dubbi delle associazioni di volontariato

Riccardo Bemì, Stefano Ragghianti

Quaderno 40

Cittadinanze sospese. Per una sociologia del welfare multiculturale in Toscana

Carlo Colloca

Quaderno 41

Un mondo in classe. Multietnicità e socialità nelle scuole medie toscane

Ettore Recchi, Emiliana Baldoni, Letizia Mencarini

Quaderno 42

Altre visioni. Le donne non vedenti in Toscana

Andrea Salvini

Quaderno 43

La valutazione di impatto sociale dei progetti del volontariato toscano

Andrea Bilotti, Lorenzo Nasi, Paola Tola, Andrea Volterrani

Quaderno 44

Le donazioni al volontariato.

Agevolazioni fiscali per i cittadini e le imprese

Sabrina Lemmetti, Riccardo Bemì

Quaderno 45

Una promessa mantenuta.

Volontariato servizi pubblici, cittadinanza in Toscana

Riccardo Guidi (2 voll.)

Quaderno 46

Atlante del volontariato della protezione civile in Toscana

Riccardo Pensa

Quaderno 47

La mediazione linguistico-culturale. Stato dell'arte e potenzialità

Valentina Albertini, Giulia Capitani

Quaderno 48

Contributi e finanziamenti per le associazioni di volontariato.

Aggiornamento 2009

Riccardo Bemì

Quaderno 49

Volontariato e formazione a distanza

Giorgio Sordelli

Quaderno 50

Il volontariato. Immagini, percezioni e stereotipi

Laura Solito, Carlo Sorrentino

Quaderno 51

Le competenze del volontariato.

Un modello di analisi dei fabbisogni formativi

Daniele Baggiani

Quaderno 52

Le nuove dipendenze.

Analisi e pratiche di intervento

Valentina Albertini, Francesca Gori

Quaderno 53

Atlante sociale sulla tratta.

Interventi e servizi in Toscana

Marta Bonetti, Arianna Mencaroni,
Francesca Nicodemi

Quaderno 54

L'accoglienza dei volontari nel
Terzo Settore.
Tecniche di comunicazione
e suggerimenti pratici
Stefano Martello, Sergio Zicari

Quaderno 55

Il lavoro nelle associazioni di
volontariato
a cura di Sabrina Lemmetti

Quaderno 56

La comunicazione al centro.
Un'indagine sulla rete dei Centri di
Servizio per il Volontariato
a cura di Gaia Peruzzi

Quaderno 57

Anziani e non autosufficienza.
Ruolo e servizi del volontariato
in Toscana
a cura di Simona Carboni, Elena Elia,
Paola Tola

Quaderno 58

Il valore del volontariato.
Indicatori per una valutazione
extraeconomica del dono
Alessio Ceccherelli, Angela Spinelli, Paola
Tola, Andrea Volterrani

Quaderno 59

Città e migranti in Toscana.
L'impegno del volontariato e
dei governi locali per i diritti di
cittadinanza
Carlo Colloca, Stella Milani
e Andrea Pirni

Quaderno 60

Il volontariato inatteso.
Nuove identità nella solidarietà
organizzata in Toscana
a cura di Andrea Salvini
e Luca Corchia

Quaderno 61

Disabilità e "dopo di noi"
Strumenti ed esperienze
a cura di Francesca Biondi Dal Monte
e Elena Vivaldi

Quaderno 62

Le domande e i dubbi delle
associazioni di volontariato
a cura di Riccardo Bemì

Quaderno 63

Fund raising per il volontariato
a cura di Sabrina Lemmetti

Quaderno 64

Volontariato senza frontiere
Solidarietà internazionale e
cooperazione allo sviluppo in Toscana
a cura di Fabio Berti, Lorenzo Nasi

Quaderno 65

Volontariato e invecchiamento attivo
a cura di Elena Innocenti,
Tiziano Vecchiato

Quaderno 66

Crisi economica e vulnerabilità sociale.
Il punto di vista del volontariato
a cura di Simona Carboni

Quaderno 67

Giovani al potere
Attivismo giovanile e partecipazione
organizzata in tempo di crisi
Riccardo Guidi

Quaderno 68

Volontariato e advocacy
in Toscana
Territorio, diritti e cittadinanza
Luca Raffini, Andrea Pirni,
Carlo Colloca

Quaderno 69

L'innovazione in agricoltura sociale
Progettazione e strumenti di lavoro
per le associazioni

a cura di Francesco Di Iacovo,
Roberta Moruzzo

Quaderno 70

**Volontariato e politica:
verso una nuova alleanza?**
a cura di Rossana Caselli

Quaderno 71

**Formare e formarsi
nel volontariato**
Francesca Romana Busnelli,
Angelo Salvi

Quaderno 72

Tra Profit e Non Profit
Le regole per una alleanza efficace
a cura di Stefano Martello,
Sergio Zicari

Quaderno 73

Oltre la crisi
**Identità e bisogni del volontariato
in Toscana**
Andrea Salvini, Irene Psaroudakis

Quaderno 74

Disabilità e lavoro
**Il ruolo del volontariato
nell'integrazione lavorativa
delle persone disabili**
Daniela Mesini, Claudio Castegnaro, Nicola
Orlando

Quaderno 75

Volontariato e welfare rurale
**Uno studio per progettare nuovi
servizi**
Fabio Berti, Andrea Bilotti e Lorenzo Nasi

Quaderno 76

**La valorizzazione del volontariato
senior**
Stefano Martello, Sergio Zicari

Quaderno 77

Capire il cambiamento
Giovani e partecipazione
Andrea Salvini, Irene Psaroudakis

Quaderno 78

**La gestione della crisi negli enti del
terzo settore**
**Dinamiche ricorrenti e possibili
soluzioni**
Stefano Martello

Quaderno 79

**Il ruolo dei volontari per la
valorizzazione del patrimonio
culturale**
Francesca Velani e Annalisa Giachi

Quaderno 80

Fatti di relazioni
Prendersi cura dei volontari
Valentina Albertini

Quaderno 81

I social media
per il terzo settore
Un nuovo modo di comunicare
Pietro Citarella, Stefano Martello

Stampato in Italia
da La Grafica Pisana - Bientina (Pisa)
Ottobre 2019