Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
(*ordinamento ex D.M. 270/2004*)
in Economia e Gestione delle Aziende

Tesi di Laurea

Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

Il Processo di Cambiamento Intenzionale: approcci teorici e applicazioni in ambito accademico

Relatore
Ch. Prof. Sara Bonesso

Laureanda
Laura Cortellazzo
Matricola 839963

Anno Accademico
2012 / 2013

Indice

Pag.

Elenco delle tabelle 3

Elenco delle figure 5

INTRODUZIONE 7

CAPITOLO 1: L'Intelligenza Emotiva e il Processo di Cambiamento Intenzionale 9

1.1 Dalle competenze comportamentali all'Intelligenza Emotiva 10

1.2. Evoluzione del concetto di Intelligenza Emotiva 14

1.3 Lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva e la Teoria del Cambiamento Intenzionale.... 27

1.4 Conclusioni 37

CAPITOLO 2: Il Sé Ideale 38

2.1 Il Sé Ideale e le sue caratteristiche 39

2.2 I componenti del Sé Ideale: la speranza 47

2.3 I componenti del Sé Ideale: l'immagine di un futuro desiderato 55

2.4 I componenti del Sé Ideale: l'identità profonda 65

2.5 La creazione di una visione personale 67

2.6 Conclusioni 69

CAPITOLO 3: Il Sé Reale 70

3.1 L'evoluzione del Sé 71

3.2 Valutazione del Sé Reale 73

3.3 Sé e la società 90

3.4 Conclusioni 94

Pag.

CAPITOLO 4: Il Piano di Apprendimento 96

4.1 Orientamento all'obiettivo 97

4.2 Ognuno ha il suo stile 101

4.3 Sostegno, coaching e compassione 116

4.4 Creazione del piano di apprendimento 123

4.5 Conclusioni 126

CAPITOLO 5: Sviluppare le Competenze Comportamentali in ambito accademico 127

5.1 Necessità di sviluppo delle competenze comportamentali in ambito accademico 128

5.2 Casi Internazionali 134

5.3 Il caso italiano del Ca' Foscari Competency Centre 142

5.4 Metodi di analisi di alcuni esercizi 150

5.5 I miei valori: metodologia e risultati 152

5.6 La mia Vita nel 2023: metodologia e tematiche 157

5.7 Questionario sulle competenze: l'impatto dei diversi valutatori 171

5.8 Conclusioni 189

CONCLUSIONI 191

Appendice A 193

Riferimenti Bibliografici 238

Sitografia 252

Elenco delle tabelle

Pag.

Tabella 1.1 Confronto tra il modello di Bar-On e il Five Factor Model 18

Tabella 1.2 Evoluzione del Modello di Goleman ..... .23

Tabella 2.1 Teorie sull'ottimismo 49

Tabella 2.2 Esercizio: La Spiegazione Ottimistica (esempio di *Attributional Style Questionnaire*)..... 51

Tabella 2.3 Perché agire..... 54

Tabella 2.4 Rokeach Value Survey 59

Tabella 2.5 I dieci cluster di valori fondamentali di Schwartz 61

Tabella 2.6 Cosa le tue decisioni dicono dei tuoi valori (Lennik, Kiel 2001)..... 62

Tabella 3.1 Check-In della consapevolezza (McKee, Boyatzis, Johnston 2008) 75

Tabella 3.2 Identificare le emozioni - esempi (Neale, Spenser-Arnell e Wilson 2009) 76

Tabella 3.3 Abitudini di ascolto (Lynn 2000) 77

Tabella 3.4 Il Bilancio Personale (McKee, Boyatzis, Johnston 2008) 78

Tabella 3.5 Prevedere il Feedback (McKee, Boyatzis, Johnston 2008) 87

Tabella 4.1 Teorie sull'Orientamento all'Obiettivo..... 100

Tabella 4.2 Risultati a confronto Holtbrugge e Mohr (2010) e Joy, Kolb (2009) 109

Tabella 4.3 Attività di apprendimento nei modelli Gregorc e VARK 111

Tabella 4.4 Lo schema degli ok..... 119

Tabella 4.5 Il Piano di Apprendimento..... 124

Tabella 5.1 Esercizi piattaforma digitale per le prime tre fasi del processo di cambiamento..... 148

Tabella 5.2 Competenze e raggruppamenti nell'analisi delle competenze..... 151

Tabella 5.3 I primi cinque valori Mettersi in Proprio 153

Tabella 5.4 I primi cinque valori Pianeta Lavoro..... 153

Tabella 5.5 Valori più frequenti nel campione MIP domanda JOB 159

Pag.

Tabella 5.6 Valori più frequenti nel campione PL domanda JOB 160

Tabella 5.7 Valori più frequenti nel campione MIP domanda DESCRIZIONE 162

Tabella 5.8 Valori più frequenti nel campione PL domanda DESCRIZIONE 162

Tabella 5.9 Valori: Indici di similarità di Jaccard 169

Tabella 5.10 Medie per competenze campione MIP 174

Tabella 5.11 Medie per competenze campione PL..... 174

Tabella 5.12 Percentuale di variazioni di alta entità tra le valutazioni delle competenze campione MIP 185

Elenco delle figure

Pag.

Figura 1.1 Teoria della personalità di Boyatzis… 29

Figura 1.2 Modello del Cambiamento Intenzionale 32

Figura 2.1 Modello teorico di relazione tra i dieci tipi motivazionali di valori 61

Figura 4.1 Gli stili di apprendimento 106

Figura 4.2 Profili degli studenti francesi, cinesi e indonesiani… 107

Figura 4.3 Modello di apprendimento 114

Figura 5.1 Competenze che le imprese ritengono molto importanti per le assunzioni non stagionali previste per il 2012 (incidenza percentuale, per ciascuna competenza, dell'indicazione "molto importante" sul totale delle assunzioni non stagionali) 131

Figura 5.2 Valori più considerati nel campione MIP 156

Figura 5.3 Valori più considerati nel campione PL 157

Figura 5.4 Valori più considerati nel lavoro campione MIP 160

Figura 5.5 Valori più considerati nel lavoro campione PL 161

Figura 5.6 Valori più considerati nelle descrizioni campione MIP 163

Figura 5.7 Valori più considerati nelle descrizioni campione PL 163

Figura 5.8 Temi ricorrenti per il tempo libero e il divertimento campione MIP 165

Figura 5.9 Temi ricorrenti per il tempo libero e il divertimento campione PL 165

Figura 5.10 Temi ricorrenti nelle relazioni campione MIP 167

Figura 5.11 Temi ricorrenti nelle relazioni campione PL 167

Figura 5.12 Temi ricorrenti tra i beni più importanti campioni MIP e PL 168

Figura 5.13 Suddivisione dei valutatori 172

Figura 5.14 Confronto tra autovalutazione ed etero-valutazione campione MIP 175

Figura 5.15 Confronto tra autovalutazione ed etero-valutazione campione PL 176

Figura 5.16 Confronto tra valutatori personali e professionali campione MIP 177

Pag.

Figura 5.17 Confronto tra valutatori personali e professionali campione PL 177

Figura 5.18 Confronto variazione di valutazione per ogni competenza nei valutatori personali e professionali campione MIP 178

Figura 5.19 Confronto variazione di valutazione per ogni competenza nei valutatori personali e professionali campione PL 179

Figura 5.20 Confronto valutazioni personali scomposte campione MIP 180

Figura 5.21 Confronto valutazioni personali scomposte campione PL 180

Figura 5.22 Confronto valutazioni professionali scomposte campione MIP 181

Figura 5.23 Confronto valutazioni professionali scomposte campione PL 182

Figura 5.24 Confronto valutazioni genitori e parenti non genitori campione MIP 183

Figura 5.25 Confronto valutazioni per competenze genitori e parenti non genitori campione MIP 183

Figura 5.26 Confronto valutazioni genitori e parenti non genitori campione PL 184

Figura 5.27 Confronto tra tutti gli etero-valutatori campione MIP 186

Figura 5.28 Confronto tra tutti gli etero-valutatori campione PL 187

Figura 5.29 Confronto per competenze tra tutti gli etero-valutatori campione MIP 187

Figura 5.30 Confronto per competenze tra tutti gli etero-valutatori campione PL 188

Introduzione

Quali sono le caratteristiche che deve avere un buon leader, un buon manager, un buon consulente, un buon ingegnere, un buon insegnante? Cosa distingue una performance ottima da una media o mediocre?

Qualcuno direbbe: le conoscenze e competenze tecniche che servono per svolgere la propria mansione. Sicuramente queste risultano necessarie per il conseguimento di una performance di alto livello, tuttavia non sufficienti. Come sostenuto da Goleman (1998), criterio di eccellenza nel mondo del lavoro di oggi non è più solamente il livello di intelligenza o il possesso di competenze specifiche legate al job, ma è dato da quell'insieme di qualità personali come l'empatia, la consapevolezza emotiva, l'adattabilità, la gestione del conflitto, meglio definite come competenze trasversali, che risultano essere un insieme di caratteristiche individuali causalmente correlate a una prestazione efficace o superiore (Boyatzis 1982). La loro trasversalità le rende applicabili a una molteplicità di contesti sia professionali che personali, contribuendo allo sviluppo della persona, determinando una più facile creazione e gestione dei rapporti interpersonali, e delle migliori performance lavorative (Goleman, Boyatzis McKee 2002).

Alla luce dell'importanza e dell'impatto che le *soft skill* possono avere per gli studenti in termini di maggior attrattività e competitività per il loro ingresso e permanenza nel mondo del lavoro, lo scopo di questa tesi è quello di proporre l'applicazione di un processo di sviluppo delle competenze trasversali all'interno dell'ambito accademico, valutandone le metodologie e i benefici. Il processo di sviluppo adottato è quello che emerge dalla Teoria del Cambiamento Intenzionale (Boyatzis, McKee 2005) che viene analizzata approfonditamente all'interno della trattazione, con particolare riguardo alle sue prime tre fasi che sono rivolte all'individuazione del proprio Sé Ideale (la persona che si vuole essere nella vita), all'ottenimento di una maggior consapevolezza del proprio Sé Reale grazie al riconoscimento delle caratteristiche e competenze che si posseggono nel momento attuale, e alla creazione di un Piano di Apprendimento personalizzato che porti il soggetto verso il raggiungimento dei propri obiettivi facendo leva sui propri punti di forza e colmando le proprie debolezze. Questo percorso, proposto all'interno dell'offerta formativa universitaria, risponde alle necessità esposte dal mercato del lavoro e, seguendo la logica che vede lo studente come centro nevralgico della formazione, rappresenta un'opportunità di crescita personale e professionale che tiene in considerazione desideri e attitudini del singolo soggetto ed offre uno sviluppo mirato di competenze indispensabili per raggiungere i propri obiettivi ed ottenere delle prestazioni di successo.

Il primo capitolo definisce il concetto di competenze trasversali e introduce quello di Intelligenza Emotiva e Sociale attraverso l'analisi e il confronto delle tre principali teorie contemporanee ad esso relative. L'attenzione verrà focalizzata sull'approccio comportamentale proposto da Goleman (1995) e sulla possibilità di sviluppare competenze emotive e sociali attraverso un Processo di Cambiamento Intenzionale (Boyatzis 1982). Il Processo verrà definito a livello generale descrivendo tutte le sue cinque fasi per poi scendere nel dettaglio nei capitoli successivi.

Il secondo capitolo sarà dedicato alla fase di individuazione del proprio Sé Ideale, proponendo un'analisi specifica di tutte le sue componenti e l'individuazione di teorie a supporto. Questa fase permette di comprendere quali sono le proprie aspirazioni, i propri desideri più profondi (Boyatzis, McKee 2005) articolati sulla base delle nostre passioni, della filosofia di vita e dei valori per noi più importanti, al fine di creare una *vision* personale del futuro. Questo percorso è alimentato dalla speranza, uno dei fattori più motivanti per il cambiamento, che ha effetto sulla convinzione di poter riuscire nei nostri intenti (Boyatzis e Akrivou 2006).

Il terzo capitolo riguarda il Sé Reale che viene esaminato attraverso esercizi di riflessione e autovalutazione, e grazie a una valutazione *multi-source* delle proprie competenze trasversali. Elementi fondamentali che costituiscono questa fase sono l'ottenimento e la comprensione del feedback e l'acquisizione di consapevolezza su quali siano i propri punti di forza e di debolezza.

Nel quarto capitolo l'attenzione è posta sulla creazione di un Piano di Apprendimento personalizzato volto ad orientare il soggetto al suo obiettivo predisponendo un piano d'azione per raggiungerlo. Si evidenzierà il ruolo assunto da persone di fiducia capaci di sostenere il soggetto lungo il processo di cambiamento, proponendo un approfondimento sulle attività di coaching.

Infine nel quinto capitolo verrà affrontato in dettaglio il tema dello sviluppo delle competenze trasversali in ambito accademico, delineando i motivi che stanno alla base di questa scelta, e proponendo esempi internazionali di applicazione, focalizzandosi poi sulle attività poste in essere dall'Università Ca' Foscari grazie all'operato del Ca' Foscari Competency Centre. Verranno esaminati tre degli esercizi proposti agli studenti durante il primo anno di attività del Centro d'Ateneo suggerendo specifiche modalità di analisi ed illustrando i risultati ottenuti.

CAPITOLO 1

L'Intelligenza Emotiva e il Processo di Cambiamento Intenzionale

1.1. Dalle competenze comportamentali all'Intelligenza Emotiva – 1.2. Evoluzione del concetto di Intelligenza Emotiva – 1.3 Lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva e la Teoria del Cambiamento Intenzionale – 1.4 Conclusioni

Questo primo capitolo introduce i concetti di competenze emotive e sociali e di Cambiamento Intenzionale presentando l'evoluzione storica di questi concetti, la loro importanza e le teorie ad essi riferite. Il concetto di competenza introdotto da McClelland nel 1973, nel tempo ha acquisito una sempre maggior rilevanza nello spiegare le differenze di performance. Due dei cluster di competenze considerate discriminanti per performance superiori derivano dal concetto di Intelligenza Emotiva e Sociale, che propone l'esistenza di competenze trasversali utilizzabili in qualsiasi delle attività umane, relative alla consapevolezza e alla gestione di se stessi, all'essere in sintonia con gli altri, al capire le persone e gestire i rapporti interpersonali. Nel primo paragrafo si discute dell'importanza di questo tipo di competenze, si illustrano i motivi per cui esse sono considerate importanti, il loro impatto e gli studi empirici a supporto. Nel secondo paragrafo viene analizzato in modo più approfondito il concetto di Intelligenza Emotiva, nella sua evoluzione storica, nel suo rapporto conflittuale con l'Intelligenza Cognitiva e nelle sue diverse interpretazioni. Non esiste infatti in letteratura una definizione univoca e condivisa di ciò che è l'Intelligenza Emotiva e Sociale. Vengono perciò indicate nel secondo paragrafo le tre teorie contemporanee più importanti, analizzandone somiglianze e differenze e dedicando parte della trattazione ai relativi strumenti di misurazione proposti dai diversi autori. Nel terzo paragrafo si giunge alla definizione del Processo di Cambiamento Intenzionale, evidenziando quali elementi delle teorie precedenti sono stati utilizzati da Boyatzis (Boyatzis McKee 2006) nella creazione del Processo di Cambiamento e descrivendone le fasi e le caratteristiche peculiari. Infine ampliando l'utilizzo di questo Processo che generalmente si riscontra in ambito aziendale, viene proposta una sua applicazione all'interno del contesto accademico, giustificando questa scelta sulla base della constatata esigenza di sviluppare negli studenti non solo competenze tecniche, ma anche competenze trasversali capaci di migliorare la loro performance e le loro caratteristiche in un'ottica di *employability*.

1.1 Dalle competenze comportamentali all'Intelligenza Emotiva

Il concetto di competenza è passato dall'essere una novità, ad essere utilizzato in modo diffuso in pochissimo tempo, da quando McClelland (1973) per primo l'ha presentato come fattore critico nel comprendere differenze di performance (Boyatzis 2008). Il "movimento delle competenze" prende vita a seguito di una diffusa insoddisfazione riguardo la capacità di misure tradizionali di intelligenza, come il Quoziente Intellettivo, di spiegare varianze consistenti nelle prestazioni, nell'efficacia dell'operato di manager e dirigenti, nel successo della vita professionale (Canboy et al. 2012). Cherniss (2000) ha riportato il risultato di alcuni studi che attestano un impatto del QI tra il 4% e il 25% nel spiegare la varianza della performance. Gli studi di McClelland (1973) rilevarono inoltre come altri strumenti, come test o risultati scolastici, che si ritenevano avere capacità previsionali sulle future prestazioni lavorative, portassero in realtà a risultati poco soddisfacenti (Costa, Gianecchini 2005). Per questo l'autore si interrogò sulla possibilità di confrontare persone con prestazioni elevate e persone con prestazioni insoddisfacenti al fine di identificare l'elemento causante la variabilità. Questo elemento è dato dalle competenze: schemi cognitivi, comportamenti operativi causalmente correlati al successo lavorativo (Costa, Gianecchini 2005). Boyatzis (2008 p.6) definisce le competenze come " *a set of related but different sets of behavior organized around an underlying construct, which we call the "intent*". I comportamenti a seconda delle situazioni risultano essere manifestazioni alternative dell'intento. Questo concetto di competenza include e perciò richiede una valutazione sia degli intenti, che dell'insieme di comportamenti alternativi considerati manifestazioni dello stesso costrutto sottostante sulla base delle conseguenze analoghe che determinano (Boyatzis 2009). Per valutare questi elementi sono stati utilizzati alcuni strumenti come le "*nominations*" da parte di superiori, colleghi e subordinati che avevano il compito di indicare i nomi di coloro che dimostravano di generare una prestazione eccezionale (Boyatzis 2009). I *best performer*, ovvero coloro che raggiungono un rendimento superiore in una mansione (Spencer, Spencer 1995) venivano poi studiati, dapprima attraverso osservazione diretta e simulazioni registrate, poi attraverso il metodo denominato BEI (*Behavioral Event Interview*) che prevede un'intervista semi-strutturata in cui viene richiesto al soggetto di richiamare alla memoria e spiegare momenti recenti e specifici in cui egli ritiene di essere stato efficace (Spencer, Spencer 1995). In seguito hanno assunto un ruolo fondamentale le valutazioni a 360 gradi e l'utilizzo di *assessment centre* (Boyatzis 2009).

Diversi autori (Boyatzis 1982; Kotter 1982; Campbell et al. 1970; Spencer and Spencer 1993; Goleman 1998) identificano tre cluster di competenze idonee a spiegare le differenze che intercorrono tra livelli differenti di performance (Boyatzis 2008; Boyayzis, Ratti 2009):

- Le competenze cognitive (la capacità di pensare o analizzare informazioni e situazioni che porta a o causa prestazioni efficaci o superiori, come ad esempio il pensiero sistematico, o la capacità di riconoscere schemi in situazioni diverse)
- Le competenze di intelligenza emotiva (la capacità di riconoscere, comprendere e utilizzare informazioni emotive su se stessi che porta a o causa prestazioni efficaci superiori, come l'essere consapevoli delle proprie emozioni e il saperle gestire)
- Le competenze di intelligenza sociale (la capacità di riconoscere, comprendere e utilizzare informazioni emotive altrui che porta a o causa prestazioni efficaci superiori, come la capacità di relazionarsi con gli altri e l'empatia)

Due delle tre categorie discriminanti per una *top performance* secondo Boyatzis (2008) derivano dal concetto di Intelligenza Emotiva e Sociale (ESI). Questo costrutto, la cui definizione è stata, ed è ancora, motivo di dibattito, tanto da manifestarsi in letteratura in tre approcci differenti, negli ultimi anni ha acquisito una buona popolarità e accentrato su di sé molto interesse perché riconosciuto come motivo di successo nella vita professionale e personale di una persona (Goleman 1995; Canboy et al. 2012). Molti sostengono che l'Intelligenza Emotiva e Sociale abbia un ruolo chiave nel determinare i risultati della vita di una persona nella società moderna, soprattutto per quanto riguarda il rendimento scolastico, il successo professionale, la propria soddisfazione personale (Matthews, Zeidner, Roberts 2002). Le competenze emotive e sociali sono state spesso e fortemente associate al successo nell'ambiente lavorativo (Goleman 1998, Abraham 2006). Questo probabilmente perché gli individui che possiedono queste competenze sono in grado, più di altri, di comunicare le proprie idee e i propri obiettivi in modo da coinvolgere gli altri soggetti, inoltre all'interno di gruppi di lavoro utilizzano le loro capacità di relazione, comprensione degli altri e comunicazione in modo efficace (Zeidner, Matthews, Roberts 2004). Secondo Copp (1998; vedi Fineman 2000) quando la gestione delle emozioni fallisce, anche l'organizzazione fallisce. Alle competenze emotive e sociali è stato riconosciuto un ruolo di peso in particolare se associate a coloro che si trovano in una posizione di leadership (Emmerling and Goleman 2005; Goleman 1998, Goleman, Boyatzis McKee 2002; Rosete and Ciarrochi 2005; Abraham 2006). La spiegazione sta nel loro impatto sui rapporti personali e sull'organizzazione del lavoro (Cherniss, Goleman 2001), nell'aiuto che possono dare nella comprensione e nello sviluppo del gruppo, nell'influenza sull'abilità di far fronte a richieste e pressioni esterne (Bar-On 1997; Zeidner, Matthews, Roberts 2004), nello sviluppare la capacità di ascoltare e gestire con successo i conflitti (Abraham 2006). Boyatzis sviluppa gli elementi precedenti attraverso la nozione di "*Resonant Leader*": colui che ha o ha sviluppato competenze emotive e sociali che riguardano l'essere consapevoli delle proprie emozioni e di quelle altrui e saperle gestire (Boyatzis, McKee 2005). Grazie a queste competenze i *Resonant Leader* sono in

sintonia con chi li circonda, con i loro pensieri e le loro emozioni, costruendo forti e durature relazioni. Questi leader sono empatici, capaci di leggere le persone, ispirano gli altri attraverso la loro passione e il loro impegno, utilizzano le loro emozioni e quelle degli altri come "*powerful drivers of people's moods and, ultimately, performance*" (Boyatzis 2005, p.4). Il contributo dell'*Emotional and Social Intelligence* non si manifesta però solamente in ambito lavorativo, ma anche nella vita di tutti i giorni come elemento chiave nell'ottenimento di una vita soddisfacente e coerente con i propri valori e desideri (Goleman 1995). Le competenze relative all'ESI secondo Abraham (2006) sono essenziali per riconoscere i propri punti di forza e di debolezza, mantenere integrità, dimostrare flessibilità, capire l'importanza del rapporto con gli altri, assumersi la responsabilità delle proprie azioni, prendere l'iniziativa e soprattutto adoperarsi per perseguire un miglioramento personale e raggiungere l'eccellenza. Zeidner, Matthews e Roberts (2009) criticano coloro che indicano l'Intelligenza Emotiva e Sociale come una rapida panacea, soluzione di tutti i problemi legati alle relazioni personali, al lavoro, e al processo educativo, tuttavia riconoscono che la via per il successo è determinata sì dalla capacità intellettuale, ma anche da altri fattori come le competenze sociali, la regolazione delle emozioni, la sensibilità emotiva, l' intelligenza pratica, e le motivazioni (Matthews, Zeidner, Roberts 2002). Gestire le proprie emozioni e quelle altrui è importante soprattutto perché sembra che siano queste a prendere il sopravvento nei momenti più critici (Goleman 1997), e spesso le persone non riescono a gestirle con successo (Zeidner, Matthews, Roberts 2009).

L'impatto delle competenze emotive e sociali in termini di performance è stato analizzato anche empiricamente. Zeidner, Matthews e Roberts (2009) sostengono che i risultati non siano buoni quanto sperato, tuttavia molti studi dimostrano una correlazione positiva tra i due fattori. Cherniss et al. (2006) ad esempio riportano che in uno studio condotto da Cavallo e Brienza (2004) su trecento manager Johnson & Johnson, ci fosse un'alta corrispondenza tra chi aveva totalizzato un alto punteggio nella valutazione delle competenze emotive e sociali e i *performer* migliori, lo stesso viene dimostrato in un'analisi di Bar-On, Handley e Fund (2005) che prende in esame un ambiente di tipo militare, e da Stone, Parker e Wood (2005) che analizzano invece un contesto manageriale esaminando un campione di 464 direttori e vice-direttori. Un altro studio interessante condotto da De Lorenzo (2005) riguarda il cambiamento avvenuto in soggetti occupati nel settore finanziario conseguentemente alla partecipazione ad un corso di sviluppo delle competenze emozionali. Lo studio rivela non solo la decrescita del livello di stress e la crescita di stati d'animo positivi, che hanno un effetto migliorativo nel rapporto con l'ambiente di lavoro, ma anche un aumento del fatturato dimostrato almeno per i due anni successivi. Un miglioramento di performance in termini di risultati economici conseguiti per i soggetti che presentavano una massa critica di competenze emotive viene evidenziato anche da uno studio di McClelland del 1996 (come riportato da Goleman 2004). Si deve notare che gli

studi proposti sono stati condotti in settori diversi e utilizzando tecniche di misurazione diverse, relative alle tre teorie contemporanee che riguardano l'EI che verranno in seguito presentate nel dettaglio, perciò attestano un risultato trasversale ed evidente che certifica l'influenza dell'EI sulla performance.

Data l'importanza finora presentata dell'effetto delle competenze e in particolar modo delle competenze emotive e sociali, appare chiaro quanto sia indispensabile lo sviluppo di queste da parte della persona, tuttavia non tutte le teorie che riguardano l'Intelligenza Emotiva la definiscono in termini di competenze, né prendono in considerazione il tema del loro sviluppo. Tra gli autori è Goleman (1995) colui che adotta un approccio comportamentale basato sulle competenze definendole come capacità apprese sulla base dell'Intelligenza Emotiva che comportano prestazioni eccezionali (Goleman 1998) e si traducono in elementi generatori di successo in vari campi della vita umana (Zaidner, Matthews, Roberts 2009). In quanto competenze esse possono, o meglio devono, essere apprese e sviluppate (Goleman 1998). Per avvalorare la sua teoria, Goleman (1997) la integra con risultati di altri campi scientifici come quello della neurologia analizzando le parti del cervello che controllano le emozioni e il loro funzionamento. Egli sostiene che esistano due menti nel nostro cervello: quella emotiva e quella razionale e che entrambe influenzino i comportamenti dell'uomo. La prima può essere rappresentata dall'azione del sistema limbico e dell'amigdala, elemento del cervello che recepisce le informazioni esterne in modo molto veloce e grezzo e a volte tramite un "sequestro neurale" determina reazioni emotive prima che entri in azione il pensiero razionale. La seconda è rappresentata principalmente dalla neocorteccia che riceve invece il maggior numero di proiezioni delle informazioni sensoriali e le elabora sulla base del coordinamento dato dai lobi prefrontali che le organizzano sulla base dell'obiettivo da raggiungere, anche se di tipo emozionale. L'elemento interessante è che neocorteccia, amigdala, sistema limbico e lobi prefrontali agiscono in modo complementare e collegato. Ciò significa che le emozioni hanno un ruolo indispensabile all'interno del processo decisorio della mente razionale guidando le nostre decisioni e permettendo di attingere alla memoria emotiva che racchiude preferenze, avversioni e l'archivio delle nostre passate reazioni a eventi dello stesso genere. Dall'altro lato la mente razionale ha un forte ruolo nel dominare le nostre emozioni smorzando e gestendo gli impulsi dell'amigdala (Goleman 1997). Per questo Goleman (1997) esprime la necessità di trovare un'armonia tra razionalità ed emozione e a tal fine comprendere cosa si intenda per uso intelligente dell'emozione.

E' sulla base di queste considerazioni che Boyatzis costruisce la sua teoria sul Cambiamento Intenzionale (*Intentional Change Theory*), utilizzando come base la teorizzazione di Goleman (1997), assumendo l'Intelligenza Emotiva come un insieme di competenze, comprendendo la

necessità di un metodo di sviluppo, utilizzando a supporto elementi derivanti da teorie psicologiche, sociologiche e neurologiche.
Nel paragrafo seguente verrà analizzata l'evoluzione che c'è stata nel tempo del concetto di Intelligenza Emotiva, dai primi contributi, alle tre teorie contemporanee, per arrivare a capire quali sono i riferimenti e gli elementi costitutivi della teoria proposta da Boyatzis, la quale verrà approfondita e delineata proponendone un uso in ambito accademico.

1.2 Evoluzione del concetto di Intelligenza Emotiva

Da una prima analisi della letteratura appare chiaro quanto le radici fondanti, così come le conseguenze auspicate delle teorie sull'*Emotional and Social Intelligence* (ESI) siano state in passato molto dibattute e siano tuttora oggetto di una vivace ricerca. Psicologi, scienziati, sociologi, filosofi si sono a lungo scontrati con la necessità di esaminare e spiegare gli aspetti emozionali e sociali che caratterizzano la vita e il comportamento umano e il loro contributo (Seal, Boyatzis, Bailey 2006).
Seguendo la ricostruzione storica fornita da Cherniss e Goleman (2001), il primo ad individuare aspetti relativi all'intelligenza emotiva e ad attribuirvene un significato è stato E.I. Thorndike nel 1920. L'autore suggerisce l'esistenza di tre distinti tipi di intelligenza: astratta, meccanica e sociale definendo quest'ultima come "*the ability to understand and manage men and women, boys and girls—to act wisely in human relations*" (Thorndike 1920, p. 228). Questa prima definizione data da Thorndike risulta ancora generica (Seal, Boyatzis, Bailey 2006), l'autore ha però il merito di constatare l'importanza trasversale di questa abilità nelle attività umane e il suo manifestarsi in situazioni di interazione sociale. Nel 1937, a seguito di una lunga ricerca svolta in collaborazione con Stern, Thorndike giunge alla conclusione che l'intelligenza sociale potrebbe essere un insieme complesso di abilità differenti, o un insieme formato da un gran numero di abitudini sociali specifiche e attitudini (Cherniss e Goleman 2001).
Negli anni seguenti la ricerca psicologica abbandona il suo interesse per questo costrutto, e si dedica invece alla definizione e all'elaborazione di test sul Quoziente Intellettivo. La contrapposizione tra Intelligenza cognitiva ed Intelligenza emotiva si manifesta in modo consistente in letteratura, secondo una tradizione che vede intelletto ed emozioni come antagonisti in un conflitto tra due differenti forze psicologiche. In un contesto simile, il termine ibrido "*Emotional Intelligence*" che combina le due parti contrapposte non può che apparire agli occhi di molti autori come un ossimoro (Matthews, Zeidner, Roberts 2002). Tra questi, Locke non esita a mostrare la sua riluttanza verso un coinvolgimento scientifico nei confronti delle emozioni (Ashkanasy 2005). Questa resistenza viene spiegata da una scuola di pensiero che

attribuisce alle emozioni caratteristiche di irrazionalità ed arbitrarietà (Mayer Salovey Caruso 2008) e che le relega nella sfera della vita interiore considerandole per questo non consone a una trattazione scientifica (Goleman 1997). Salovey, Woolery e Mayer (2001) evidenziano quanto sia stata lunga e combattuta la battaglia per il riconoscimento dell'importanza e del ruolo delle emozioni all'interno del pensiero del mondo occidentale.

Negli anni Ottanta del Novecento prende vita un nuovo interesse per l'Intelligenza Emotiva. Molti sostengono che l'origine di questa rinascita debba essere attribuita a Gardner (1983) (Cherniss e Goleman 2001; Seal, Boyatzis, Bailey 2006), il quale intraprende nuovi studi in materia ed elabora un'inedita concezione di intelligenza che definisce *multipla*. Il concetto di Gardner (1983) si basa sull'idea che non esista un unico tipo di intelligenza, quella misurata dai test sul quoziente intellettivo, ma che ve ne sia una gamma ben più ampia (Goleman 1997). Egli persegue l'intento di offrire una più ampia prospettiva sulla varietà di capacità e competenze che si riscontrano nella vita di ogni giorno. Secondo Gardner (1983) si possono identificare sette diverse tipologie di intelligenza: linguistica; logica; musicale; cinestesica; visivo-spaziale; interpersonale; intrapersonale. La concezione delle due intelligenze definite come "personali" si è dimostrata di fondamentale importanza sia nel legittimare e supportare l'orientamento proposto precedentemente da Thorndike (Seal, Boyatzis, Bailey 2006), sia per l'influenza che ha avuto sulle analisi e le definizioni recenti di Intelligenza Emotiva e Sociale, condizionando gli studi di Mayer e Salovey (Mayer, Salovey, Caruso 2004) e di Goleman (Goleman 1997). Gardner definisce l'intelligenza interpersonale come la capacità di comprendere gli altri e il loro comportamento, di capire i loro stati d'animo, le loro motivazioni e desideri, trovando il modo di rispondere ed interagire in modo appropriato e cooperativo. L'intelligenza intrapersonale viene presentata come la capacità di riconoscere e distinguere i propri sentimenti e di usarli in modo efficace come guida del proprio comportamento (Goleman 1997). Entrambi i concetti hanno costituito una base importante su cui gli autori contemporanei hanno costruito le proprie teorie.

Le Teorie Contemporanee

Da quanto riassunto nell'introduzione storica si può evincere che, per lo meno nella prima fase, la ricerca legata all'Intelligenza Emotiva è stata caratterizzata da una moltitudine di approcci e sfaccettature. L'assenza di un'unica definizione condivisa rimane una costante anche negli anni Novanta con la nascita e lo sviluppo dei tre principali modelli di teorizzazione e misurazione dell'*Emotional Intelligence* e si protrae fino al periodo attuale. La mancanza di una comune e accettata definizione in letteratura in alcuni casi può essere causa di controversie tra autori ed

essere fonte di scarsa chiarezza nelle trattazioni (Cherniss, Goleman 2001). Alcuni critici, tra cui Waterhouse (2006) e Locke (2005), risultano afflitti da questa problematica tanto da mettere in dubbio la validità e l'importanza del concetto di Intelligenza Emotiva perché definita da teorie tra loro differenti (Mayer, Salovey, Caruso 2008). Tuttavia come sostengono Cherniss et al. (2006), la ricerca in questo campo si può considerare di origine recente e ancora ad un primo stadio di sviluppo, per cui la creazione di diverse versioni e teorie sull'*Emotional Intelligence* è da interpretare come un segno di vitalità e interesse della ricerca, più che come punto di debolezza (Cherniss et al. 2006).

Come anticipato in precedenza, la letteratura attuale presenta tre teorizzazioni principali che verranno ora presentate attraverso una descrizione del loro modello teorico, degli strumenti di misurazione correlati e verranno discusse attraverso una presentazione critica che cercherà di mettere in luce somiglianze e differenze nonché le peculiarità di ciascuna.

L'approccio psicologico e il Modello di Bar-On

L'autore che viene spesso indicato come artefice del collegamento tra le precedenti concezioni di *Social Intelligence* e le moderne teorie sull'Intelligenza Emotiva è Bar-On (1985) (Seal, Boyatzis, Bailey 2006). Egli adotta un unico costrutto denominato "*Emotional Social Intelligence*" (ESI) (Bar-On 2006) che definisce come un insieme di competenze intrapersonali e interpersonali, abilità e facilitatori che concorrono a determinare un comportamento umano efficace (Bar-On 1997). Risulta evidente come anche per Bar-On l'influenza di Gardner (1983) sia stata fondamentale, dato che l'autore ne riprende la terminologia integrandola però con il proprio contributo personale. Per Bar-On avere intelligenza emotiva e sociale a livello interpersonale significa riconoscere ed essere consapevoli delle emozioni, dei sentimenti e dei bisogni che provano gli altri, stabilire e mantenere relazioni cooperative, costruttive e appaganti per entrambe le parti. A livello intrapersonale si esprime come *"(the) ability to be aware of oneself, to understand one's strengths and weaknesses, and to express one's feelings and thoughts nondestructively*" (Bar-On 2006 p.14). Secondo la definizione fornita da Bar-On determinare un comportamento umano efficace equivale a determinare quanto efficacemente comprendiamo ed esprimiamo noi stessi, siamo in grado di capire gli altri e relazionarci con loro, di far fronte alle esigenze, alle difficoltà e alle pressioni quotidiane. L'autore stressa il ruolo dell'ESI come insieme di caratteristiche e tratti personali che permettono di adattarsi o di reagire nel modo più appropriato alle situazioni circostanti (Zeidner, Matthews, Roberts 2004). La funzione dell'ESI è quella di rendere le persone in grado di gestire efficacemente il cambiamento a livello personale, sociale e ambientale, rendendole in grado di prendere

decisioni e di far fronte alle diverse situazioni attraverso valutazioni realistiche e comportamenti efficaci (Bar-On 2006).

Per misurare i comportamenti emozionalmente e socialmente intelligenti e fornire un calcolo stimato dell'Intelligenza Emotiva Bar-On sviluppa un indice per la valutazione dell'ESI ampiamente utilizzato (Matthews, Zeidner, Roberts 2002). Questo strumento denominato EQ-i si basa su 133 item presentati in forma di semplici affermazioni per ognuna delle quali al soggetto è richiesto di autovalutarsi in una scala da 1 a 5 in cui 1 significa «*very seldom or not true of me*» e 5 significa «*very often true of me or true of me*» (Bar-On 2006). Gli item si riferiscono a 15 sottogruppi, che rappresentano le componenti chiave dell'ESI, aggregati in cinque categorie di ordine superiore (Bar-On 2006; Seal, Boyatzis, Bailey 2006; Conte 2005):

1) Intrapersonale (che comprende Autostima, Consapevolezza delle proprie emozioni, Assertività, Indipendenza e Auto-realizzazione)

2) Interpersonale (che comprende Empatia, Responsabilità sociale, Relazione interpersonale)

3) Gestione dello Stress (che comprende Tolleranza allo stress e Controllo dei propri impulsi)

4) Adattabilità (che comprende Esame della realtà, Flessibilità e Problem solving)

5) Stati d'animo (che comprende Ottimismo e Felicità)

Al completamento del test si ottengono un punteggio complessivo e un punteggio per ognuna delle cinque categorie. Una delle critiche più diffuse a questo metodo di valutazione è relativa all'autodeterminazione dei risultati. Barret et al. (2001) (come riportato da Zeidner, Matthews, Roberts 2004) sostengono che i metodi di autovalutazione soffrono di scarsa affidabilità e sono facilmente falsificabili dato che le persone possono distorcere le loro risposte al fine di apparire diverse (migliori o peggiori) rispetto a ciò che sono in realtà. Ciò può avvenire consciamente, nel caso in cui i partecipanti al test mentano deliberatamente sulle proprie caratteristiche per raggiungere un proprio scopo, oppure inconsciamente, nel caso in cui il soggetto soffra di una marcata carenza di consapevolezza, si distingua per avere una spiccata autostima e una percezione di sé non realistica, o rifiuti alcuni propri comportamenti perché ritenuti moralmente e socialmente inaccettabili (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009). Secondo Baumeister (1999; Taylor, Hood 2011) il desiderio di auto-valorizzarsi ha un'influenza sulla concezione di sé e sul comportamento più forte di altri fattori. Per affrontare il problema Bar-On(2006) introduce nello strumento quattro indici di validità che hanno il compito di ridurre gli effetti potenzialmente distorsivi dell'autovalutazione. L'autore (Bar-On 2006) constata che, a fronte di analisi condotte da ricercatori indipendenti, il suo strumento ha evidenziato un alto livello di

consistenza interna e di affidabilità tra test condotti dopo uno-sei mesi (Zeidner, Matthews, Roberts 2009). Matthews, Zeidner e Roberts (2002) considerano questi risultati "incoraggianti" e "promettenti", tuttavia evidenziano l'esistenza di una seconda problematica oggetto di discussione: la possibile sovrapposizione tra le componenti dell'*Emotional Social Intelligence* definite da Bar-On e i costrutti che identificano i tratti della personalità.

Uno dei modelli più accreditati relativi allo studio della personalità è il Five Factor Model (Costa e McCrae 2000) secondo il quale le principali caratteristiche della personalità sono descritte da cinque dimensioni (*Big Five traits)*: estroversione-introversione, gradevolezza-sgradevolezza (amicalità), coscienziosità-negligenza, nevroticismo-stabilità emotiva, apertura mentale-chiusura mentale. Ciò che si intende per tratti della personalità è un insieme di stabili tendenze/inclinazioni che influenzano il funzionamento emotivo, cognitivo e comportamentale in una serie di contesti o situazioni (Matthews et al. 2003 come in Zeidner, Matthews e Roberts 2009). Esaminando la Tabella 1.1 si può notare una certa corrispondenza tra gli elementi condizionanti la personalità e gli aspetti presi in considerazione da Bar-On nel suo modello.

Tabella 1.1 Confronto tra il modello di Bar-On e il Five Factor Model

BAR-ON 5 DIMENSIONI	BIG FIVE TRAITS
Intrapersonale • Autostima • Consapevolezza • Assertività • Indipendenza • Autovalutazione **Interpersonale** • Empatia • Responsabilità sociale • Relazione interpersonale **Gestione dello Stress** • Tolleranza allo stress • Controllo dei propri impulsi **Adattabilità** • Esame della realtà • Flessibilità • Problem solving **Stati d'animo**	**Estroversione** • Dinamismo • Dominanza **Amicalità** • Cooperatività/Empatia • Cordialità/Atteggiamento amichevole **Coscienziosità** • Scrupolosità • Perseveranza **Stabilità emotiva** • Controllo delle emozioni • Controllo degli impulsi **Apertura mentale** • Apertura alla cultura • Apertura all'esperienza

• Ottimismo • Felicità	

Zeidner, Matthews e Roberts (2009) catalogano la distinzione dei due concetti come una questione ancora aperta, proponendo un distinguo secondo cui la personalità assume un concetto ampio di generica inclinazione, mentre ciò che riguarda le emozioni assume connotati più specifici relativi alla natura degli eventi e alle valutazioni degli eventi da parte del soggetto. Al centro di questo dibattito assumono un ruolo centrale soprattutto quelli che Bar-On chiama "*facilitators*" dei quali non viene definito né il ruolo né la natura. I "*facilitatori di Emotional Social Intelligence*" sono cinque delle quindici categorie del modello (ottimismo, auto-realizzazione, felicità, indipendenza e responsabilità sociale) per le quali è stato evidenziato uno scarso supporto a seguito di un'analisi fattoriale. In risposta a questo risultato l'autore ha comunque conservato le cinque scale senza però illustrarne le caratteristiche distintive né motivando la sua decisione (Matthews, Zeidner, Roberts 2002). Ciò che caratterizza il modello di Bar-On è una certa ambiguità nella definizione teorica degli elementi che compongono l'Intelligenza Emotiva e Sociale che sembrano essere raffigurati come predisposizioni psicologiche e in parte comportamentali. L'autore prende in considerazione un mix di "*emotional-related qualities (...) and many additional unrelated attributes*" (Mayer, Salovey, Caruso 2008 p. 504) che in alcuni casi possono essere assimilati a tratti della personalità umana. Nonostante l'autore dedichi molti sforzi nello sviluppo e validazione dello strumento di misurazione EQ-i, esso risulta affetto dall'ambiguità teorica evidenziata, portando alcuni critici (Matthews, Zeidner, Richards 2009) a chiedersi che cosa misuri veramente.

L'approccio cognitivo e il modello di Mayer e Salovey

Il secondo approccio di rilevante importanza tra le teorie dell'*Emotional Intelligence* è quello proposto da Salovey e Mayer (1990), i quali definiscono l'Intelligenza Emotiva come *"the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them, and to use this information to guide one's thinking and actions*" (Salovey, Mayer 1990; Seal, Boyatzis, Bailey 2006).

Essi presentano l'Intelligenza Emotiva come una vera e propria forma di intelligenza che si sviluppa a partire dalle emozioni ed è composta da "*mental abilities, skills, or capacities*" (Matthews, Zeidner, Roberts 2002). Le abilità emotive si snodano lungo un continuum che va da quelle di livello inferiore, che svolgono funzioni psicologiche fondamentali, a quelle di tipo più

evoluto, che operano per il raggiungimento degli obiettivi personali e per garantire una buona gestione di se stessi (Mayer, Salovey, Caruso 2008). Nel modello di Mayer e Salovey (*The four-branch Model* 1990) le diverse abilità vengono suddivise in una gerarchia composta da quattro categorie il cui ordine riflette il grado di integrazione tra l'abilità e gli altri principali sottosistemi psicologici della persona che ne formano complessivamente la personalità (Mayer, Salovey, Caruso 2004).

La categoria 1 identifica le attività legate alla percezione e alla capacità di riconoscere le emozioni nelle espressioni e atteggiamenti degli altri. Questo include la percezione e manifestazione non verbale delle emozioni attraverso l'espressione del volto, la voce, ed altri canali di comunicazione collegati.

La categoria 2 riguarda la capacità di facilitare il pensiero attraverso le emozioni, le quali creano una base esperienziale sulla quale l'intelletto può ragionare.

Capire le emozioni è l'abilità che caratterizza la categoria 3 e consiste nel saper analizzare le emozioni, riconoscere i trend che mostrano nel tempo e comprenderne gli effetti.

La categoria 4 riguarda infine la gestione delle emozioni, attività che secondo Mayer, Salovey e Caruso (2004) coinvolge anche aspetti della personalità dell'individuo perché volta ad agire in un contesto di consapevolezza di sé e dei propri obiettivi.

Con questa ripartizione gli autori suggeriscono che l'Intelligenza Emotiva si può meglio spiegare non come una singola abilità, ma come un insieme composito di differenti "*emotional reasoning abilities*" che comportano l'essere in grado di ragionare con le emozioni e riguardo le emozioni (Conte 2005). Queste abilità, seppur distinte da altre forme di intelligenza, concorrono a definire la capacità cognitiva complessiva di un individuo nell'elaborare e utilizzare le informazioni (Seal, Boyatzis, Bailey 2006). Secondo gli autori il loro modo di definire l'Intelligenza Emotiva, ovvero come una serie di abilità mentali, qualifica l'EI come una forma di intelligenza (Mayer, Salovey, Caruso 2008). Esistono però diverse interpretazioni di "intelligenza" in letteratura (Boyatzis 2009). Mayer, Salovey e Caruso (1999) definiscono tre standard che una intelligenza deve soddisfare:

1. Deve riflettere una performance mentale più che un modo di comportarsi usuale
2. I test dovrebbero dimostrare una correlazione positiva con altre forme di intelligenza
3. Il livello di intelligenza dovrebbe incrementare con l'età e l'esperienza

Ne consegue che l'*Emotional Intelligence* non sia una caratteristica innata e immutabile dell'uomo, ma un "*well-defined set of emotion-processing skills*" (Zeidner, Matthews, Roberts 2004) distinto dai tratti della personalità che può essere sviluppato nel tempo e in quanto tale

misurabile attraverso oggettivi *performance test*. Lo strumento di misurazione adottato dagli autori (MSCEIT) si basa infatti su una serie di problemi da risolvere, relativi a ciascuna delle quattro aree, la cui risoluzione può essere valutata secondo un criterio di correttezza (Mayer, Salovey, Caruso 2008). Il *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* nella sua ultima Versione 2.0 è composto da otto attività, due per ognuna delle quattro categorie (Mayer, Salovey, Caruso 1999).

La valutazione dei risultati avviene sulla base di criteri predeterminati, cercando di ovviare alle problematiche riscontrate nell'uso dei questionari auto-valutativi, ovvero scarsa affidabilità e variazioni nella valutazione legate alla percezione dell'individuo. Per fare ciò gli autori si affidano a due diversi sistemi: *expert scoring* e *consensus judgement,* i quali non sono però esenti da critiche. Nel primo caso, un gruppo di esperti (ventuno membri dell'*International Society of Research on Emotions*) hanno il compito di esaminare gli stimoli presentati nelle attività e determinare l'emozione espressa in quello stimolo secondo il loro giudizio (Zeidner, Matthews, Roberts 2009). Per quanto riguarda le abilità di tipo inferiore questo sistema risulta valido, tuttavia presenta notevoli limitazioni nel valutare abilità più complesse e astratte come gestire le proprie emozioni e quelle degli altri. Ciò dipende dal fatto che in questo caso non esista un'unica risposta esatta allo stimolo in grado di garantire il risultato desiderato, ma ne esistano molteplici, legate in modo stretto al contesto, agli standard personali e a quelli della società (Zeidner, Matthews, Roberts 2009). Il secondo metro di valutazione, *consensus judgement*, presuppone che la maggioranza dei consensi da parte di un gruppo di individui possa identificare la giusta risposta ai quesiti che misurano *l'Emotional Intelligence*. Dato che le emozioni rappresentano dei segnali, la maggior parte del gruppo dovrebbe essere in grado di comprendere questi messaggi (Mayer, Salovey, Caruso 2004). La legittimità di questa tecnica rimane oggetto di discussione per due motivi principali: il primo riguarda l'esistenza di una grande varietà di norme sociali e valori normativi che differiscono tra loro a seconda del luogo, del contesto, della società in cui ci si trova; il secondo include la possibilità che il consenso popolare non sia in grado di valutare problemi direttamente influenzati dalle interazioni personali e relazioni sociali del singolo, e sia al contrario più efficace nel valutare l'*emotional stupidity* che l'*emotional intelligence* (Matthews, Zeidner, Roberts 2002).

Nel complesso l'approccio di Mayer e Salovey risulta essere incentrato su una visione dell'Intelligenza Emotiva come abilità cognitiva, da misurare in modo oggettivo. Altri elementi come i tratti della personalità non trovano posto all'interno di questo concetto, che sembra considerare come irrilevanti anche i modelli comportamentali (Boyatzis 2009), che invece saranno fondamentali per la comprensione del modello di Goleman.

L'approccio comportamentale e il modello di Goleman-Boyatzis

Goleman (1995) è l'autore che viene generalmente indicato come colui che ha reso popolare e diffuso il concetto di *Emotional Intelligence* mettendolo a disposizione del grande pubblico e incitando il dibattito sulla natura e l'impatto dell'EI sulle capacità umane (Seal Boyatzis Bailey 2006). Mentre Bar-On (1997) considera l'EI come un insieme di abilità emozionali e sociali che aiutano l'uomo a far fronte alle esigenze quotidiane, e Mayer e Solovey (1990) basano la loro concezione sul modo in cui l'individuo processa le informazioni derivanti dalle emozioni, Goleman (1995) vede l'Intelligenza Emotiva come la base per lo sviluppo di un grande numero di competenze che permettono all'uomo di agire in modo più efficace (Cherniss, Goleman 2001). Egli formula il suo modello in termini di una "*theory of performance"* (Goleman 1998) che offre una struttura teoretica per legare personalità, comportamenti e prestazioni (Boyatzis, Goleman, Rhee 2000). L'autore propone un distinguo fondamentale tra i due termini *Emotional Intelligence* ed *Emotional Competence*. Il primo viene identificato come l'uso intelligente delle proprie emozioni, il modo in cui le persone gestiscono se stesse e le proprie relazioni con gli altri (Goleman, Boyatzis, McKee 2002), la capacità basilare di riconoscere ed utilizzare le emozioni che rappresenta il fondamento su cui costruire le proprie competenze. Le Competenze Emotive vengono definite come "*personal and social skills that lead to superior performance in the world of work*" (Cherniss, Goleman 2001, p.85) e possono riguardare ad esempio la capacità di motivare se stessi, di controllare i propri impulsi, l'essere empatici, il riuscire a gestire e regolare i propri stati d'animo ed essere in grado di perseverare di fronte alle avversità (Goleman 1995). Goleman stesso riconosce che le fondamenta della sua concezione di Intelligenza Emotiva sono radicate in alcune classiche teorie manageriali che vedono una performance efficace come il risultato di competenze tecniche, abilità cognitive, e competenze umane (Katz, 1955 come riferito da Cherniss, Goleman 2001). E' necessario ricordare in questo contesto il contributo fondamentale di McClelland (1973) che per primo pone la sua attenzione e indirizza i suoi studi sulle competenze come caratteristiche e abitudini dell'individuo in grado di dar vita a una prestazione superiore e rappresentare così una fonte di valore aggiunto per la persona e per l'organizzazione (Cherniss, Goleman 2001). Come definito da Spencer e Spencer (1995) le competenze sono caratteristiche intrinseche individuali, perciò parti integranti della persona, che perdurano nel tempo, rendendo così prevedibile il comportamento in un'ampia gamma di situazioni, e che sono collegate da un rapporto di causalità a una performance efficace o superiore in una data mansione secondo un criterio di misurazione prestabilito. Le competenze che Goleman (1995) inizialmente prende in considerazione nel suo modello sono venticinque, raggruppate in cinque gruppi; in seguito il modello viene rielaborato fino a comprendere nella sua Versione 2.0 diciotto competenze raccolte in quattro cluster (Zeidner, Matthews, Roberts 2002).

Il cluster della Consapevolezza di sé riguarda il riconoscimento dei propri stati d'animo interiori, delle proprie preferenze, risorse e intuizioni. Quello relativo alla Gestione di sé si riferisce alla gestione dei propri stati d'animo, dei propri impulsi ed emozioni. Il cluster della Consapevolezza sociale considera come le persone gestiscono le relazioni e la consapevolezza dei sentimenti, bisogni e delle preoccupazioni altrui. Quello delle Competenze sociali si riferisce all'abilità di indurre risposte desiderabili negli altri.

Tabella 1.2 Evoluzione del Modello di Goleman

MODELLO DI GOLEMAN 1998	**ECI VERSIONE 2.0**
Self-awareness / Consapevolezza di sé	**Self-awareness / Consapevolezza di sé**
Consapevolezza emotiva	Consapevolezza emotiva
Autovalutazione accurata	Autovalutazione accurata
Fiducia in sé	Fiducia in sé
Self-regulation / Padronanza di sè	**Self-management / Gestione di sé**
Autocontrollo	Autocontrollo emotivo
Fidatezza	Trasparenza
Coscienziosità	
Adattabilità	Adattabilità
Innovazione	
Self-motivation / Automotivazione	
Spinta alla realizzazione	Risultato
Impegno	
Iniziativa	Iniziativa
Ottimismo	Ottimismo
Empathy / Empatia	**Social awarness / Consapevolezza sociale**
Empatia	Empatia
Consapevolezza politica	Consapevolezza politica
Assistenza	Assistenza
Promozione dello sviluppo altrui	
Sfruttamento della diversità	
Social Skills / Competenze Sociali	**Social skills / Competenze Sociali**
Leadership	Leadership ispiratrice

Comunicazione	
Influenza	Influenza
Catalisi del cambiamento	Catalisi del cambiamento
Gestione del conflitto	Gestione del conflitto
Costruzione di legami	
Collaborazione e cooperazione	Lavoro di gruppo e collaborazione
Capacità di lavorare in gruppo	Promozione dello sviluppo altrui

.

Le competenze che riflettono l'Intelligenza Emotiva vengono suddivise in Personali e Sociali e si possono esprimere in termini di riconoscimento o di regolazione delle emozioni. I cluster vengono utilizzati per organizzare le competenze in categorie più ampie sulla base delle relazioni che le legano che possono essere di tipo complementare, alternativo, compensativo o antagonistico (Boyatzis, Goleman, Rhee 2000). L'analisi teorica e l'evidenza empirica sostengono che ciascuna competenza presa singolarmente abbia un impatto significativo sulle prestazioni, tuttavia nella vita di tutti i giorni risulta che le persone adottino e dimostrino queste competenze in modo aggregato creando insiemi spesso trasversali alla suddivisione in cluster. Le competenze emotive sembrano avere un impatto maggiore se utilizzate in modo sinergico, generando quella massa critica necessaria per ottenere performance superiori (Boyatzis, Goleman, Rhee 2000). Questo concetto riflette l'idea di McClelland (1998) secondo il quale è una massa critica di competenze sopra una certa soglia (detta *tipping point*) a distinguere i *top* dagli *avarage performer*. Ogni competenza può essere posseduta a diversi livelli di maestria, è il raggiungimento e superamento del *tipping point* a rendere una competenza distintiva e a generare il potenziamento della performance (Cherniss, Goleman 2001). Uno studio condotto da Boyatzis (Boyatzis 1999; Boyatzis, Goleman, Rhee 2000) ha dimostrato che l'efficacia di una prestazione deriva dal possesso di competenze al di sopra del *tipping point* all'interno di tre dei quattro cluster presenti nel modello di Goleman (1998). Secondo Goleman (1998) le competenze emotive risultano essere tra le competenze distintive in misura doppia rispetto ad altri tipi di competenze come quelle tecniche e quelle puramente cognitive. Ciò avviene non solo per alcune professioni, ma trasversalmente in tutte le situazioni lavorative, per questo l'autore sostiene che siano le competenze emotive, piuttosto che il quoziente intellettivo, le migliori variabili in grado di discriminare e prevedere chi si rivelerà più capace di ricoprire una certa posizione lavorativa (Cherniss et al. 2006). Questo passaggio è stato a lungo dibattuto e criticato in letteratura, soprattutto da coloro che considerano l'intelligenza cognitiva come l'unico o perlomeno il più forte elemento in grado di assicurare una sicura e accurata previsione della performance, sulla base di indicatori oggettivi come la produttività (Goleman 1997).

Tuttavia il valore e il contributo di una persona all'interno dell'organizzazione non possono essere limitati alla sola produttività, essi dipendono anche e soprattutto da qualità come l'affidabilità, l'integrità, la capacità di lavorare con gli altri e di dare un contributo personale attraverso le proprie capacità non solo tecniche ma anche personali, umane, di relazione. Alcuni studi riportati da Cherniss et al. (2006) hanno dimostrato che prendendo in considerazione le variabili che influenzano l'efficacia in posizioni di leadership, l'intelligenza cognitiva ha riportato un risultato che determina un impatto inferiore all'8%. Tuttavia sono molti gli autori che mettono in dubbio la superiorità dell'EI (Matthews, Zeidner, Roberts 2002), alimentando nuovamente l'antagonismo tra *Emotional Intelligence* e *General Intelligence*. La relativa importanza di questa lotta per il primato tende spesso ad offuscare ciò che è invece di rilevante importanza: l'identificazione dell'Intelligenza Emotiva come quel fattore intangibile in grado di spiegare le differenze di performance tra soggetti con pari quoziente intellettivo, in grado di rappresentare quegli aspetti di natura psicologica e sociale che determinano queste differenze.
Goleman e Rhee con l'apporto di Boyatzis (2000) mettono a punto uno strumento di misurazione basato sul modello fin qui descritto denominato *Emotional Competence Inventory* (ECI). L'ECI nasce sulla base del *Self-Assessment Questionnaire* sviluppato in precedenza da Boyatzis nel 1991: un questionario autovalutativo che aveva dimostrato una buona validità (Boyatzis, Goleman, Rhee 2000). Negli anni seguenti gli autori, proponendosi di mettere a punto uno strumento tale da catturare l'intera gamma delle competenze emotive, lo sviluppano delineando anche l'organizzazione e il raggruppamento delle competenze nei quattro cluster. I motivi di questa evoluzione, fino ad arrivare alla Versione 2.0, sono da ricercare nella volontà di rendere il test più veloce da utilizzare riducendo il numero di item, aumentarne la validità e accrescerne l'affidabilità cercando di differenziare le componenti in modo da dimostrare una correlazione non troppo alta (Wolff 2005). Lo strumento si presenta in forma di questionario in cui vengono presentati degli item che rappresentano dei comportamenti. Per ognuno degli item proposti viene richiesto di dare una valutazione sulla frequenza con la quale tali comportamenti si manifestano. La scala utilizzata va da 1 a 6, in cui 1 significa "mai", 5 significa "costantemente", e 6 rappresenta "non lo so". Inoltre l'ECI, al fine di evitare i problemi derivanti dall'uso dello strumento esclusivamente in termini di autovalutazione, è stato studiato per essere un "*multirater instrument*" (Goleman 1998) che consente e richiede una valutazione non solo da parte della persona stessa, ma anche da parte di colleghi, superiori, o altre persone esterne. Esso rappresenta una valutazione a 360 gradi che raccoglie e permette di confrontare valutazioni su una serie di indicatori comportamentali che identificano le Competenze Emotive e Sociali (Cherniss, Goleman 2001). Ogni competenza può manifestarsi a quattro diversi livelli di maestria (Wolff 2005), l'*Emotional Competence Inventory* è composto da settantadue item che rappresentano ciascuno dei quattro livelli per ognuna delle diciotto competenze.

Matthews, Zeidner e Roberts (2002) considerano lo strumento di Goleman un fallimento nella misurazione dell'*Emotional Intelligence* perché non è in grado di valutare l'EI, ma solo le Competenze Emotive. Tuttavia un eventuale fallimento può essere attestato solo nel caso in cui l'intento di Goleman fosse stato quello di trovare un unico valore in grado di rappresentare l'Intelligenza Emotiva di ciascun individuo, l'autore al contrario, come anticipato in precedenza, chiarisce che *Emotional Intelligence* ed *Emotional Competencies* sono due concetti legati, ma distinti e concentra esplicitamente i suoi sforzi nell'individuazione di queste ultime.

Confronto tra teorie

Prendendo in considerazione congiuntamente le tre teorie alcuni critici (Matthews, Zeidner, Roberts 2002) affermano che il problema principale delle definizioni che vengono date di Intelligenza Emotiva, in particolare quella proposta da Goleman (1995), è quello di includere troppi elementi, di assimilare costrutti esistenti e creare molteplici nozioni teoriche. Secondo lo stesso Goleman (1998) invece, è proprio questa la forza dell'Intelligenza Emotiva: essere capace di offrire un quadro completo che racchiuda ed integri tra loro diversi risultati ottenuti dalla ricerca in campi differenti, da quello psicologico, a quello neurologico, sociologico e manageriale.

Sicuramente associare teorie differenti all'unico termine di Intelligenza Emotiva, come affermano Matthews, Zeidner e Roberts (2004), può creare confusione, gli autori ritengono però possibile che i diversi concetti possano essere parti intrecciate di uno stesso puzzle. Esiste infatti a livello generale un nucleo comune secondo il quale l'Intelligenza Emotiva comporta la capacità di identificare e percepire le emozioni in modo efficace, così come il possesso della capacità di comprendere e gestire con successo queste emozioni (Ashkanasy e Daus 2005). Per Cherniss e Goleman (2001) tutti i modelli identificano l'EI come la capacità di riconoscere e regolare le emozioni in se stessi e negli altri, individuando l'esistenza di due fondamentali componenti: la consapevolezza e la gestione delle proprie emozioni e la consapevolezza e la gestione delle emozioni altrui (Cherniss et al. 2006). Zeidner, Matthews e Roberts (2008) non si trovano d'accordo, dato che nel modello di Salovey e Mayer (1990) la separazione tra "sé" e "altri" non viene esplicitata, esiste però la rappresentazione dell'EI in termini di consapevolezza e gestione.

Nonostante ci sia un fondamento comune, le tre teorie presentano aspetti concettuali differenti tra loro: mentre Bar-On (1997), prendendo le distanze da ciò che riguarda l'Intelligenza Cognitiva, istituisce un modello in cui l'*Emotional Intelligence* è rappresentata da una serie di caratteristiche personali che hanno la principale funzione di permettere l'adattamento e la

reazione a situazioni esterne, Salovey e Mayer (1990) adottano un vero e proprio approccio cognitivo in cui trovano posto solamente le abilità relative al pensare, percepire, capire, valutare, discriminare, e identificare le emozioni (Tomer 2003). Dall'altra parte Goleman (1995) prende in considerazione il funzionamento delle persone dal punto di vista emotivo, integrando nella sua ricerca importanti risultati in campo neurologico, e considerando l'Intelligenza Emotiva come la base su cui si sviluppano competenze emotive e sociali fondamentali sia nella vita privata che in quella lavorativa. Egli sostiene che nessuna intelligenza sia più importante di quelle personali (Goleman 1997) perché nella vita di tutti i giorni comprendere le proprie emozioni, conoscere i propri desideri, capire gli altri e relazionarci con loro è ciò che ci fa prendere le giuste decisioni. Anche nel lavoro, soprattutto in posizioni di leadership, le competenze emotive e sociali risultano un ingrediente indispensabile per una gestione efficace delle attività e delle persone, in misura uguale, se non superiore, alle competenze tecniche (Goleman 1995). Questo perché l'Intelligenza Emotiva assume un ruolo chiave nello sviluppo di relazioni interpersonali che, soprattutto in ambito lavorativo e in particolar modo all'interno di un team, rappresentano una delle variabili più difficili da gestire ma allo stesso tempo determinante per garantire l'efficacia e il successo dell'attività (Ashkanasy e Daus 2005).

1.3 Lo sviluppo dell'Intelligenza Emotiva e la teoria del cambiamento intenzionale

Finora il centro della nostra trattazione è stata le descrizione di ciò che si intende per Intelligenza Emotiva dal punto di vista teorico e dal punto di vista della sua misurazione. Questa visione dell'EI è però statica e presuppone un unico interesse: definirne la natura e misurare livelli esistenti di Intelligenza Emotiva. Seppur questo sia un intento di notevole rilievo, la mera misurazione dell'Intelligenza Emotiva appare avere conseguenze limitate nella realtà delle cose, se non legata a un ottica di sviluppo. Purtroppo in letteratura molti autori tra cui Bar-On (1997) e Salovey e Mayer (1990) si fermano al problema di come definire e rilevare l'Intelligenza Emotiva, senza pensare a un modello di applicazione e sviluppo dell'EI nella pratica. Questo ulteriore passo viene fatto invece da Boyatzis (2006) il quale profila un Modello di Cambiamento Intenzionale basato su un processo di cambiamento ciclico che aiuti le persone ad impegnarsi nella propria trasformazione personale e a conseguirla con successo. Boyatzis, come anticipato in precedenza, riprende ed assimila alcuni elementi proposti da Goleman (1998). Il primo riguarda il focus sulle competenze come approccio comportamentale riguardo l'Intelligenza Emotiva e Sociale, il secondo riguarda l'interesse e l'utilizzo di elementi neurologici in particolare quelli legati ai collegamenti tra neuroni e alla secrezione di ormoni. Nella sua interpretazione di "Intelligenza" Boyatzis inserisce entrambi questi elementi. Egli

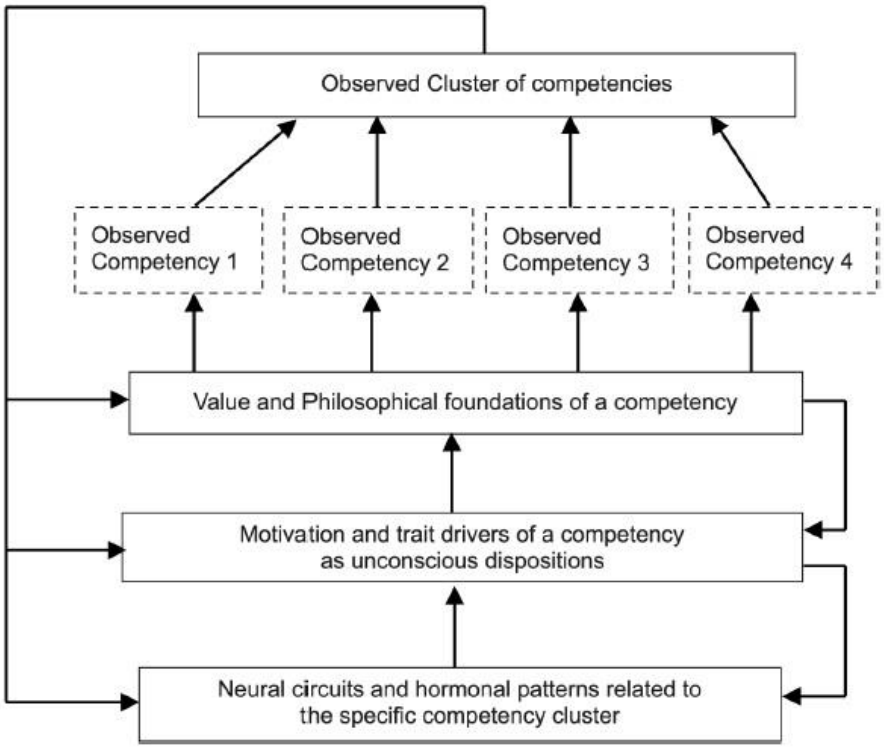
identifica una serie di criteri per classificare qualcosa come una forma di intelligenza distinta da semplici abilità o componenti della personalità (Boyatzis, Sala 2004; Boyatzis 2008):

- Essere relativo al funzionamento del sistema endocrino-nervoso
- Essere differenziato per quanto riguarda il tipo di circuiti neurali e sistema endocrino coinvolto
- Essere relativo ai risultati della vita e del lavoro
- Essere sufficientemente diverso da altri costrutti di personalità aggiungendo valore alla comprensione della personalità umana e del suo comportamento
- Essere osservabile dal punto di vista comportamentale
- Avere una misurazione che dimostri validità convergente e discriminante

A differenza dei criteri proposti da Mayer, Salovey e Caruso (1999), Boyatzis e Sala (2004) ritengono che un costrutto debba essere capace di prevedere schemi endocrini e neurali all'interno dell'individuo, ritenendo inoltre necessario valutarlo sulla base della sua capacità di prevedere "*real life outcomes*" (Boyatzis, Sala 2004).

Entrambi gli elementi vengono utilizzati da Boyatzis (2008) anche nell'esposizione della sua teoria sulla struttura della personalità. Integrando il lavoro di McClelland (1951) e Goleman (1995), egli sintetizza la personalità umana attraverso le seguenti componenti che risultano tra loro interrelate e influenzate: circuiti neurali e processi endocrini, tratti e motivazioni, valori e filosofia di vita, varie competenze osservabili e cluster di competenze.

Figura 1.1 Teoria della personalità di Boyatzis



Fonte: Boyatzis 2008

Il terzo elemento ripreso da Goleman (1998) riguarda la possibilità di sviluppare le Competenze Emotive e Sociali. In quest'ottica Boyatzis (2008) ricorda che numerosi studi in campi scientifici diversi come quello educativo, della psicoterapia, della terapia cognitivo-comportamentale, hanno dimostrato la capacità delle persone di cambiare il proprio comportamento. Quello che lui ricerca è un modello in grado di spiegare e facilitare questo cambiamento. Anche altri autori concordano sul fatto che l'Intelligenza Emotiva non sia un elemento immutabile, ma possa essere sviluppato nel tempo. Secondo Mayer, Salovey e Caruso (1999) essa dovrebbe incrementare con l'età e l'esperienza. Dello stesso avviso sono Kanfer and Ackerman (2004, vedi Canboy et al. 2012) che supportano un'idea di crescita dell'EI sulla base dell'apprendimento esperienziale. Questo, afferma Goleman (1998b), riflette il raggiungimento di quella che comunemente chiamiamo "maturità". Quando questa non basta è necessario però ricorrere all'allenamento. Anche Ahkanasy e Daus (2005) sostengono uno sviluppo basato principalmente sulla formazione. Zeidner, Matthews e Roberts (2009) credono che i comportamenti emotivi possano evolversi attraverso tre fasi: temperamenti di base innati in forma di attributi biologici, apprendimento sociale di comportamenti adattativi basati su regole e sviluppo della comprensione basata sulla riflessione personale. Golamen, Boyatzis, McKee (1998) ritengono che, anche se le competenze emotive in parte sono innate, sia l'esperienza a

giocare il ruolo più importante nel definire come i geni sono espressi. Questo perché acquisire competenze emozionali significa acquisire schemi mentali abituali che nel tempo rafforzano le connessioni neurali ad essi associati in modo da farle diventare il percorso dominante per gli impulsi nervosi (Tomer 2003; Goleman 1998b). Lo sviluppo dell'ESI richiede tempi molto più lunghi di un semplice apprendimento cognitivo, questo perché mentre la parte razionale del cervello, la neocorteccia, apprende conoscenza e tecniche velocemente, i centri emozionali del cervello coinvolti non sono altrettanto rapidi. Per cambiare e padroneggiare un nuovo comportamento, i centri emozionali hanno bisogno di ripetizione e pratica (Goleman 1998b). Per cui l'unico modo per sviluppare questo circuito in modo efficace è quello di intraprendere il difficile lavoro che sta alla base del cambiamento (Goleman, Boyatzis, McKee 1998). Data la necessità di sforzo e impegno prolungati, è necessario che le persone capiscano qual è il valore del cambiamento (Goleman 1998b). Per questo Boyatzis (2006) affronta esplicitamente le questioni relative alla motivazione, all' impegno necessario nel processo di sviluppo, così come gli aspetti del contesto sociale in cui esso si verifica (Canboy et al. 2012). Inoltre secondo Goleman (1998) l'intelligenza emotiva nasce in gran parte nei neurotrasmettitori del sistema limbico del cervello, che governa e guida i sentimenti e gli impulsi. La ricerca in questo campo indica che il sistema migliore perché il sistema limbico impari è attraverso la motivazione, la pratica continua, e il feedback. Questi sono per l'appunto tre degli elementi alla base della teoria del Cambiamento Intenzionale (ICT) che Boyatzis e McKee (2006) presentano come un processo di cambiamento continuo formato da cinque fasi che porta a cambiamenti sostenibili nelle abitudini, percezioni, e nell'umore, così come a una maggiore capacità di ottenere risultati nella vita attraverso una comprensione più evoluta delle emozioni proprie ed altrui. Gli autori sostengono che importanti e significativi cambiamenti non avvengano mai per caso, ma siano voluti. Tuttavia spesso la scarsa consapevolezza di se stessi e dei propri desideri fa sembrare i cambiamenti delle scoperte improvvise. Per permettere alle persone di ottenere un cambiamento sostenibile e quindi di successo perché duraturo è necessario passare attraverso cinque *discoveries* (Boyatzis, McKee 2005; Boyatzis, McKee 2006):

1. Il Sé Ideale. La domanda alla base di questa scoperta è: cosa voglio dalla mia vita e che persona voglio essere? Questo primo passaggio permette di comprendere quali siano le proprie aspirazioni, i propri desideri più profondi riguardo a se stessi, alla propria vita e al proprio lavoro (Boyatzis, McKee 2005). Lo scopo è anche quello di creare una visione personale del futuro accendendo e alimentando la speranza, che è uno dei fattori più forti nel motivare il processo di cambiamento.

2. Il Sé Reale. Questa fase ha il compito di far emergere chi si è in realtà nel momento attuale. Ciò avviene sia sulla base di un'autovalutazione che esaminando come una persona viene vista da chi lo circonda e chi vi si relaziona. Questo processo richiede

un alto grado di consapevolezza e la necessità di essere consci della propria vulnerabilità.

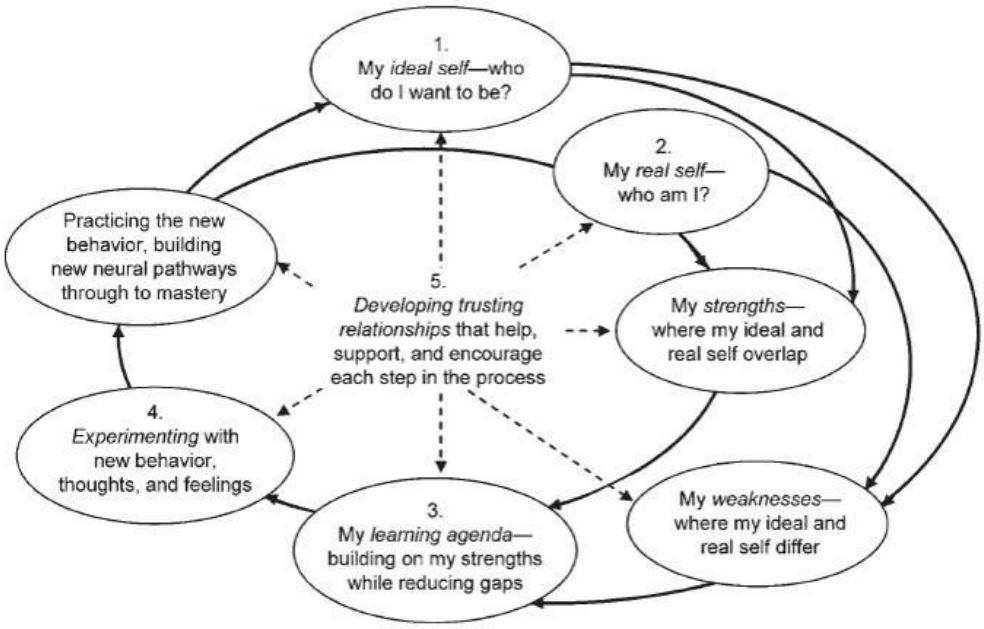
Il confronto tra Sé Ideale e Sé Reale permette l'ottenimento di un feedback che comporta l'individuazione di aree congruenti tra le due parti che vengono considerate punti di forza, e aree non congruenti che rappresentano invece i punti di debolezza che richiedono un miglioramento.

3. Per sfruttare i propri punti di forza e lavorare sui punti di debolezza è necessario creare un Piano di sviluppo che ci diriga verso la nostra visione desiderata di futuro. Il Piano di sviluppo ci guida tra le attività necessarie per colmare il divario tra chi siamo e chi vogliamo essere. Questa fase del ciclo si concentra sul processo di cambiamento vero e proprio, che per essere efficace deve tener conto dei tempi, delle aspettative, delle preferenze in termini di stile di apprendimento e di programmazione della persona.

4. La quarta fase richiede di sperimentare, mettere in pratica ed esercitare i nuovi comportamenti, pensieri, le nuove emozioni, seguendo la direzione consigliata dal Piano di sviluppo. Come abbiamo visto in precedenza, il modo per rendere un cambiamento solido e durevole nel tempo è quello di provare e riprovare nuovi comportamenti fino a farli diventare automatici. Spesso all'inizio è utile in questa fase sperimentare nuovi comportamenti e fare pratica in un ambiente protetto.

5. Per fare tutto questo è necessario costruire e mantenere strette relazioni personali basate sulla fiducia reciproca. Il quinto *step* riguarda appunto l'individuazione di persone che ci possono aiutare a svolgere questo difficile processo di cambiamento, ad esempio amici, colleghi, il proprio partner, un coach. La quinta fase agisce trasversalmente su tutte le altre, in primo luogo perché il processo di cambiamento è lungo e complesso e l'aiuto di altre persone può essere indispensabile nel sostenere la trasformazione, in secondo luogo perché le relazioni sono parte fondamentale della nostra vita e del nostro ambiente e l'Intelligenza Emotiva emerge soprattutto attraverso le relazioni (Goleman 1995).

Figura 1.2 Modello del Cambiamento Intenzionale



Fonte: Boyatzis, McKee 2006

I tre fattori trainanti che devono caratterizzare questo processo sono la consapevolezza, la speranza e la compassione. La consapevolezza è la capacità di essere coscienti di ciò che accade dentro di noi (nel corpo, nella mente, nel cuore, nello spirito), e di ciò che accade intorno a noi (gli eventi, le persone, l'ambiente). La consapevolezza comporta una visione olistica della persona, porre attenzione alle nostre esperienze interiori e recepire consapevolmente le nostre intuizioni. La speranza è ciò che ci muove verso i nostri sogni, ovvero verso la realizzazione del nostro Sé Ideale, generando una maggiore elasticità psicologica ed emotiva che permette di avere un recupero più veloce a fronte di situazioni negative. Inoltre la speranza ci prepara mentalmente e fisicamente ad affrontare le sfide. Il terzo elemento, la compassione, viene definito sulla base di tre componenti: la comprensione e l'empatia verso i sentimenti e le esperienze altrui, l'interessarsi e prendersi cura degli altri, la volontà di agire su questi sentimenti di interesse ed empatia. La compassione assume un ruolo importante nella crescita delle relazioni che, come è stato messo in luce, sono componenti salienti della vita di una persona (Boyatzis, McKee 2005). Queste tre componenti, in particolare la compassione, vengono utilizzati come fondamento per il processo di recupero dei leader, rendendoli in grado di recuperare dagli effetti dello stress cronico a cui sono sottoposti. La teoria del Cambiamento Intenzionale viene infatti spesso utilizzata all'interno di contesti manageriali, allo scopo di trasformare i leader in *Resonant Leader* che lavorano in sincronia ed armonia con gli altri membri dell'organizzazione ed espandono la loro energia e positività creando la base per

sviluppare creatività e risultati. Spesso, al contrario, i leader rischiano di diventare dissonanti, ciò avviene a causa delle continue pressioni e stress a cui sono soggetti, e della distanza e mancanza di rapporti che si crea tra loro e le altre persone a causa della loro posizione che comporta l'esercizio di potere e influenza. In questo modo i leader rischiano di rimanere intrappolati nella Sindrome del Sacrificio che li porta a sacrificare continuamente se stessi per il proprio lavoro (Boyatzis, McKee 2005), o ad essere sottoposti alla *CEO Desease* che li porta erroneamente a pensare di riuscire a capire autonomamente come le proprie azioni e i propri stati d'animo appaiano all'esterno e influenzino l'organizzazione, o che in ogni caso qualcun altro li avvertirà se stanno avendo un effetto negativo (Goleman, Boyatzis, McKee 1998). Oltre a questi aspetti negativi, Goleman e Boyatzis (1998) spiegano gli effetti dello stress anche a livello chimico all'interno del corpo umano: quando le persone sono sottoposte a stress, avvengono sbalzi ormonali causati da una maggior secrezione di adrenalina e cortisolo che influenzano fortemente il ragionamento fino a paralizzare le abilità critiche. In questo modo il soggetto perde capacità di memoria, pianificazione e creatività portando avanti vecchie abitudini acquisite anche se non adatte ad affrontare le nuove sfide che si trova di fronte. McClelland, Floor e Davidson (1980) inoltre dimostrano che lo stress ha un impatto inibitorio sul sistema immunitario che porta gli individui ad essere più soggetti a malattie. Questi aspetti risultano di vitale importanza se si considera che sono gli stati d'animo e i comportamenti del leader a influenzare e a guidare gli stati d'animo e i comportamenti di tutti gli altri membri dell'organizzazione (Goleman, Boyatzis, McKee 1998). Le emozioni e gli stati d'animo sono letteralmente contagiosi e si diffondono velocemente. Questo dipende dal fatto che il sistema limbico del cervello, il centro emozionale, è costruito come un *open-loop,* perciò dipende da risorse esterne e conta su di esse per determinare i nostri stati d'animo. L'azione limbica viene definita come interpersonale perché grazie al funzionamento dei neuroni a specchio (che hanno il ruolo primario di comprendere le azioni altrui) e degli oscillatori (che regolano il movimento sincrono dei corpi) una persona è in grado di catturare i segnali trasmessi da altri soggetti che possono alterare i livelli ormonali, le funzioni cardiovascolari, i ritmi del sonno, e le funzioni immunitarie (Goleman, Boyatzis, McKee 1998). Friedman e Riggio (1981) hanno dimostrato che anche la semplice espressività non verbale può condizionare le altre persone. L'*open-loop* limbico è sempre stato parte del funzionamento dell'uomo, ma nella maggior parte dei casi il processo avviene a livello inconscio. Perciò le nostre emozioni possono raggiungere gli altri e influire sui loro centri emotivi ancora prima o senza neanche rendersene conto. Dato che le emozioni si diffondono in modo così vasto e rapido, bisognerebbe usarle in modo intelligente per creare una cultura e un ambiente di lavoro idoneo. L'uso dell'Intelligenza Emotiva riesce a creare un clima di fiducia in cui possono prosperare l'apprendimento e la nascita di relazioni basate sul rispetto e la condivisione. Quello che Boyatzis, McKee, Goleman (2002) sostengono è che per continuare ad ispirare le persone intorno a loro, i leader stessi devono comprendere

quali siano i loro desideri e come raggiungerli attraverso il processo di Cambiamento Intenzionale. Nei loro studi gli autori riportano diversi esempi concreti di come alcuni manager abbiano modificato i loro comportamenti e sviluppato nuove competenze emotive e sociali grazie a questo processo (Boyatzis, McKee (2005). Esistono anche molti studi empirici quantitativi sui risultati nel contesto lavorativo. Boyatzis e Ratti (2009) ad esempio hanno condotto un'analisi sui manager di cinque cooperative italiane e la divisione italiana di una multinazionale concludendo che le competenze sono risultate essere motivo di distinzione per manager e dirigenti dalla performance eccezionale. Nello specifico hanno dimostrato un maggiore orientamento all' efficienza e riconoscimento di elementi ricorrenti rispetto ai soggetti meno efficaci. Altre competenze inoltre si sono dimostrate importanti nel comprendere le differenze di performance in modo trasversale rispetto ai diversi tipi di organizzazione e rispetto ai diversi livelli manageriali. Cherniss (2000) riporta alcuni studi che hanno preso in considerazione l'impatto di competenze emotive e sociali specifiche in ambito lavorativo. La capacità di gestire le emozioni e lo stress risulta essere correlata alle vendite e al risultato netto ottenuto, la capacità di controllare e comprendere come esprimere le proprie emozioni ha evidenziato un forte impatto sul lavoro di gruppo, dimostrando che i gruppi più positivi emotivamente agiscono più facilmente per l'utilità dell'azienda e sono in grado di distribuire il denaro in modo più equo. Infine l'empatia, che già Rosenthal nel 1977 indicava come elemento fautore di successo nel lavoro e nella vita, ha dimostrato avere un forte impatto soprattutto nelle attività di vendita o che prevedevano rapporti diretti con i clienti.

Il contesto accademico

Una volta delineato il ruolo dell'*Intentional Change Process* in ambito aziendale, ci si deve interrogare sulla sua possibile applicazione in altri campi. Dopo aver attestato la rilevanza delle competenze emotive e sociali come componenti che favoriscono il successo e il raggiungimento di performance superiori, alcuni autori appoggiano l'inclusione dell'Intelligenza Emotiva tra le competenze da inserire nell'offerta formativa universitaria. Tra questi Abraham (2006) e Chia (2005) indicano quanto la formazione di competenze adeguate sia essenziale nel preparare gli studenti per realizzarsi personalmente e professionalmente. Per questo motivo le università dovrebbero predisporre metodi di insegnamento e sviluppo non solo di conoscenze cognitive, ma anche riguardanti quell'insieme di competenze *soft* necessarie per diventare dei *top performer*. Cherniss e Goleman (2001) citano Erasmo da Rotterdam ricordando che "La più grande speranza di una nazione sta nell'adeguata formazione dei suoi giovani".

Questa prospettiva ha recentemente acquisito peso dopo essere stata inserita nel 1999 come uno dei pilastri del cosiddetto Processo di Bologna: un piano di armonizzazione, coordinamento e ammodernamento dei vari sistemi di istruzione superiore europei, finalizzato alla costituzione di un unico e competitivo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. La direzione proposta dal Processo di Bologna richiede l'ideazione e implementazione di nuove tecniche di insegnamento e apprendimento secondo un approccio *student-centred* (Lopez Hernandez et al. 2013). Ciò significa spostare l'attenzione dall'insegnante e ciò che viene insegnato, allo studente e a ciò che viene appreso. Questo comporta lo sviluppo di un rapporto differente tra le due parti, l'utilizzo di approcci flessibili, orientati al risultato, attraverso i quali lo studente possa costruire il proprio percorso grazie a riflessione, apprendimento proattivo e pensiero critico (Sursock, Smidt 2010). Villa, Sanchez e Ruiz (2008) riconoscono la necessità di considerare lo studente attraverso tutte le dimensioni e le sfaccettature che lo caratterizzano come persona, tenendo conto delle sue attitudini e dei suoi valori, al fine di sviluppare non solo le sue conoscenze, ma la sua persona nel complesso. Ciò avviene attraverso un modello di apprendimento basato su competenze trasversali che permettono il raggiungimento di obiettivi, la risoluzione di problemi, la soddisfazione di esigenze in molteplici contesti della vita professionale e sociale. Uno dei primi promotori di questo approccio integrato basato su una visione olistica della persona è Dewey (2008), il quale sostiene l'idea di sviluppo della persona attraverso l'esperienza. Per Dewey (2008) l'esperienza è ciò che consente il rinnovamento dell'uomo dal punto di vista fisico e psicologico, contribuendo alla creazione di credenze, ideali, speranze e prassi. L'educazione, nel suo senso più ampio, è il mezzo attraverso cui si esplica la continuità dell'esperienza. Il concetto di apprendimento attraverso l'esperienza viene maturato da Kolb (Boyatzis, Kolb 1995) come interazione tra due processi: *Prehension* e *Apprehension*, ovvero l'esperienza concreta che si incentra sulle sue qualità tangibili e sensibili; e *Apprehension* che identifica l'interpretazione e la rappresentazione simbolica dell'esperienza attraverso il pensiero (Yorks, Kasl 2002). In un'ottica di *lifelong learning* due altre caratteristiche che l'apprendimento deve assumere sono l'auto-direzionalità e l'auto-valutazione (Lopez et al. 2013). Con questo non si intende promuovere un apprendimento svolto in solitaria e senza criteri oggettivi di valutazione (Hiemstra 1999), ma si vuole evidenziare l'importanza per lo studente di poter direzionare il proprio percorso di apprendimento e auto-miglioramento, l'acquisizione di informazioni, l'espansione di competenze (Paris, Paris 2001) sulla base dei propri scopi e desideri in modo da indurre una maggior motivazione che implica una disposizione superiore allo sforzo e all'impegno per il raggiungimento dell'obiettivo. Si ritiene che lo studente apprenda in modo più efficace quando ha il controllo del processo di apprendimento, potendo scegliere attività di sviluppo più adatte alla sua persona tenendo conto delle capacità ed esperienze già acquisite e di quelle da acquisire (Boyatzis 2001). Inoltre la capacità critica di valutare il livello delle proprie conoscenze e competenze è influente

nell'allocazione di tempo e risorse per l'apprendimento e permette di avere una visione completa delle proprie capacità (Lopez et al. 2013). Il riconoscimento dell'importanza dell'*Emotional Intelligence* e la sua adozione all'interno della formazione accademica rappresenta non solo un beneficio per gli studenti, ma anche per i datori di lavoro e motivo di vitalità dell'economia e della società nel suo complesso. Sviluppata in un'ottica di *employability* l'impiego di questo nuovo approccio può portare a una maggior corrispondenza tra competenze e profili richiesti dal mercato del lavoro e competenze maturate durante il percorso accademico. Il problema di integrazione nei programmi universitari sta nel fatto che i metodi di insegnamento comunemente utilizzati e che funzionano bene per materie scolastiche e competenze tecniche non sono ugualmente efficaci per ciò che riguarda le competenze emotive e sociali, perché queste ultime implicano l'utilizzo del sistema emotivo (Goleman 2008). Per questo non ci si può fermare alle tipiche lezioni e metodi di discussione che si focalizzano solamente sull'acquisizione di conoscenze (Boyatzis, Saatcioglu 2008), ma è doveroso sviluppare dei metodi alternativi, facendo attenzione sia alle tecniche usate, che alla loro struttura ed implementazione (Cherniss, Goleman 2001). A questo proposito il Processo di Cambiamento Intenzionale di Boyatzis adotta un approccio integrato capace, attraverso le sue cinque fasi, di azionare quell'aspetto emozionale necessario allo sviluppo delle competenze emotive e sociali. Il Processo avviene sulla base di una crescita di consapevolezza dei propri desideri e dei propri obiettivi che riflette la necessità di auto-direzionalità. In questo modo lo studente può concentrare i suoi sforzi nel miglioramento delle proprie aree di debolezza e nel rafforzamento dei suoi punti di forza perseguendo lo scopo di raggiungere la sua visione ideale. Inoltre allo studente viene richiesto di individuare il livello delle proprie competenze attuali, ciò avviene secondo il concetto di autovalutazione che crea consapevolezza e capacità di imparare nel tempo riconoscendo i propri *gap*. L'autore introduce però come componente necessaria di un processo di cambiamento efficace anche una valutazione esterna per evitare che la determinazione dello stato attuale sia più una funzione di desiderabilità sociale e di aspettative del gruppo di riferimento che la reale valutazione delle proprie capacità (Boyatzis 2001). Infine, come teorizzato da Kolb (Boyatzis Kolb 1995), l'acquisizione di nuove competenze avviene attraverso l'esperienza, la pratica continua e la riflessione sugli effetti e i risultati dell'adozione di dati comportamenti.

1.4 Conclusioni

Questo primo capitolo è stato dedicato alla descrizione dei concetti di competenze comportamentali ed Intelligenza Emotiva e Sociale. Attraverso l'analisi della letteratura abbiamo evidenziato l'evoluzione storica dei due concetti, prendendone in esame caratteristiche ed effetti. Per quanto riguarda l'Intelligenza Emotiva e Sociale sono stati presentati i tre approcci attualmente più utilizzati, sia dal punto di vista teorico che attraverso la definizione del loro sistema di misurazione e ne sono state sottolineate somiglianze e differenze. A partire da questi presupposti, è stato presentato il tema dello sviluppo delle competenze emotive e sociali con particolare riferimento al Modello di Cambiamento Intenzionale proposto da Boyatzis. Il modello è stato delineato secondo le sue fasi esplicitandone i riferimenti e rimandi teorici alle teorie precedentemente illustrate. Sono state presentate le applicazioni a livello manageriale e aziendale di questo modello, presentando infine l'ipotesi di una sua applicazione efficace in ambito accademico.

I prossimi capitoli saranno dedicati a una trattazione più sistematica e completa delle prime tre fasi del Processo di Cambiamento Intenzionale, prendendone in esame componenti e richiami teorici, e presenteranno degli approfondimenti sui concetti di speranza, consapevolezza e compassione.

CAPITOLO 2

Il Sé Ideale

2.1 Il Sé Ideale e le sue caratteristiche - 2.2 I componenti del Sé Ideale: la speranza. - 2.3 I componenti del Sé Ideale: l'immagine di un futuro desiderato - 2.4 I componenti del Sé Ideale: l'identità profonda. - 2.5 La creazione di una visione personale – 2.6 Conclusioni

In questo capitolo viene presa in considerazione la prima fase del Processo di Cambiamento Intenzionale: la definizione del Sé Ideale. Questa fase comprende lo svolgimento di una serie di attività, esercizi, questionari che permettono di arrivare alla concezione di una visione personale riguardante il proprio futuro. La *vision* rappresenta la persona che vogliamo diventare, sia dal punto di vista familiare e personale, che dal punto di vista lavorativo, ed è espressione dei nostri sogni e desideri alimentati dalla speranza di poterli soddisfare. Il processo che conduce al Sé Ideale risulta avere un impatto motivazionale molto forte per la persona e il suo percorso di cambiamento, non solo perché è una motivazione interiore e sentita, ma soprattutto perché genera emozioni positive. Il ruolo delle emozioni positive e l'espressione dei loro benefici viene spiegato ripercorrendo i principi teorici fondamentali della Psicologia Positiva e attraverso l'illustrazione dei comportamenti biologici dell'organismo. Dopo aver enunciato gli elementi che secondo la Teoria del Cambiamento Intenzionale compongono il Sé Ideale, essi vengono ripresi singolarmente e analizzati attraverso un esame della letteratura specifica di cui vengono riportate le teorie o prospettive di maggior rilievo. Per ogni componente vengono riportati alcuni esercizi che risultano essere utili nella comprensione della componente e nello sviluppo di una personale interpretazione e consapevolezza di quell'elemento riferito alla propria persona. La prima componente è la speranza, stato emozionale che alimenta il Sé Ideale a sua volta considerato prodotto di due fattori: ottimismo e auto-efficacia percepita. L'ottimismo ha effetto sulla convinzione di poter riuscire nei nostri intenti e realizzare i nostri sogni, l'auto-efficacia determina la percezione delle possibilità di una persona. La seconda componente riguarda l'immagine del futuro desiderato e comprende l'articolazione dei propri sogni a partire dalle passioni e da quello che si percepisce come il proprio scopo nella vita che guidano le nostre preferenze e aspirazioni, dai valori personali e dalla filosofia operativa che determinano il nostro modo di agire. La terza componente comprende l'identità profonda dell'individuo, quella tendenzialmente più stabile, riconoscibile nei suoi tratti e motivi che ne costituiscono la personalità. Tutte le componenti concorrono all'individuazione di un'unica *vision*, un'immagine

concreta e realistica del futuro, la cui creazione è determina i benefici identificati dalle teorie sull'immaginazione cinestesica e la visualizzazione. La *vision* è la rappresentazione del Sé Ideale, il punto di arrivo del processo di cambiamento. La sua primaria importanza, anche in termini di ordine di fasi da compiere, è giustificata dall'energia positiva e motivazionale che accende all'interno dell'individuo che crea un fondamento per il proseguimento del processo e la sostenibilità del cambiamento.

Il capitolo è strutturato in sei parti. Il primo paragrafo definisce cosa si intende per Sé Ideale e descrive il suo ruolo trainante fondamentale, spiega l'influenza della Psicologia Positiva sulla Teoria del Cambiamento Intenzionale e delinea i diversi benefici delle emozioni positive. Infine presenta i concetti di *Positive Emotional Attractor* e *Negative Emotional Attractor* e i relativi processi biologici. Il secondo paragrafo è riferito alla componente della speranza e ai suoi fattori. L'ottimismo viene delineato secondo le varie concezioni presenti in letteratura di cui vengono presentate caratteristiche teoriche e possibili strumenti di valutazione. L'auto-efficacia viene presentata secondo una visione proattiva dell'agire umano come convinzione di base di essere capace di raggiungere i risultati desiderati. Nel terzo paragrafo viene riportato il complesso tema dei sogni e si suggerisce l'utilizzo di diversi strumenti per arrivare ad articolarli in modo preciso. Come elemento capace di influenzare i sogni vengono identificati anche i valori perché creano un orientamento secondo il quale le persone scelgono i propri obiettivi. Infine vengono definiti tre tipi differenti di Filosofia Operante. Il quarto paragrafo riguarda l'identità profonda: i tratti della personalità vengono definiti sulla base del *Five Factor Model*, per i motivi viene creato un distinguo teorico e di misurazione tra chi li concepisce come parti consce e chi li interpreta come elementi inconsci. Il quinto paragrafo è relativo alla creazione di una visione personale del Sé Ideale e alle sue funzionalità. Infine il sesto paragrafo è dedicato a considerazioni conclusive.

2.1 Il Sé Ideale e le sue caratteristiche

La prima fase del Processo di Cambiamento Intenzionale riguarda l'individuazione del proprio Sé Ideale. Usiamo il termine "individuazione" per trasmettere il senso di ricerca che caratterizza questa attività. In modo apparentemente sorprendente infatti, le persone dimenticano di riflettere e creare una visione positiva del proprio futuro, trascurando i propri desideri e aspirazioni, in favore di una visione limitata ed inerte della propria vita (Boyatzis, McKee 2006). Ciò accade in particolare in situazioni di stress eccessivo in cui la combinazione di responsabilità, lavoro prolungato e continuo autocontrollo portano al circolo vizioso della *Sacrifice Syndrome* e a

rimanere fermi sulle proprie vecchie abitudini, incapaci di percepire gli stimoli al cambiamento interni ed esterni (McKee, Johnston, Massimilian 2006; Boyatzis, McKee 2005). Senza essere consapevoli che ciò accada, spesso la necessità di cambiamento si presenta perciò in modo discontinuo sotto forma di epifanie, scoperte improvvise che rappresentano una nuova acquisita consapevolezza dei propri desideri (Boyatzis, Akrivou 2006). Boyatzis (2006) definisce il Processo di Cambiamento Intenzionale come un sistema complesso caratterizzato da schemi di equilibrio e squilibrio in cui eventi emergenti danno vita a processi dinamici attraverso la forza di specifici attrattori. Gli eventi emergenti risultano tanto più inattesi quanto meno si è consapevoli di sé e del contesto in cui si vive.

Il Sé Ideale è l'immagine della persona che si vuole essere, rappresenta l'insieme di obiettivi che ci si pone per se stessi, per la propria carriera e famiglia (Boyatzis, McKee 2006). Secondo Boyatzis e Akrivou (2006, p.625) "*the ideal self is a psychological component of the self, partially conscious and partially unconscious, varying from individual to individual. It is both privately conceptualised and socially influenced*". Il Sé Ideale non rappresenta un'idealizzazione di sé come meccanismo auto-difensivo, bensì uno strumento di regolazione e motivazione che permette di orientare, dirigere e organizzare la propria volontà verso il cambiamento desiderato. Esso è la forza trainante del cambiamento nel comportamento, nelle emozioni, percezioni, e negli atteggiamenti. Viene considerato tale perché agisce come sistema di controllo e guida delle azioni e delle decisioni dell'individuo verso la direzione di un nuovo stato desiderato o verso il mantenimento dello stato in essere, proiettando il soggetto verso la propria massima soddisfazione. Il ruolo motivazionale del Sé Ideale è secondo Boyatzis e Akrivou (2006) di tipo intrinseco, la forma che Lemyre, Treasure e Roberts (2006) considerano come quella maggiormente autonoma e libera perché la motivazione scaturisce dal comportamento stesso portando il soggetto a percepirne la legittimazione come interna. Tuttavia sembra esistere una certa corrispondenza anche con quella che Lemyre,Treasure e Roberts (2006) definiscono regolazione integrata, ovvero il tipo di motivazione estrinseca che porta a comportamenti arbitrariamente eseguiti volti ad ottenere risultati personali importanti. Una possibile soluzione è quella di interpretare l'intrinsecità di Boyatzis e Akrivou (2006) come relativa al soggetto, ma non necessariamente al comportamento. Lemyre, Treasure e Roberts (2006) identificano anche altri tipi di motivazione estrinseca: la regolamentazione identificata, che riflette la decisione di partecipare ad un compito giudicato importante anche se non parte dei propri interessi; la regolamentazione introiettata in base al quale il comportamento è alimentato da pressioni interne; la regolazione esterna: un comportamento controllato da specifici fattori esterni che portano il soggetto ad agire per ricevere un premio o per evitare una conseguenza negativa. Nonostante tutti questi tipi di motivazione abbiano un impatto sui comportamenti della persona, l'immagine del proprio Sé Ideale rappresenta un nucleo motivazionale interno al soggetto che si evolve concentrandosi sui desideri e le speranze di una

persona, su aspirazioni e sogni, scopo e vocazione (Boyatzis, Akrivou 2006) generando un impatto profondo sui comportamenti e le emozioni, e rendendo il cambiamento desiderato e duraturo. Perché il cambiamento avvenga e perduri nel tempo è necessario infatti voler cambiare e percepire il beneficio del cambiamento (Boyatzis 2001). Lo stesso concetto di cambiamento positivo attraverso stadi di sviluppo si ritrova nello "sviluppo progressivo dell'identità" articolato da Dutton, Roberts e Bednar (2010), secondo il quale lo sviluppo di un'identità positiva, dove per identità si intende "*the meanings that individuals attach to themselves*" (Dutton, Roberts, Bednar 2010, p. 266), può avvenire secondo una progressione per stadi di sviluppo di ordine crescente. In base a questo approccio gli atteggiamenti e i comportamenti sono portati ad allinearsi con la struttura del sé seguendo il propri sogni o la visione ideale di ciò che la persona spera di diventare. Il processo comincia quindi con l'individuazione del proprio sogno, del proprio Sé Ideale, coinvolgendo le proprie passioni e i propri desideri, dando vita così a un forte impegno emotivo e creando energia psichica positiva (Boyatzis, McKee 2005).
Questo approccio deriva concettualmente da quella che in campo psicologico viene chiamata *Positive Psychology*, ovvero la visione della psicologia come mezzo di sviluppo dei punti di forza e delle potenzialità delle persone. I sostenitori della psicologia positiva evidenziano e sostengono la necessità di un passaggio dalla studio sistematico ed esclusivo delle patologie e dei deficit psicologici, allo studio delle capacità e della forza dell'uomo con l'obiettivo di comprendere e facilitare il suo sviluppo generando risultati positivi (Yates, Masten 2004). Mruk (2006) sostiene che il trattamento psicologico non debba essere unicamente un mezzo per aggiustare ciò che è sbagliato o malato, ma debba anche fornire le fondamenta per costruire ciò che è buono per l'individuo. L'autore (Mruk 2006) identifica la Psicologia Umanistica come la prima forma riconosciuta di psicologia positiva. La Psicologia Umanistica nasce come movimento promosso in contrapposizione a visioni eccessivamente meccanicistiche e deterministiche dell'uomo, come quelle Darwiniana e Newtoniana, che appaiono riduzioniste nei confronti della ricchezza e della varietà dell'essere e del comportamento dell'uomo. Essa viene definita come un orientamento volto a considerare l'uomo nella sua interezza e ad esplorare i suoi comportamenti esaminando ed apprezzando aspetti che precedentemente trovavano poco spazio tra i temi di ricerca psicologica. Questi aspetti sono ad esempio l'amore, il sé, la crescita, i bisogni fondamentali di gratificazione, l'auto-realizzazione, i valori, l'affetto, la naturalezza, l'autonomia, la responsabilità. Nel tempo la Psicologia Umanistica ha maturato temi psicologici ricorrenti e caratterizzanti questo approccio che Taegeston (1982, vedi Mruk 2006) identifica in: un approccio olistico alla comprensione della persona, l'auto-realizzazione dell'uomo in termini di sviluppo e realizzazione di una vita piena e soddisfacente, l'auto-determinazione come motivazione intrinseca e autonomia nelle scelte e nelle azioni, l'autenticità intesa come funzionamento psicologico sano, l'auto-trascendenza e la centralità della persona. Mruk (2006) afferma che la Psicologia Umanistica può essere considerata il predecessore di

quella che lui chiama la Nuova Psicologia Positiva Positivista, movimento secondo cui la psicologia non deve essere concepita solamente attraverso il binomio malattia-salute, ma deve prendere in considerazione tutti gli aspetti dell'attività umana: il lavoro, l'istruzione, la riflessione, l'amore, la crescita, adattandosi e ricercando le migliori soluzioni per i problemi unici che il comportamento umano presenta in tutta la sua complessità (Seligman 2002). In questo modo viene presentato un bilanciamento tra la psicologia tradizionale che investe sullo studio delle patologie e aiuta a lenire le sofferenze psicologiche e la Psicologia Positiva che ha come finalità il mantenimento e la crescita di comportamenti umani positivi. Seligman e Csikszentmihalyi (2000) individuano alcuni elementi fondamentali della Psicologia Positiva: esperienze positive o sane che determinano benessere, appagamento e soddisfazione, la felicità nel presente, la speranza nel futuro e l'ottimismo. Il messaggio della *Positive Psychology* viene sviluppato sia a livello di ricerca teorica, che a livello pratico focalizzandosi su due attività: la prima riguarda il trattamento psicologico che prende in considerazione i punti di debolezza dell'individuo, ma si concentra soprattutto sui suoi punti di forza; la seconda riguarda la prevenzione, con l'ambizioso fine di creare delle società sane basate sul benessere individuale e sociale (Mruk 2006). Questa tesi viene sostenuta anche da Seligman e Csikszentmihalyi (2000) secondo i quali esperienze emotive positive, autonomia e autodeterminazione sono elementi necessari perché le persone perseguano importanti obiettivi personali, ed altrettanto fondamentali per questo scopo risultano essere la relazione e il collegamento sociale con la comunità e la creazione di interazioni sociali positive. Nel Processo di Cambiamento Intenzionale la positività emotiva viene dalla spinta motivazionale rappresentata dal Sé Ideale, l'autonomia e l'autodeterminazione rappresentano quel carattere di controllo personale del cambiamento che avviene secondo una spinta interiore, e la relazione sociale si individua nella quinta fase del Processo che agisce su tutte le altre, ovvero la necessità di essere sostenuti da persone di fiducia durante tutte le fasi e di creare legami interpersonali per esercitare ed accrescere le proprie competenze emotive e sociali.

Le emozioni positive hanno un ruolo fondamentale in questo processo. Secondo Fredrickson (2001) esse sono veicoli per la crescita individuale e la connessione sociale e generano conseguenze che si protraggono a lungo nel tempo. Coltivare le emozioni positive è importante quindi non solo per il raggiungimento di stati emozionali positivi fine a se stessi, ma anche come mezzo per realizzare una crescita psicologica e per migliorare il proprio benessere nel tempo. Nel suo studio l'autrice espone alcune ricerche empiriche condotte sull'effetto delle emozioni positive, delineando alcuni chiari benefici. Il primo riguarda la capacità delle emozioni positive di ampliare le possibilità di pensiero e azione del soggetto. Riprendendo gli studi di Isen (2000) e della stessa Fredrickson (2001) viene documentato che le persone in uno stato emotivo positivo risultano mostrare modelli di pensiero più creativi, flessibili, aperti alle informazioni ed efficienti. Contrariamente alle influenze delle emozioni negative che generano

cali di attenzione, difficoltà di concentrazione, limitazione dell'apertura mentale, le emozioni positive sono invece all'origine di organizzazione e flessibilità cognitiva e accrescono la capacità di integrazione.

Il secondo beneficio teorizzato riguarda la facoltà di rimediare agli effetti delle emozioni negative. L'autrice spiega questo effetto considerando secondo un punto di vista fenomenologico l'ipotesi che le emozioni positive possano aiutare le persone a collocare gli eventi della loro vita in un contesto più ampio, riducendo così la risonanza di un particolare evento negativo. In letteratura la natura del rapporto tra emozioni positive e negative rimane dibattuta. Fredrickson (2001) le concepisce come contrapposte, mentre Lazarus (2003) obietta criticando la Psicologia Positiva proprio perché crea una separazione artificiale tra esperienze positive e negative. Secondo l'autore gli eventi significativi della vita di una persona sono caratterizzati invece dall'interazione e dall'intreccio dei due tipi di emozioni. Non si può apprezzare o capire il lato bello della vita senza far riferimento al suo lato negativo. Secondo la corrente di pensiero di Zeidner, Matthews e Roberts (2004) un'eccessiva enfasi sulla positività e l'ottimismo può portare a trascurare i segnali di pericolo, divenendo così potenzialmente dannosa. E' necessario però distinguere tra credenze illusorie che possono ingannare la persona fornendole appagamenti apparenti e slegandola dalla realtà, e un ottimismo integrato in un contesto reale e legato alla consapevolezza e al coinvolgimento attivo nelle proprie azioni e decisioni. Cameron (2008) sottolinea che un cambiamento positivo può essere attivato sia da aspetti positivi che a eventi negativi. Da una parte l'essere umano sembra essere naturalmente caratterizzato da una propensione verso il positivo nei pensieri, nei giudizi, nelle emozioni, nelle parole. Come esempio Cameron (2008) riporta diversi studi che dimostrano una propensione a ricordare maggiormente esperienze positive rispetto a quelle negative, a sostituire i ricordi negativi con quelli positivi, a ricordare questi ultimi con un maggior livello di dettaglio, e a processare le informazioni positive in modo più accurato. Inoltre in diversi linguaggi analizzati viene attestato un utilizzo più frequente di termini positivi, e anche il giudizio che si formula verso di sé e verso gli altri sembra avere una polarizzazione in prevalenza positiva. Dall'altra parte però è necessario considerare che il cambiamento può risultare anche da difficoltà, traumi o perdite, che portano l'uomo a reagire in modo spesso anche più forte rispetto a ciò che accade a seguito di eventi positivi. Per questo il cambiamento positivo viene raffigurato come un paradosso. Ambedue le inclinazioni, verso il positivo e il negativo, hanno secondo Cameron (2008) un ruolo evoluzionistico tendente alla sopravvivenza dell'uomo. Tuttavia un'eccessiva enfasi su entrambi gli aspetti può portare a effetti dannosi. L'autore concorda con Zeidner, Matthews e Roberts (2004) nell'affermare che una positività eccessiva e costante può provocare una mancanza di feedback correttivi e prospettive irrealistiche fino a creare disturbi come la Sindrome di Pollyanna che consiste nel percepire, ricordare e comunicare in modo selettivo soltanto gli aspetti positivi delle situazioni, ignorando quelli negativi o problematici. Una

esagerata ed esclusiva attenzione verso gli aspetti negativi comporta invece degenerazioni verso comportamenti difensivi e paranoici. Gli eventi negativi tendono a dar luogo a reazioni più forti ed immediate, tuttavia il pensiero positivo è in grado di migliorare le capacità mentali, le capacità di esplorazione, il funzionamento psicologico, di accrescere la creatività, la fiducia nei rapporti interpersonali ed anche la produttività (Cameron 2008). E' necessario dunque porre una maggiore enfasi sugli aspetti positivi che su quelli negativi per beneficiare dei loro effetti.

La terza conseguenza delle emozioni positive teorizzata da Fredrickson (2001) riguarda il miglioramento del benessere psicologico e della salute fisica. Ciò viene spiegato sulla base del fatto che coltivare esperienze caratterizzate da uno stato emotivo positivo permette di affrontare meglio gli aspetti negativi qualora si presentino, portando l'uomo a sviluppare una più veloce ed efficace capacità di recupero dagli effetti di esperienze stressanti o negative. Dello stesso avviso sono Taylor et al. (2000) che riportano nel loro studio l'effetto della positività su pazienti che affrontano una malattia. L'abilità di rimanere ottimisti e di trovare un significato anche in situazioni avverse sembra avere un effetto psicologicamente protettivo. Le percezioni dell'uomo se marcate da una visione positiva di se stessi, da un senso di controllo personale e da una visione ottimistica del futuro rappresentano una risorsa per gestire la vita di tutti i giorni, ma soprattutto assumono un significato rilevante nel caso in cui i soggetti debbano fronteggiare eventi particolarmente stressanti o pericolosi per la persona. Evidenza fisiologica di questo beneficio viene dimostrata da un più rapido ritorno a livelli cardiovascolari nella norma, dopo un'attivazione eccessiva causata da esperienze di stress, nei soggetti che presentano stati psicologici caratterizzati da emozioni positive (Fredrickson 2000).

Il quarto beneficio fa riferimento alla capacità delle emozioni positive di innescare spirali ascendenti verso il miglioramento del benessere emotivo. La spirale si sviluppa perché emozioni positive permettono una visione più completa degli eventi e costituiscono una fonte psicologica che permette di far fronte alle avversità; allo stesso tempo il far fronte alle avversità e un'ampliata capacità cognitiva danno origine a nuove emozioni positive, creando come conseguenza l'aumento del benessere emotivo. Fredrickson (2000) propone un dualismo che oppone la nascita di una spirale discendente depressiva che scaturisce da pensieri negativi che influenzando l'umore e il pensiero portando il soggetto verso stati d'animo sempre peggiori, alla nascita di una spirale ascendente derivante dalle emozioni positive e dal loro effetto sulle percezioni dell'uomo. Questa eccitazione emotiva e psicologica che aiuta una persona ad affrontare le difficoltà e a concentrarsi su possibilità future viene chiamata *Positive Emotional Attractor* (Khawaja 2011). Boyatzis (2011) riprende i benefici riassunti da Fredrickson (2000) dandone però una spiegazione più completa, integrando le nozioni teoriche con scoperte in campo biologico e neurologico. L'autore fa riferimento a due attrattori, il *Positive Emotional Attractor* (PEA) e in *Negative Emotional Attractor* (NEA), la cui conformazione è stata delineata per la prima volta da Lorenz nel 1963. Questi due attrattori rappresentano delle forze

che spingono i comportamenti, i pensieri, i sentimenti attorno ad esse. Una volta ricevuta una spinta da parte dell'attrattore lo stato d'animo di una persona, i suoi comportamenti, pensieri e sensazioni come dei satelliti continuano a roteare attorno ad esso in un circolo perpetuo (Boyatzis 2011). Questa interpretazione riprende la concezione delle spirali ascendenti e discendenti caratterizzanti il pensiero positivo e negativo. PEA e NEA rappresentano due rispettivi stati dell'essere, e risultano entrambi necessari e presenti nell'uomo allo stesso tempo. Anche se entrambi presenti, secondo Boyatzis (2011) i due attrattori agiscono però alternatamente, ciò significa che una persona mantiene uno stato d'animo e i suoi pensieri e comportamenti rimangono legati a un attrattore fino a che non viene raggiunto un *tipping point* che muove la persona verso l'attrattore opposto. L'intensità dell'effetto dell'attrattore può essere più o meno alta, e gli stati d'animo dell'individuo sono perennemente affetti dagli attrattori, sviluppandosi lungo un flusso caratterizzato da continue migrazioni tra un attrattore e l'altro. Al contrario di Fredrickson (2009) che considera entrambi gli attrattori come espressioni della necessità di sopravvivenza, Boyatzis (2011) li considera riflesso di due bisogni diversi, ambedue fondamentali per l'organismo umano: il bisogno di sopravvivere e il bisogno di crescere. Il *Negative Emotional Attractor* rappresenta la necessità di sopravvivere perché permette all'organismo umano di prepararsi ad affrontare situazioni di rischio e pericolo, a difendersi dalle minacce. Dal punto di vista biologico in situazioni di pericolo e stress l'organismo aziona il sistema nervoso simpatico (SNS) che secerne ormoni come l'epinefrina e la norepinefrina che aumentano la pressione sanguigna e fanno confluire il sangue verso i maggiori gruppi muscolari, allo stesso tempo vengono smorzate le attività dei circuiti neurali non essenziali per il combattimento o per la fuga. Per questo si registrano una limitata capacità cognitiva e di apprendimento, una minore propensione all'apertura, alla flessibilità e alla creatività (Boyatzis, McKee 2005). Altri ormoni che vengono immessi nell'organismo sono i costicosteroidi che inibiscono la creazione di nuovi neuroni provocando una sovra-stimolazione di quelli esistenti, e portano a un peggioramento del funzionamento del sistema immunitario. Già nel 1980 McClelland, Floor e Davidson avevano dimostrato che soggetti affetti da stress cronico determinato dalle loro posizioni di potere e responsabilità mostravano un'attività maggiore del sistema nervoso simpatico e malattie più gravi e frequenti causate dal cattivo funzionamento del sistema immunitario. La scoperta relativamente recente della comunicazione possibile tra il sistema nervoso e il sistema immunitario ha dato vita alla scienza medica della psiconeuroimmunologia, che ha reso palese il collegamento e l'influenza delle emozioni sul sistema immunitario. Il sistema nervoso e le aree neurali che regolano le emozioni sono strettamente legati grazie all'uso degli stessi messaggeri chimici. Il sistema nervoso a sua volta è legato alle cellule del sistema immunitario attraverso punti di contatto fisici che permettono una comunicazione nelle due direzioni. La seconda via di collegamento è determinata dalla liberazione di ormoni che agiscono sul sistema immunitario. In generale l'attività inibitoria da

parte degli ormoni liberati con l'attivazione del sistema nervoso simpatico può essere spiegata dalla necessità di risparmiare energia per far fronte a una immediata emergenza (Goleman 1997).

Il *Positive Emotional Attractor* descrive la voglia di crescere dell'uomo, di svilupparsi, di esplorare un'alternativa alla mera sopravvivenza. Questo attrattore attiva il sistema nervoso parasimpatico (PNS) e le funzionalità del nervo vago. Ne consegue una regolazione del battito cardiaco e il rilascio di ormoni come l'ossitocina che stimola i sentimenti di affezione e vicinanza agli altri (Boyatzis 2011). Mentre in sistema nervoso simpatico permette all'uomo di reagire in modo efficace e veloce a provocazioni esterne fisiche o emotive, il sistema nervoso parasimpatico è responsabile del ritorno dell'organismo verso parametri normali, controbilanciando gli effetti della stimolazione del sistema nervoso simpatico. L'attivazione del *Positive Emotional Attractor* e quindi del PNS risulta avere effetti positivi sull'apertura mentale ed emotiva delle persone, portare a una percezione più accurata delle situazioni esterne e dei comportamenti degli altri e migliorare il funzionamento del sistema immunitario. Come anticipato in precedenza è necessario ricordare che una ripetuta eccitazione di entrambi gli attivatori può portare ad effetti disfunzionali: da una parte espressi a livello di eccessiva chiusura mentale e focalizzazione sul problema, dall'altra causata da un'eccessiva apertura mentale che porta il soggetto a prendere in considerazione una crescente quantità di input senza arrivare ad una soluzione (Boytazis 2011). Tuttavia il *Positive Emotional Attractor* necessita di una maggiore attivazione rispetto al *Negative Emotional Attractor* per bilanciare gli effetti più forti determinati dal suo antagonista. Inoltre studi empirici hanno dimostrato che il PEA crea una spinta motivazionale molto più intensa rispetto a un tradizionale approccio basato sull'obbligo e sul dovere che invece riflette un'attivazione emozionale negativa (Boyatzis 2012). Questo ci permette di avvalorare l'uso di una visione positiva di se stessi e del proprio futuro, ingaggiando i propri desideri e le proprie aspirazioni, come spinta forte e indispensabile per il proprio cammino di cambiamento personale e come promotore di un'apertura mentale ed emotiva necessaria per lo sviluppo di competenze emotive e sociali. I nostri sogni ci aiutano a determinare ciò che diventeremo. Una visione del futuro convincente e ricca di significato infonde l'ottimismo, la forza e l'energia necessarie per muoverci verso il futuro in modo consapevole e sereno.

2.2 I componenti del Sé Ideale: la speranza.

Il modello presentato da Boyatzis e Akrivou (2006) propone l'individuazione di tre componenti fondamentali che convergono nell'individuazione e articolazione del Sé Ideale di una persona: la speranza, l'immagine di un futuro desiderato e l'identità profonda di una persona. Questi tre elementi verranno ora descritti in modo più approfondito e verranno proposte le attività (esercizi, questionari etc.) che vengono adottati per aiutare la persona ad entrare nello stato emotivo adeguato e nella prospettiva del cambiamento.

La speranza è lo stato emozionale che alimenta il Sé Ideale (Boyatzis, Akrivou 2006). Quando una persona prova un senso di speranza si sente eccitata riguardo al futuro e lo considera raggiungibile. Questo eleva lo spirito e muove l'energia in nostro possesso verso l'utilizzo delle nostre risorse per il conseguimento del nostro obiettivo. Secondo la prospettiva data dalle scienze sociali, la speranza combina l'articolazione dei propri obiettivi con la convinzione di poterli conseguire, delineando un percorso di azione e generando una sensazione di benessere come risultato del processo di raggiungimento dello scopo (Boyatzis, McKee 2005). Il pensiero di poter in qualche modo controllare ed essere artefici del proprio destino e l'euforia scatenata dalla convinzione di poter raggiungere i propri obiettivi, fanno della speranza la scintilla che accende e traina il cambiamento. Boyatzis e Akrivou (2006) considerano la speranza come prodotto di due fattori: ottimismo e auto-efficacia. Da una parte il grado di ottimismo di una persona ha effetto sulla convinzione di poter riuscire nei suoi intenti e realizzare i suoi sogni, dall'altra parte l'auto-efficacia determina la percezione delle possibilità di una persona, dando la misura di ciò che essa realmente può fare, determinando così un grado di realismo necessario per evitare di ricadere in speranze utopiche e irrealizzabili. L'auto-efficacia sembra rappresentare l'elemento correttivo di una speranza fuori misura.

Ciò che viene considerato ottimismo dipende da ciò che l'individuo ritiene desiderabile (Peterson 2000), tuttavia in letteratura l'ottimismo assume diverse nature e ruoli. Armor e Taylor (1998) ne riassumono alcuni, dimostrando come l'ottimismo sia elemento di interesse per discipline differenti. L'ottimismo viene studiato come tratto della personalità se considerato un modo stabile di percepire il mondo, diventa elemento di interesse per gli psicologi della salute come fattore predittivo di salute fisica e mentale, è centro dell'attenzione degli studi sulla motivazione se considerato predittore dei comportamenti umani, viene esaminato dalle scienze sociali come conseguenza dei processi di inferenza sociale. Un secondo elemento di difficoltà nel definire l'ottimismo in modo univoco sta nell'individuazione di un adeguato criterio di confronto, che può essere rappresentato ad esempio dalla realtà, dai risultati ottenuti da altri, dalle aspettative altrui, dalle aspettative che si hanno negli altri (Armor, Taylor 1998). Esistono perciò diverse teorie e concezioni di ottimismo. Secondo Buchanan e Seligman, (1995) l'ottimismo deve essere considerato in termini di stile esplicativo di un individuo, valutando

cioè il modo in cui vengono spiegate le cause di un evento negativo. Sono ritenuti ottimisti coloro che interpretano l'evento in modo circoscritto spiegandolo attraverso l'azione di cause esterne e specifiche, mentre sono descritti come pessimisti quelli che tendenzialmente spiegano tali eventi attraverso cause interne, stabili o che hanno valenza globale. Anche secondo Snyder l'ottimismo è una caratteristica individuale (Peterson 2000) che riflette la capacità di creare delle aspettative direzionate verso un obiettivo. Per il suo punto di vista l'ottimismo è formato da due componenti: l'agenzia che riflette la determinazione nel raggiungere l'obiettivo, e i percorsi, ovvero la generazioni di piani di azione che si credono in grado di guidare il soggetto verso il raggiungimento dell'obiettivo finale. Il contributo di Scheier e Carver è orientato invece allo studio del modo in cui gli uomini perseguono ciò che ritengono desiderabile (Peterson 2000). Gli autori definiscono l'ottimismo come disposizione secondo un modello cibernetico di auto-regolamentazione. Tale modello considera come fondamentale l'influenza delle aspettative altrui sui propri comportamenti orientati all'obiettivo. L'utilizzo e il mantenimento o l'abbandono di un comportamento *goal-oriented* dipendono secondo Scheier e Carver (1992) dalla possibilità di successo o insuccesso del risultato. L'ottimismo come attitudine personale viene considerato attivatore e sostenitore di emozioni positive, e in quanto tale gli viene riconosciuta la capacità di provocare risultati positivi sul benessere fisico e psicologico, sulla capacità di fronteggiare lo stress, sul funzionamento del sistema immunitario (Armor, Taylor 1998; Segerstrom et al. 1998). Tuttavia la questione di possibili effetti negativi generati da un eccessivo ottimismo rimangono dibattuti, prendendo in considerazione l'ottimismo non come disposizione generale, ma riferito a specifiche aspettative. Secondo Peterson (2000) aspettative troppo irrealistiche possono avere dei costi. La perdita di contatto con la realtà può portare a sottostimare i rischi e a realizzare piani d'azione poveri e poco efficaci (Sharot et al.2007), a sopravvalutare le proprie capacità (Boyatzis, McKee 2005). In questo modo è possibile che le persone prendano decisioni inappropriate e pericolose. Inoltre aspettative irrealistiche lasciano le persone vulnerabili alla delusione (Armor, Taylor 2008). Questa visione riprende le prime teorie riguardanti il rapporto tra ottimismo e natura umana sostenute da Freud e Nietzsche che vedevano l'ottimismo come un modo per prolungare la sofferenza umana, e scappare dalla cruda realtà dei fatti (Peterson 2000). Boytzis e McKee (2005) attestano però che i risultati di alcune ricerche dimostrano come in realtà questa problematica sia da ridimensionare. Il motivo sta nella volontà dell'uomo di capire cosa succede nel presente e prevedere il futuro nel modo più accurato possibile. Perché la previsione futura sia accurata, essa deve essere anche realistica, perciò il soggetto è portato a ricercare informazioni e feedback che gli permettono di creare un'immagine realistica e raggiungibile. Ciò significa che la speranza non provoca delusione, ma ci fornisce la forza necessaria per affrontare la realtà e allo stesso tempo attiva le nostre capacità per muoverci verso il futuro. Dello stesso avviso sono Armor e Taylor (1998), secondo i quali le previsioni specifiche delle persone non sono ottimiste in modo indiscriminato, ma tendono ad

obbedire ai vincoli della realtà e perciò ad essere più o meno realistiche in funzione delle esigenze della situazione e dello stato psicologico dell'individuo. Combinando ottimismo e strategie per ridurre al minimo i suoi effetti potenzialmente negativi le persone sembrano in grado contemporaneamente di soddisfare il loro bisogno di estrarre informazioni significative dal loro ambiente, anche quando queste sono negative o minacciose, e mantenere una visione positiva di sé e del futuro. Una visione ottimistica può adattare il comportamento presente verso il raggiungimento di un obiettivo futuro (Sharot et al.2007) incrementando la motivazione, l'impegno e la perseveranza anche a fronte ad ostacoli che potrebbero altrimenti compromettere le prestazioni (Armor Taylor 1998). Alcuni studi indicano inoltre che quando si crede che un dato risultato si realizzerà, è più probabile che questo risultato venga raggiunto veramente (Boyatzis, McKee 2005; Aromr, Taylor 1998).

Tabella 2.1 Teorie sull'ottimismo

Scheier e Carver (1992)	
Teoria	L'ottimismo è una variabile della personalità che riflette l'atteggiamento delle persone in situazioni di difficoltà nel raggiungere un obiettivo. Se una persona, nonostante le difficoltà, pensa che riuscirà comunque nel suo intento, essa è ottimista. La possibilità di successo percepita porta a continuare gli sforzi verso l'obiettivo.
Misurazione	*Life Orientation Test* Conduce alla misurazione delle aspettative. Queste sono ottimistiche se portano alla convinzione che gli obiettivi possono essere raggiunti. L'intervistato esprime il suo grado di accordo nei confronti di dieci affermazioni: - In momenti incerti di solito mi aspetto il meglio - E' facile per me rilassarmi - Se qualcosa può andare storto, per me andrà storto - Sono sempre ottimistico riguardo il mio futuro - Mi piace molto stare con i miei amici - E' importante per me essere sempre impegnato - Le cose non vanno quasi mai a modo mio - Non mi agito facilmente - Raramente conto sul fatto che mi accadano cose belle - Complessivamente mi aspetto che mi accadano più cose belle che brutte

Buchanan e Seligman (1995)	
Teoria	L'ottimismo dipende dal modo in cui si spiegano le cause di un evento. Un soggetto è pessimista se si sente impotente di fronte ad eventi negativi, al contrario è ottimista se li spiega sulla base di cause esterne, specifiche e non stabili.
Misurazione	*The Attributional Style Questionnaire* Agli intervistati vengono presentati degli eventi ipotetici che li coinvolgono in prima persona e viene richiesto loro di fornire la prima cause principale di ogni evento. Le cause vengono poi riferite alle dimensioni di interiorità, globalità e stabilità. Le valutazioni vengono combinate, anche se quelle riguardanti eventi positivi e quelle riguardanti eventi negativi vengono tenute separate perché ritenute indipendenti. *The Content Analysis of Verbatim Explanations* Materiale scritto o parlato viene estratto e catalogato in base alle spiegazioni date.
Snyder (1994)	
Teoria	L'ottimismo è una caratteristica individuale e viene definito in termini di aspettative secondo cui gli obiettivi possono essere raggiunti. E' formato da due componenti: agenzia e percorsi.
Misurazione	*Scala di autovalutazione* Gli intervistati devono esprimere il loro accordo o disaccordo nei confronti di affermazioni sulla agenzia e sul riconoscimento dei percorsi. Ad esempio: Io perseguo energicamente i miei obiettivi Ci sono molte vie per risolvere un problema

Ciò che rende comunemente difficile sviluppare l'ottimismo secondo Huges e Terrel (2012) è il credere di non averne la possibilità. Spesso infatti si suppone che essere ottimisti o pessimisti sia una caratteristica che abbiamo dalla nascita. Gli autori sostengono invece che attraverso alcuni esercizi e la pratica sia possibile infondere l'ottimismo in sé. Un primo esercizio riguarda la capacità di espandere energia positiva: viene richiesto al soggetto di individuare due tipi di

energia emozionale positiva che vorrebbe provare regolarmente, ricostruire una situazione in cui si sono provate queste emozioni trascrivendo tutti i dettagli, capire quali sono le sensazioni e le conseguenze di questa energia e come accenderla. Un secondo esercizio cerca di portare alla luce le differenze tra il focalizzarsi su un problema e il focalizzarsi sulla sua soluzione. Ciò avviene analizzando uno scenario immaginario dapprima prestando attenzione solamente al problema e verificando le sensazioni emotive che ciò comporta, successivamente passando a una prospettiva di soluzione che sviluppi un senso diffuso di possibilità. Un altro modo per valutare il proprio ottimismo e cercare di svilupparlo è riflettere sulle spiegazioni di un evento che vengono fornite da una persona. Questo esercizio si basa sulla già discussa teoria proposta da Buchanan e Seligman (1995) che analizzano il grado di ottimismo o pessimismo sulla base di tre variabili che caratterizzano la nostra spiegazione degli eventi: permanenza (se la causa è considerata temporanea o permanente); pervasività (se la causa è universale o specifica); personalizzazione (se la causa è un fattore esterno determinato dalle circostanze, o se è legato a noi stessi). Utilizzando alcuni scenari e facendoli propri il soggetto dovrebbe dare la propria interpretazione delle cause dell'evento, valutando la sua risposta sulla base delle tre variabili.

Tabella 2.2 Esercizio: La Spiegazione Ottimistica (esempio di *Attributional Style Questionnaire*)

Scenario 1 a. Leggendo un articolo sul giornale vedi un'inserzione che dice "Cercasi bravi problem solver". b. Anche se hai già un lavoro decidi di telefonare per avere informazioni e loro sembrano interessati a te. c. Fissi un colloquio e scopri che il posto di lavoro è accogliente, ben arredato, facile da raggiungere. Quando scopri il lavoro per cui sei stato chiamato è come un sogno che si realizza! d. Lo stipendio è decisamente migliore di quello del tuo attuale lavoro, così accetti l'incarico e inizi la più bella esperienza lavorativa della tua vita. Immagina che questa storia sia successa proprio a te e dai una spiegazione del perché ogni parte della storia è accaduta proprio in questo modo.
Scenario 2 a. Stai per andare a un appuntamento con una persona verso cui hai un grande interesse e la tua macchina rimane senza benzina.

b. Riesci a trovare un passaggio fino a una stazione di servizio e chiami il ristorante dicendo di avvertire che arriverai con circa mezz'ora di ritardo. La strada per tornare alla macchina è lunga e arrivi all'appuntamento con un'ora di ritardo. c. La persona che dovevi incontrare è ancora lì, ma ovviamente non è molto contenta. La conversazione non è molto affiatata e tu non la smetti di scusarti. d. Quando arriva il cameriere insisti per pagare, dici che è il minimo che tu possa fare, l'altro/a sorride e finalmente la situazione sembra più serena. e. Il cameriere però ritorna dicendo che la tua carta di credito è stata rifiutata, e tu hai solo 3€ in contanti, così alla fine la ragazza/o deve pagare il conto anche per te. Immagina che questa storia sia successa proprio a te e dai una spiegazione del perché ogni parte della storia è accaduta proprio in questo modo.
Esamina le spiegazioni che hai dato delle cause di ciascun evento nei due scenari. Sono permanenti o temporanee? Sono universali o specifiche? Sono interne o esterne?

Fonte: Huges e Terrel (2012)

L'efficacia percepita

Il secondo elemento che agisce direttamente sul comportamento umano e impatta sulla creazione di aspettative e sulla motivazione è la propria efficacia percepita che riguarda la convinzione dell'uomo di poter raggiungere un obiettivo (Bandura 2006). L'auto-efficacia rappresenta il credere nelle proprie capacità, mobilitando la motivazione, le proprie risorse cognitive e delineando linee d'azione per far fronte alle esigenze di diverse situazioni (Chen, Gully, Eden 2001). Secondo Pajares (1997) essa si forma principalmente sulla base di una misurazione personale della propria performance, ma la sua formazione può essere influenzata anche dalla comparazione con l'esperienza di altri o con un modello e dalla persuasione di altri riguardo la propria competenza o incompetenza. Il ruolo centrale dell'efficacia percepita è motivato dal fatto che qualunque fattore che guidi o motivi il comportamento umano è radicato nella convinzione di base dell'essere capace di produrre i risultati desiderati. In caso contrario l'incentivo ad agire e a perseverare contro le difficoltà può venire meno (Bandura, Locke 2003). Il processo di cambiamento è perciò influenzato in modo indiretto dalla percezione della propria auto-efficacia (Bandura 2006), nella misura in cui essa agisce sulle proprie aspirazioni, sul proprio impegno e livello di motivazione, sulla propria perseveranza e resistenza alle avversità, sull'attribuzione delle cause di successi e fallimenti (Bandura et al. 2001). L'effetto significativo di questa convinzione sulla motivazione e sulla performance è stato evidenziato in diversi studi riportati da Bandura e Locke (2003) che riguardano contesti quali il lavoro in laboratorio, il

funzionamento psicosociale nei bambini e negli adolescenti, il rendimento scolastico, il funzionamento della salute, le prestazioni atletiche. E' necessario però distinguere l'auto-efficacia percepita da altri concetti simili che a volte vengono con essa confusi. A questo proposito Bandura (2006) sottolinea che mentre l'autostima è un giudizio di stima di sé, l'efficacia percepita è un giudizio sulle proprie capacità. Essa è un giudizio sulla capacità di eseguire un dato tipo di prestazione, mentre le aspettative di risultato sono giudizi sui risultati che possono scaturire da tali prestazioni, e il *locus of control* definisce se i risultati sono ottenuti attraverso azioni proprie o per mezzo di forze esterne al nostro controllo. Le valutazioni di auto-efficacia riflettono il livello di difficoltà che gli individui credono di poter superare, per questo dovrebbero essere misurate sulla base di ciò che viene richiesto per raggiungere una data prestazione e al livello di difficoltà o impedimento da affrontare. Un possibile metodo di valutazione proposto da Bandura prevede una preliminare individuazione degli ostacoli che si incontrano per raggiungere un dato obiettivo attraverso interviste o questionari e in seguito un'auto-valutazione in scala da 0 a 100, in cui zero sta per "Non capace di farlo" e cento significa "Certo di poterlo fare", della propria capacità di esecuzione delle attività presentate a diversi livelli di difficoltà (Bandura 2006). Questo sistema si basa sulla teoria cognitiva sociale che considera la percezione di auto-efficacia in grado di variare su tre dimensioni: il livello di difficoltà del compito, la certezza di eseguire con successo un particolare livello di difficoltà del compito, la misura in cui il livello e la certezza agiscono in modo generalizzato per diversi compiti e in diverse situazioni (Chen, Gully, Eden 2001). Chen, Gully ed Eden (2001) si soffermano soprattutto su quest'ultimo aspetto, ipotizzando l'esistenza di una dimensione generale dell'auto-efficacia intesa come la convinzione nella propria competenza generale di effettuare prestazioni richieste in una vasta gamma di situazioni, che si alimenta sulla base dei successi raggiunti e delle esperienze positive provate. La teoria cognitiva sociale segue una prospettiva secondo la quale le persone agiscono in modo intenzionale, regolando se stesse e comportandosi in modo proattivo rispetto alle proprie motivazioni (Bandura, Locke 2003). La Teoria del controllo sviluppata da Powers (1973) prevede al contrario che l'azione dell'uomo sia guidata solamente dalla differenza tra lo stato desiderato e lo stato attuale, o dall'errore che causa questa discrepanza. Questa visione viene spesso considerata riduzionista perché presenta l'uomo come essere meramente reattivo, che agisce solo in presenza di un disturbo (Bandura, Locke 2003). L'eliminazione delle discrepanze avviene in contemporanea alla sfida per il raggiungimento dell'obiettivo, ma secondo Bandura e Locke (2003) non ne è il fattore scatenante, altrimenti le persone sarebbero portate a porsi come obiettivi cose già raggiunte per evitare qualsiasi discrepanza. Ciò che propongono Vancouver et al. (2002) è che il livello di obiettivo da raggiungere sia funzione del livello raggiunto in passato e non rappresentazione di uno stato desiderato futuro. La teoria cognitiva sociale sostiene invece che le persone siano proattive, orientate al futuro e in grado di esercitare un controllo preventivo su ciò che accadrà.

Il loro comportamento è guidato dalla previsione degli obiettivi, e non solamente da reazioni ad eventi passati e dal senno di poi.

Tabella 2.3 Perché agire

Teoria del Controllo (Powers, 1973)	Un feedback che ha un valore diverso da quello di riferimento o programmato fa scattare automaticamente i movimenti che guideranno il sistema verso lo stato pre-programmato. L'azione è guidata esclusivamente dalla percezione di una differenza tra gli input in entrata e lo stato programmato, essendo strettamente determinata dalla funzione del feedback essa è una proprietà dell'ambiente e non del soggetto che è solo elemento di connessione tra input e output.
Il sistema orientato al passato (Vancouver, 2002)	Il livello dell'obiettivo definito è funzione del livello già raggiunto in passato. La performance passata non può mai essere esclusa dal processo. Una forte auto-efficacia debilita la prestazione perché riduce la discrepanza percepita tra input esterni e stato programmato.
Teoria cognitiva sociale (Bandura, Locke 2003)	Le persone sono proattive e agiscono in modo intenzionale ponendosi obiettivi e standard impegnativi che creano discrepanze negative che devono essere gestite e colmate mobilitando le proprie risorse e i propri sforzi. La motivazione non è il correggere la discrepanza, ma il raggiungere il risultato desiderato.

Dal punto di vista accademico le convinzioni sulla propria auto-efficacia hanno dimostrato di influenzare indici di motivazione accademica come il livello di sforzo, la perseveranza, influendo sulle reazioni emotive diminuendo lo stress e l'ansia. Esse possono essere utilizzate come fattore per predire il tasso di rendimento e di dispendio di energia degli studenti impattando anche sul processo di apprendimento tramite lo sviluppo di processi di auto-regolamentazione che riguardano la definizione degli obiettivi, l'auto-monitoraggio e la valutazione (Zimmerman 2000). Le percezioni sull'efficacia personale infatti influenzano le scelte di una persona in termini di tipo di attività e ambienti che una persona seleziona. Essa tende ad evitare attività e situazioni che ritiene fuori dalla sua portata, ma sceglie attività anche impegnative e situazioni che giudica in grado di gestire. Le persone che sono sicure delle proprie capacità affrontano le difficoltà come sfide da padroneggiare invece che come minacce da evitare (Bandura 1994). Un elevato senso di efficacia personale inoltre, instillando un forte

senso di efficacia nell'apprendimento, migliora lo sviluppo delle competenze (Bandura, Locke 2003).

2.3 I componenti del Sé Ideale: l'immagine di un futuro desiderato.

Il secondo componente del Sé Ideale è l'immagine di un futuro desiderato. Essa è l'articolazione o realizzazione dei sogni della persona, aspirazioni e fantasie (Boyatzis, Akrivou 2006) che sono uniche per ciascuno di noi e derivano dalla combinazione di personalità, sentimenti ed esperienze di vita (McKee, Boyatzis, Johnston 2008). Ciò che Boyatzis e McKee (2005) sottolineano è che spesso i nostri sogni e le nostre aspirazioni vengono sottovalutate o dimenticate. Concentrandosi spesso su ciò che è sbagliato nel momento presente è possibile come conseguenza perdere di vista i nostri sogni e smarrire la nostra capacità di sperare in un futuro migliore e di cambiare. I nostri sogni invece aiutano a determinare ciò che diventiamo (McKee, Boyatzis, Johnston 2008). Come già sottolineato in precedenza, senza una chiara visione del futuro la spinta a crescere e a persistere di fronte agli ostacoli e alle battute d'arresto che si possono verificare nel processo sarà limitata (Canboy et al. 2012). La visione del proprio futuro è di natura cognitiva (Boyatzis, Akrivou 2006) ma deve essere anche emotivamente coinvolgente, per attingere all'effetto trainante del *Positive Emotional Attractor*. Il coinvolgimento emotivo avviene soprattutto dalla presa in considerazione delle proprie passioni e dei propri propositi. Citando Henri-Frédéric Amiel, Bilimoria e Godwin (2005) sostengono che l'uomo senza passione sia una mera forza latente. Boyatzis e Akrivou (2006) considerano i sogni per il proprio futuro come funzione del proprio scopo di vita guidato dalle proprie passioni, valori e filosofia, e dipendenti dalla fase della vita o della carriera in cui ci si trova. Per far emergere le proprie passioni e aspirazioni McKee, Boyatzis e Johnston (2008) propongono una serie di esercizi mirati per portare il soggetto verso la comprensione e la consapevolezza di ciò che esso vuole per il proprio futuro (Appendice A). Il primo esercizio riguarda le Passioni, ovvero quelle cose che ci entusiasmano, che danno senso a ciò che facciamo, a cui cerchiamo di dedicarci maggiormente perché queste ci rendono felici. L'attività è finalizzata all'individuazione degli elementi ricorrenti nella vita che si possono dipingere come Passioni, e ciò avviene attraverso una riflessione personale.

Le Mie Passioni

Quali sono le cose cui mi dedico più nella vita? Quali quelle che mi entusiasmano e mi fanno sentire vivo, utile e impegnato in attività e relazioni che hanno un senso? Ci sono dei problemi o delle cause che ritornano nella mia vita?

Un altro elemento che gli autori prendono in considerazione è l'esistenza di uno specifico scopo che una persona sente di avere nella propria vita. Questo viene esaminato attraverso due esercizi: La mia Chiamata (Appendice A) che interroga il soggetto sulla presenza di particolari obiettivi che sente di raggiungere, sulla necessità percepita di dover vivere in un certo modo, e Il mio Scopo più nobile (Appendice A) che porta a riflettere sull'impatto e il contributo dato da una persona nel passato, nel presente, e che può dare nel futuro. Quest'ultima parte viene indagata a diversi livelli: personale, professionale, sociale, cercando di individuare un tema rappresentativo comune.

Il Mio Scopo più Nobile

Quale impatto o contributo avete dato essendo la persona che siete?
Quale impatto o contributo offrite attualmente?
Quale impatto o contributo potreste dare?

Fase1: Scrivete due o tre frasi su quello che potrebbe essere il vostro scopo più nobile
Fase2: Se nella vita potessi realizzare una cosa sola, questa sarebbe…
Se potessi dare un contributo importante alla mia professione, sarebbe…
Se c'è una cosa che vorrei per cambiare il mio lavoro è…
Se avessi il potere per apportare dei cambiamenti nel mondo, riguarderebbero…
Fase3: Riguardate ciò che avete scritto su quello che è più importante per voi. Notate un tema ricorrente o un'idea che ritorna seppur sotto spoglie diverse?

Perché è importante avere uno scopo nobile? Tutti vogliamo che le nostre vite abbiano un senso. (Boyatzis, McKee, 2005)

Per ciascuno di noi il proprio scopo personale rappresenta ciò che vogliamo maggiormente realizzare nella vita (Lennik, Kiel 2011). La ricerca dello scopo personale non avviene solamente attraverso il proprio punto di vista, ma tenendo in considerazione anche l'impatto che questo ha sul nostro ambiente. L'esercizio Il mio Lascito (Appendice A) interroga il soggetto su quale vuole che sia il risultato della sua vita e del suo lavoro, su cosa vorrebbe che continuasse a vivere o rimanesse dopo di sé. La nostra sperata influenza sulle persone viene presa in

considerazione in modo più specifico attraverso la domanda Cosa diranno di me le persone? (Appendice A). In questo modo si analizzano i propri desideri in termini di relazioni personali, di contributo alla crescita altri, di emozioni che si vogliono trasmettere. Tutti questi elementi contribuiscono a idealizzare caratteristiche personali desiderate e attività che si vogliono svolgere nella vita aiutando a fare chiarezza su quali sono per una persona le cose più importanti. Capire ciò che conta e come si vuole essere considerati e visti dagli altri è il primo passo verso la creazione di un'immagine ideale del proprio futuro.

La composizione degli esercizi richiede di mettere per iscritto o di rappresentare attraverso immagini le proprie risposte in modo da articolare l'idea in modo più preciso e realistico. Dare un nome alle proprie passioni consente di trarre a sé emozioni positive ad esse connesse. Queste attività hanno inoltre il compito di creare consapevolezza di sé, ovvero essere consapevoli del proprio stato d'animo e dei nostri pensieri su di esso (Goleman 1997) in diverse situazioni, per comprendere cosa ci fa sentire utili, felici, appagati.

I valori e la filosofia di vita

Una seconda variabile che influenza i nostri sogni e l'immagine del nostro futuro è composta dai nostri valori e dalla nostra filosofia di vita ((McKee, Boyatzis, Johnston 2008). Secondo Meglino e Ravlin (1998) i valori risultano influenzare le risposte affettive e comportamentali degli individui, le relazioni sociali, risultano essere componente fondamentale della cultura organizzativa, e spesso responsabili di una gestione aziendale di successo. Tuttavia, nonostante la popolarità di questo concetto, non è ancora stato trovato un consenso diffuso per ciò che riguarda la natura dei valori. Schwartz e Bilsky (1987) sintetizzano le varie concezioni presenti in letteratura definendo i valori come concetti o credenze sugli stati finali o comportamenti desiderabili che trascendono situazioni specifiche, trascendono la selezione manuale o la valutazione del comportamento e degli eventi, e sono ordinate per importanza relativa. Boyatzis, Murphy e Wheeler (2000) considerano un valore a livello individuale come una convinzione discreta su qualcosa o qualcuno. Il pensiero di Rokeach (1973) sostiene invece che i valori siano convinzioni durevoli sul fatto che una specifica modalità di condotta sia personalmente o socialmente preferibile a una modalità di condotta opposta o contraria. L'autore enfatizza il ruolo dei valori come elementi che danno significato ad un'azione e ne rendono esplicito il valore sociale. Secondo questa interpretazione infatti i valori non riflettono necessariamente come una persona vuole o desidera comportarsi, ma piuttosto, descrivono la sua interpretazione interiore dei modi socialmente desiderabili per soddisfare i suoi bisogni (Meglino, Ravlin 1998). Rokeach (1973) distingue i valori individuali in terminali e strumentali (Boyatzis, Murphy,

Wheeler 2000). I valori terminali sono stati finali di esistenza che una persona cerca di raggiungere di per se stessi. I valori strumentali invece non rappresentano stati dell'esistenza da raggiungere, ma modalità di comportamento (Meglino, Ravlin 1998). I valori possono essere organizzati in sistemi di valori ovvero "*an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance*" (Rokeach, 1973, p. 5), Questi, applicati a problemi e situazioni comuni della vita dell'uomo, costituiscono un orientamento e hanno funzione direttiva sui comportamenti e le scelte. L'orientamento determinato dai valori può modellare il modo in cui le persone scelgono i propri obiettivi e li perseguono, come essi valutano i loro progressi, e determinano il tipo di condotta che considerano appropriata (Boyatzis, Murphy, Wheeler 2000). Seguendo questa prospettiva Marini (2000, vedi Hitlin, Piliavin 2004) definisce i valori come credenze valutative che sintetizzano elementi affettivi e cognitivi per orientare le persone verso il mondo in cui vivono. Una volta creato un sistema di valori in un individuo esso influisce sulla sua percezione degli stimoli esterni facendo in modo che essi vengano percepiti in modo coerente con la struttura del valore stesso. Ciò accade secondo Meglino e Ravling (1998) perché un sistema di valori interiorizzato funziona come delle norme di condotta. Tutte le azioni in contrasto con questi valori provocheranno sentimenti di colpa, vergogna o svilimento perciò gli individui sono portati ad agire in modo conforme ai propri valori in tutte le situazioni per evitare di incorrere in questi sentimenti negativi auto-inflitti. Un sistema di valori quindi permette alle persone di giustificare i propri comportamenti, inoltre ha un impatto diretto sul comportamento perché incoraggia le persone ad agire in conformità con i loro valori (Meglino, Ravlin 1998; Rokeach 1973) dato che in questo modo le persone ottengono ciò che vogliono (Bardi,Schwartz 2003). Il rapporto causale o il ruolo influenzatore dei valori sul comportamento dell'uomo viene riconosciuto da diversi autori (Rokeach 1973; Hitlin, Piliavin 2004), non solo in situazioni in cui si prende consciamente una decisione valutando pro e contro, ma anche dimostrando una correlazione positiva con comportamenti istintivi che non richiedono profonde riflessioni (Bardi, Schwartz 2003). Tuttavia è necessario sottolineare che i valori rappresentano uno, ma non l'unico elemento influenzante del comportamento, e che spesso il loro impatto risulta difficile da misurare a causa della difficoltà intrinseca dello studiare i valori come concetto a se stante (Hitlin, Piliavin 2004). Integrando il lavoro di Hecter (1993), Hitlin e Piliavin (2004) individuano alcuni ostacoli allo studio sistematico e scientifico dei valori. Uno di questi riguarda la loro natura astratta: i valori risultano più difficili da studiare perché non osservabili, inoltre spesso vengono confusi con altri fenomeni psicologici come attitudini, tratti e norme. Mentre le attitudini hanno applicazioni più concrete, i valori si riferiscono ai propri ideali e hanno un peso maggiore nelle valutazioni. I valori sono obiettivi duraturi, considerati spesso secondo un' accezione positiva, mentre i tratti rappresentano disposizioni durature che possono essere sia positive che negative (Roccas, Sagive, Knafo 2002). Norme e valori sono accumunati

da un senso di condivisione sociale, le norme però catturano un senso di dovere esterno, mentre i valori si riferiscono a un ideale personale che viene utilizzato in modo trasversale rispetto alle diverse situazioni. Un terzo problema riguardante lo studio dei valori coinvolge il tema della loro misurazione. Uno dei sistemi più utilizzati è quello proposto da Rokeach (1973) che propone un questionario in cui vengono presentati diciotto valori terminali e altrettanti valori strumentali, e viene richiesto agli intervistati di classificarli creando una graduatoria personale che ordina i valori sulla base della loro importanza per l'individuo.

Tabella 2.4 Rokeach Value Survey

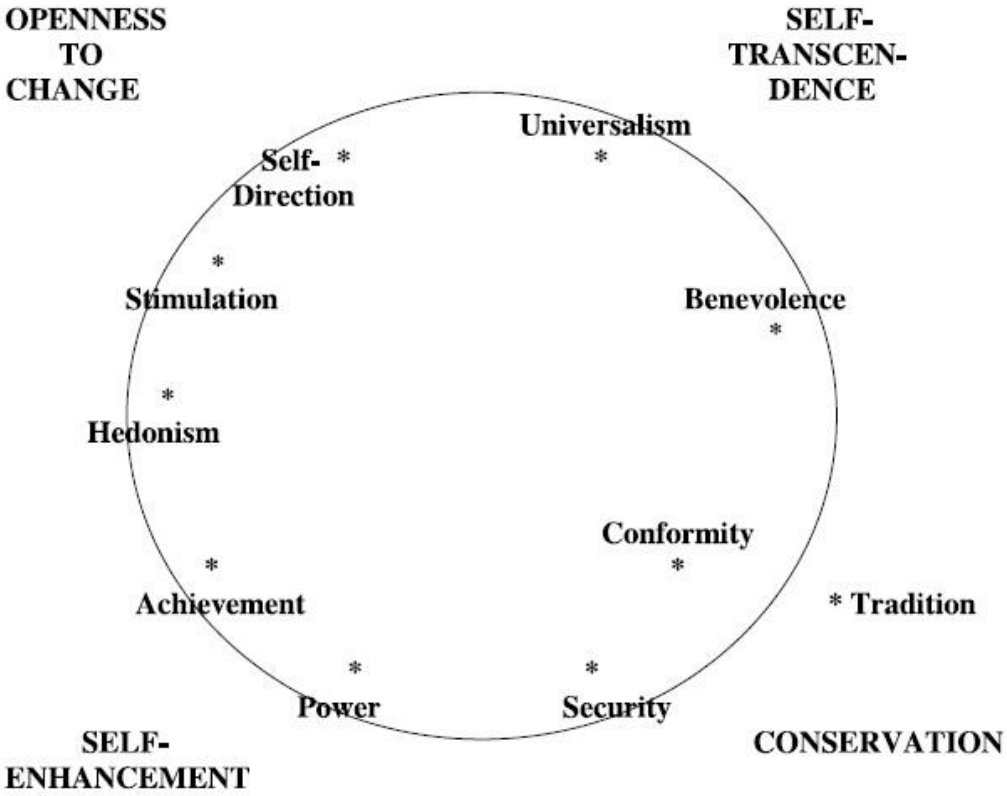
Valori terminali	Valori strumentali
1. Vera amicizia	1. Allegria
2. Amore maturo	2. Ambizione
3. Rispetto per se stessi	3. Amore
4. Felicità	4. Purezza
5. Armonia interiore	5. Autocontrollo
6. Uguaglianza	6. Capacità
7. Libertà	7. Coraggio
8. Piacere	8. Cortesia
9. Riconoscimento sociale	9. Onestà
10. Saggezza	10. Immaginazione
11. Salute	11. Indipendenza
12. Sicurezza familiare	12. Intelletto
13. Sicurezza nazionale	13. Apertura mentale
14. Senso di realizzazione	14. Logica
15. Bellezza nel mondo	15. Obbedienza
16. Pace nel mondo	16. Disponibilità
17. Una vita confortevole	17. Responsabilità
18. Una vita eccitante	18. Perdono
Classifica i valori terminali e i valori strumentali in base a quanto sono importanti per te come principi guida della tua vita.	

Questo approccio classificatore si basa sull'idea che nel mondo reale i valori possano entrare in conflitto tra loro, e l'uomo sia costretto a scegliere. Allo stesso modo il sistema di Rokeach (1973) costringe il soggetto a preferire un valore rispetto a un altro. Meglino e Ravlin (1998)

sostengono che inevitabilmente in alcune situazioni i valori di una persona possono entrare in conflitto e nel tempo i soggetti riescono a risolvere queste contrapposizioni attraverso un processo cognitivo che confronta i valori a coppie.

Di diverso avviso è invece Schwartz (1994) che, seppur ispirandosi alla teoria di Rokeach, propone un modello alternativo di misurazione in cui non viene richiesto agli intervistati di creare una classifica, ma di dare dei punteggi ai valori. Per fare ciò viene utilizzata una scala a 9 punti attribuiti sulla base dell'importanza dei vari elementi come principi guida della propria vita. La scala è ripartita in modo che 7 significhi "di suprema importanza", 3 "importante", 0 è riferito a "non è importante" e -1 rappresenta "opposto ai miei valori" (Hitlin, Piliavin 2004). Originariamente il questionario prevedeva cinquantasei valori, numero che ora è stato ridotto.
L'approccio per punteggio riflette, a differenza di quello per classificazione, la possibilità che a valori diversi venga attribuita la stessa importanza, senza necessariamente portare a una scelta obbligata, e prevede la possibilità di valutare alcuni valori negativamente. Il problema di entrambi gli strumenti per Hecter (1993) sta nel fatto che si tratta di autovalutazioni e non sempre gli individui possono essere consci dei propri valori. Questa mancanza di consapevolezza può derivare da riflessioni poco frequenti sui propri valori (Boyatzis, Buffy, Wheeler 2000). Secondo Schwartz (1996) la maggior parte delle persone quando valuta i propri valori ne discrimina implicitamente dieci tipi che rappresentano un continuum motivazionale.

Figura 2.1 Modello teorico di relazione tra i dieci tipi motivazionali di valori



Fonte: Schwartz, Boehncke 2004

Tabella 2.5 I dieci cluster di valori fondamentali di Schwartz

Auto-direzione (pensiero indipendente, azione, scelta, creatività, esplorazione).
Stimolazione (eccitamento, novità, sfida).
Edonismo (piacere e gratificazione personale dei sensi).
Realizzazione (successo personale dimostrando competenze coerenti con gli standard sociali).
Potere (status e prestigio, controllo o dominio su persone e risorse).
Sicurezza (sicurezza, armonia, stabilità sociale, delle relazioni e personale).
Conformità (moderazione delle azioni e degli impulsi che possono nuocere agli altri o essere contrarie a norme o aspettative sociali)
Tradizione (rispetto, attaccamento, accettazione dei costume e delle idee della cultura tradizionale e/o della religione).
Benevolenza (preservare e accrescere il beessere di coloro con cui si hanno frequenti contatti personali).
Universalismo (comprendere, accettare, tutelare il benessere di tutte le persone e la natura)

Questa struttura viene supportata dal fatto che spesso le differenze tra valori non sono nette, ma presentano contorni sfumati. L'opposizione tra valori viene rappresentata attraverso due dimensioni. La prima contrappone Apertura al Cambiamento alla Conservazione che definisce

valori come la tradizione o la sicurezza; la seconda dimensione mette in contrapposizione l'Auto-miglioramento che si riferisce a benevolenza e accettazione degli altri come pari, con l'Auto-trascendenza che invece rappresenta il potere o il perseguimento del proprio successo. Il sistema di valutazione che propongono McKee, Boyatzis e Johnston (2008) riprende l'approccio per classificazione di Rokeach. Nell'esercizio I miei Valori (Appendice A) viene presentata una lista di valori e attraverso tre *step* successivi viene richiesto di identificare e ordinare i cinque valori più importanti per la propria vita. La difficoltà dell'esercizio sta non solo nella necessità di confrontare i valori tra loro, ma anche differenziare i propri valori personali da quelli che vengono considerati solo perché socialmente definiti come importanti. La desiderabilità sociale infatti può sopraffare la preferenza del singolo e contribuire all' imprecisione della valutazione (Boyatzis, Buffy, Wheeler 2000). La gerarchia di valori finale dovrebbe portare a una riflessione su quanto essa sia rappresentativa del proprio essere e del proprio comportamento e su quanto essa possa rappresentare la persona che si vuole diventare. Per rendere più esplicito questo passaggio Lennik e Kiel (2001) utilizzano un esercizio apposito: *What Your Decisions Tell You About Your Values*, in cui viene richiesto al soggetto di tenere per alcune settimane un diario in cui annotare le decisioni da lui prese. Per ciascuna decisione è necessario annotare i valori che l'hanno influenzata, e individuare i valori che secondo gli altri avrebbero potuto riflettere quella decisione.

Tabella 2.6 Cosa le tue decisioni dicono dei tuoi valori (Lennik, Kiel 2001)

Per scoprire che cosa il tuo comportamento esteriore esprime circa i tuoi valori, annota per alcune settimane su un diario tutte le tue decisioni Per ogni decisione: • Annota i valori che hanno influenzato la tua decisione. • Chiediti: "Le persone che non conoscevano le mie motivazioni interiori, visto l'esito di questa decisione, che valore o valori avrebbero vi avrebbero attribuito?		
Esempio: *Problema e decisione*	*I valori che ti hanno portato a questa decisione*	*I valori che potrebbero aver guidato la decisione secondo gli altri*
Hai dovuto licenziare i tre dipendenti più nuovi a causa dei problemi finanziari della divisione.	La responsabilità di preservare gli altri posti di lavoro. La fedeltà verso i dipendenti presenti in divisione da molto tempo.	Potere. Guadagno finanziario per me e la società.

Contrariamente alla critica mossa da Hecter (1993), secondo Lennik e Kiel (2001) questa attività può portare a comprendere motivazioni personali che prima non si sarebbero ammesse, e capire quanto il nostro comportamento è allineato ai valori che consideriamo guida per la nostra vita. Mentre i valori come costrutti statici vengono identificati come schemi organizzati di cognizioni, parametri per definire quale comportamento è o non è accettabile, dal punto di vista dinamico essi rappresentano meccanismi di guida per la valutazione del mondo sociale e motivatori del comportamento (Hitlin, Piliavin 2004). Hitlin e Piliavin (2004) ipotizzano che i valori siano supportati più dalla loro componente affettiva che dalla loro componente cognitiva, assumendo così un ruolo importante anche nella gestione delle relazioni. Agire in modo coerente con i propri valori significa anche far conoscere anche agli altri i propri principi più importanti (Lennik, Kiel 2001). E' possibile però che i valori vengano manifestati attraverso comportamenti molto diversi tra loro, ciò dipende da quella che McKee, Boyatzis e Johnston (2008, p. 93) chiamano *Operating Philosophy: "a set of beliefs that drives choices about how to act on one's values"*. La filosofia operativa stabilisce come uno valuta o determina un valore, essa assume importanza nel capire, spiegare, o prevedere il comportamento di una persona in quanto si riferisce ai suoi valori e alle sue credenze (Boyatzis, Murphy, Wheeler 2000). Il modo in cui facciamo esperienza della nostra vita dipende in modo diretto dalle nostre mappe mentali (Ventegodt, Andersen, Merrick, 2003) perché le nostre azioni, decisioni e percezioni avvengono in accordo con esse. Boyatzis, Murphy e Wheeler (2000) identificano tre principali filosofie operative: Pragmatica, Intellettuale e Umanistica.

La Filosofia Operativa Pragmatica è predominante quando una persona tende a prende le proprie decisioni sulla base di un'analisi costi-benefici che evidenzia un vantaggio misurabile. La caratteristica di questo tipo di filosofia operativa sta nell'utilizzare metri di valutazione specifici e adottare un dato comportamento solo in caso di previsione di un beneficio. Spesso come metro di misura che stimi il valore di un'attività vengono utilizzate variabili economiche, ma ciò non significa che il guadagno monetario sia l'unico interesse delle persone pragmatiche.

La Filosofia Operativa Intellettuale al contrario ha carattere molto più astratto, basato sulla creazione di modelli o mappe in grado di spiegare cose o eventi. Il valore delle attività viene pesato sulla base del loro contributo concettuale, e le spiegazioni delle proprie azioni e relazioni avvengono attraverso variabili astratte o simboliche.

Le persone che adottano una Filosofia Operativa di tipo Umanistico attribuiscono una grande importanza alle relazioni, sono queste a guidare le loro decisioni e azioni. L'impatto sulle relazioni già esistenti con un certo gruppo di persone o la possibilità di instaurare nuove relazioni sono determinanti nella scelta delle attività da intraprendere (McKee, Boyatzis, Johnston 2008).

Per poter riconoscere la filosofia operativa dominante gli autori propongono un Questionario sull'Orientamento Filosofico (Appendice A) in cui vengono presentate delle frasi da completare in modo alternativo a seconda della propria preferenza. Le alternative sono espressione delle tre diverse filosofie operative. A differenza di molti questionari in cui si chiede di dare una sola risposta, in questo caso si richiede di classificare le tre scelte disponibili a seconda di quanto esse riflettano il proprio pensiero. Ciò accade perché è possibile che ogni individuo abbia valori e atteggiamenti caratteristici di ciascuna di queste tre filosofie operative, ma essi varino in rilevanza. Un'unica risposta scelta come migliore tra le altre non è capace di catturare il peso relativo delle filosofie all'interno dell'individuo.

Entrambi gli aspetti presi in considerazione finora, le passioni e il proprio scopo, e valori e filosofia operativa, sono influenzate secondo il modello di Boyatzis (Boyatzis, Akrivou 2006) dalla fase della vita o della carriera in cui ci troviamo. Come sottolineato da McKee, Boyatzis, Johntson (2008) l'importanza relativa delle filosofie operative ad esempio può mutare nel tempo. Ciò accade a causa delle esperienze che si compiono nel corso della vita che portano l'uomo ad interrogarsi e a riflettere sul loro significato, individualmente o influenzati da soggetti esterni (Andersen, Boud, Cohen 2001), e a mutare a seconda delle risposte che egli trova. Anche i valori secondo Lennik e Kiel (2001) si formano e si modificano nel tempo. I due autori sostengono che all'inizio della nostra vita i valori che adottiamo siano quelli della nostra famiglia, e in seguito, maturando, ne vengano aggiunti altri di nostri. Selezionando, intrecciando e dando priorità ai nostri valori, definiamo chi siamo, o almeno chi vorremmo essere. Nonostante i valori siano comunemente descritti come parte del Sé difficilmente mutabile, la loro formazione dipende da diverse variabili quali il contesto familiare, lo strato sociale, la nazionalità (Hitlin, Piliavin 2004), le quali possono cambiare nel tempo e quindi generare variazioni anche sui valori della persona. Lo stesso mutamento nel tempo si può attestare nelle passioni di una persona. Ovviamente ciò che ci piace fare da adulti può non essere uguale a ciò che ci piaceva fare da ragazzi. Gli obiettivi in generale, a seconda della fase della vita di una persona possono cambiare, perché si viene a conoscenza di nuove alternative, perché si realizzano degli obiettivi e se ne creano altri, perché si acquisisce una maggior consapevolezza. Per comprendere cosa è più importante per una persona in un dato momento della sua vita McKee, Boyatzis e Johnston (2008) propongono un esercizio denominato I Cerchi della Vita (Appendice A) in cui si richiede di rappresentare le aree della propria vita con aree circolari che variano in prossimità e grandezza a seconda della vicinanza tra le parti e della loro importanza. Le persone, le attività, le cose che più vorremmo fare o avere con noi sono al centro dei nostri sogni. Per farle emergere si deve riflettere e creare una visione chiara del proprio futuro. Gli esercizi La mia Vita Ideale e La mia Vita nel 2023 (Appendice A) sono due modi per proiettare se stessi nel futuro, immaginando il proprio lavoro, le proprie attività ricreative, i propri

conoscenti, le persone con cui si vive e lavora, le proprie responsabilità, gli hobby, il luogo in cui si vive e la propria giornata-tipo.

Per evitare di ricadere in fantasie convenzionali, nell'accezione di poco distanti dalla realtà delle cose, McKee, Boyatzis e Johnston (2008) propongono degli stimoli per la fantasia creando situazioni immaginarie come una vincita straordinaria alla lotteria (La Lotteria, Appendice A) o la possibilità di svolgere il Lavoro Ideale descrivendo attività che si vorrebbero provare in qualsiasi campo, e quelle che sembrano più interessanti ed eccitanti. La difficoltà sta poi nello scegliere tra le varie attività quelle che assolutamente si vorrebbero portare a termine (Le 27 Cose che voglio fare prima di morire). Il passo successivo è quello di delineare dei sogni specifici per se stessi, il proprio lavoro, la famiglia, la comunità, il Paese, il mondo (I miei sogni) e capire quali sono i temi ricorrenti che si possono notare all'interno di tutte le riflessioni condotte e le immaginazioni create (I temi dei miei sogni) per arrivare a definire una visione coerente e specifica del futuro desiderato.

La Mia vita nel 2023

Proiettatevi nel futuro, a dieci anni da oggi. Descrivete quello che sperate siano diventati la vostra vita e il vostro lavoro quel giorno.

Es. Se lavoro, il miglior modo per descrivere quello che faccio è…

Fra le persone che vedrò o incontrerò oggi ci sono…

Quando ho un po' di tempo libero lo impiego…

2.4 I componenti del Sé Ideale: l'identità profonda.

La terza componente del Sé Ideale è l'identità profonda di una persona. Essa viene definita come la parte inconscia, relativamente stabile del Sé composta da caratteristiche individuali durature. Queste si possono riconoscere nei tratti e nei motivi di una persona (Boyatzis, Akrivou 2006). La letteratura su tratti e motivazioni pone inizialmente i due concetti come antagonisti nello spiegare parti profonde e fondamentali della persona. E' stato McClelland nel 1951 a teorizzare che tratti e motivazioni avessero differenze tali da dover essere considerati due costrutti differenti, ma entrambi indispensabili per definire la personalità (Winter et al.1998). I tratti possono essere considerati come tendenze di base che si presentano in modo frequente, modelli stilistici abituali che riguardano la sfera cognitiva, affettiva e comportamentale (Winter et al. 1998). McClelland (1951) li interpreta come manifestazioni stilistiche della personalità, secondo Peterson et al. (2009) possono essere descritti come tendenze individuali, durevoli, stabili, che non sono dipendenti dal contesto. Il mutamento socio-contestuale dei tratti è tema al

centro di uno studio di Sheldon et al.(1997) i cui risultati confermano che anche in diverse situazioni i tratti delle persone tendono ad essere stabili e coerenti. Negli ultimi anni lo studio dei tratti ha adottato in modo diffuso il *Five Factor Model*, precedentemente presentato. Secondo questa teoria le persone assumono disposizioni della personalità altamente stabili nel tempo e non influenzate dalla situazione, dal contesto o dal ruolo sociale (Sheldon et al. 1997). Il modello si basa su cinque tratti fondamentali: estroversione, amicalità, coscienziosità, nevroticismo e apertura mentale. Questi vengono utilizzati come cluster, ma ciascuno contiene in realtà molte altre sfumature che possono contraddistinguere una personalità (Goldberg, 1993). Si suppone che i cinque fattori siano elementi basilari per comprendere le persone, ma anche importanti per capire come si sviluppano e realizzano risultati significativi nella vita dal punto di vista teorico e sociologico (John, Srivastava 1999). I tratti vengono considerati base determinante del nostro comportamento, per questo spesso vengono valutati proprio analizzando qual è la tipica condotta comportamentale dell'individuo (Winter et al. 1998).

Mentre i tratti rappresentano il nostro modo di reagire e rispondere agli stimoli, e ci indirizzano verso uno specifico comportamento, i motivi sono il perché del nostro comportamento. Negli studi socio-cognitivi i motivi vengono considerati come dipendenti dalle diverse attività che si compiono o problemi che si incontrano e perciò accessibili alla coscienza e misurabili attraverso auto-valutazioni. In campo psicoanalitico invece, essi vengono considerati inconsci e determinati da impulsi biologici fondamentali (Winter et al. 1998). In entrambi i casi il concetto fa riferimento ai desideri e alle aspirazioni profonde del soggetto, tuttavia la differenza sostanziale tra elemento conscio o inconscio porta anche a una diversità di metodi di valutazione. L'accezione dei motivi come elemento motivante inconscio del comportamento umano non può presupporre una valutazione basata sull'autovalutazione, in quanto il soggetto non sarebbe autonomamente in grado di riconoscere i propri motivi. A differenza dei tratti, la valutazione dei motivi risulta difficile anche tramite una correlazione con il comportamento. Ciò accade perché un obiettivo a seconda della situazione, delle aspettative, degli incentivi, degli ostacoli, delle competenze o di altre variabili può essere raggiunto attraverso comportamenti diversi (Winter et al. 1998). Per questo motivo è stato ideato un sistema differente, il *Thematic Apperception Test* (TAT), in cui vengono proposte a ciascuna persona delle immagini ambigue che possono avere diverse interpretazioni, e si chiede di scrivere una breve storia riguardante ciascuna di queste immagini. Si presuppone che il contenuto delle storie rifletta i bisogni fondamentali della persona e questi vengono estratti attraverso una codifica del contenuto del materiale verbale (Schultheiss, Brunstein 2001).

La teoria dei bisogni che più comunemente viene utilizzata alla base dell'esistenza dei motivi è quella concepita da McClelland (1961) che considera l'esistenza di tre ordini di bisogni fondamentali (Costa, Gubitta 2008):

- Il successo: il bisogno di affermarsi, di dimostrare competenza ed eccellenza realizzando performance di alto livello. Esso spinge l'uomo a porsi obiettivi impegnativi e ad aspettarsi un riconoscimento per i suoi raggiungimenti.
- Il potere: il bisogno di controllare gli altri, influenzandone e indirizzandone i comportamenti. Esso comporta l'esercizio di autorità, attuata in modo visibile.
- L'affiliazione: il bisogno di avere rapporti affettivi con un'altra persona che generano positività emotiva. Porta l'uomo a ricercare la creazione di relazioni sociali e il loro mantenimento.

La valutazione del *Thematic Apperception Test* avviene attraverso il riconoscimento delle caratteristiche di ciascun bisogno all'interno delle storie immaginate. Quando un personaggio mostra la preoccupazione di avere impatto sugli altri e lo dimostra attraverso azioni forti, atte a controllare, influenzare, aiutare gli altri impressionando o suscitando emozioni si può riconoscere il bisogno di potere. La necessità di realizzazione caratterizza personaggi che mostrano la preoccupazione di raggiungere standard di eccellenza, ciò può essere espresso ad esempio attraverso l'uso di aggettivi per valutare positivamente le prestazioni o gli obiettivi, menzionando situazioni di competizione, vittoria o fallimento. Il bisogno di affiliazione invece si ritrova in preoccupazioni per la creazione, il mantenimento, o il ripristino di relazioni amichevoli. Spesso esso appare nella forma di sentimenti positivi espressi verso gli altri (Schultheiss, Brunstein 2001).

2.5 La creazione di una visione personale

Tutte le componenti del Sé Ideale descritte finora concorrono alla creazione di un' immagine concreta del proprio futuro. Da una parte l'identità profonda e i valori personali insieme alla filosofia operativa rappresentano la parte più profonda e radicata della nostra personalità, che influenza il nostro comportamento, ma anche i nostri obiettivi e perciò la nostra visione futura. Dall'altra i nostri sogni sono fissati anche in base alle nostre passioni, a ciò che ci piace di più fare, o a ciò che vorremmo trasmettere di noi al mondo. Grazie a questi elementi il Sé Ideale risulta desiderabile, e questo desiderio appare realizzabile grazie alla speranza, che ci spinge attraverso la sua positività verso il miglioramento di noi stessi.

Articolare il proprio Sé Ideale attraverso l'analisi e la riflessione sulle sue componenti, porta allo sviluppo di una visione personale (Buse 2010). Dare una forma al Sé Ideale è indispensabile come punto di partenza per il processo di cambiamento (McKee, Boyatzis, Johnston 2008). Il potere dell'immaginazione positiva e della visualizzazione è stato a lungo studiato nel campo dello sport, della medicina, della psicologia, e ha dimostrato di poter innescare una forte energia psichica e un forte impegno emotivo (Boyatzis, McKee 2005). Con il termine visualizzazione Boyatzis (2012) considera la creazione di una visione del futuro esaltante. Come descritta da Warner e McNail (1988) l'immaginazione mentale è una rappresentazione cognitiva o visiva di un oggetto, scena, o sensazione come se stesse accadendo nel presente nella realtà fisica. Da tempo la pratica mentale, ovvero l'uso ripetitivo dell'immaginazione mentale per realizzare un risultato desiderato, è stata utilizzata in varie discipline. L'uso dell'immaginazione cinestesica, in cui si ricrea mentalmente la situazione in modo da percepire le stesse sensazioni di un contesto reale, ha manifestato risultati importanti evidenziando l'influenza dell'immaginazione sull'attività cerebrale, attivando per esempio le aree legate al movimento e attivando la muscolatura nel caso in cui l'immaginazione riguardasse il movimento delle dita, o percependo un incremento di ossigeno nel caso in cui si immaginasse di uscire all'aria aperta (Warner, McNail 1988). La visione agendo a livello neurologico è il processo che attiva il *Positive Emotional Attractor* e perciò l'energia e la positività di raggiungere il futuro desiderato. Le stesse finalità sono riconosciute da Sheldon e Lyubomirsky (2006) secondo cui rivelare in forma scritta e concreta la propria visione, raccontare il meglio possibile di noi stessi e per noi stessi, ha dei vantaggi per quanto riguarda il benessere e la regolazione emotiva, consente di conoscerci meglio, ridurre il conflitto tra obiettivi differenti e mettere in luce le priorità, avere una maggior consapevolezza delle proprie motivazioni e dei propri valori. Raggiungere la visione del proprio Sé Ideale è di ragguardevole importanza in qualsiasi momento della vita, a maggior ragione lo è però in momenti complessi caratterizzati dalla necessità di fare scelte fondamentali per il nostro futuro. Per questo motivo affrontare un tale percorso all'interno del contesto accademico permette di visualizzare più chiaramente le proprie aspirazioni e di conseguenza di intraprendere percorsi adeguati alla realizzazione dei propri obiettivi. In un momento dedicato alla propria formazione come lo svolgimento del percorso universitario fare tesoro delle proprie riflessioni può portare a indirizzare i propri sforzi verso la propria visione futura in modo coerente e costruttivo.

2.6 Conclusioni

In questo capitolo sono stati illustrati i temi riguardanti la definizione del Sé Ideale. Ripercorrendo le caratteristiche del Sé Ideale e le sue componenti si è cercato di determinare su quali fondamenti teorici la Teoria del Cambiamento Intenzionale ha basato i suoi principi. Essa rimarca una visione positivista del cambiamento umano verso il raggiungimento dei propri sogni attraverso un'azione proattiva e volontaria. La creazione di una visione del proprio futuro ingaggia l'azione di emozioni positive e determina l'attivazione del *Positive Emotional Attractor* che porta l'individuo all'apertura mentale necessaria al cambiamento. In questo la Teoria del Cambiamento Intenzionale riprende i principi proposi dalla Psicologia Positiva secondo la quale è necessario prendere in considerazione tutti gli aspetti dell'attività umana, non solo quelli patologici, alfine di sviluppare comportamenti umani positivi. Il raggiungimento di stati emozionali positivi è risultato essere mezzo per la crescita psicologica e il benessere degli individui. La forza del Sé Ideale sta nella sua funzione motivazionale e di guida dei comportamenti verso il raggiungimento dei propri obiettivi. La convinzione di potercela fare è alimentata dalla speranza e dall'ottimismo, e allo stesso tempo è gestita dalla percezione delle proprie possibilità. L'ottimismo assume connotazioni differenti e può essere considerato un tratto stabile della personalità, una caratteristica individuale che determina le aspettative, un modo ricorrente con cui si spiegano gli eventi. L'auto-efficacia agisce sul processo di cambiamento modificando motivazioni, impegno e perseveranza, sulla base di ciò che ci si ritiene capaci di fare. Identificare il proprio Sé Ideale è un'operazione complessa perché prevede la considerazione di molte variabili. I sogni che dipingono il futuro sono espressioni di ciò che sentiamo essere il nostro scopo nella vita, guidato dalle nostre passioni. Inoltre essi sono influenzati dai valori, ideali personali o socialmente condivisi che vengono adottati indipendentemente dal contesto, e dalla nostra filosofia operante che determina le nostre preferenze nel comportamento. Infine la base profonda, personale e duratura su cui si costruisce il Sé Ideale è rappresentata da quel set di caratteristiche insite nella nostra personalità che vengono definite come tratti e motivi che costituiscono tendenze stabili e durevoli nel modo di comportarsi e le motivazioni profonde che spingono a un dato tipo di comportamento. L'identificazione del Sé Ideale è finalizzata a realizzare consciamente quali sono i propri desideri, a comprendere chi si vuole diventare, a creare una visione ben definita e realistica sulla base della quale costruire i propri obiettivi di apprendimento e l'intero percorso di cambiamento. Una visione del proprio futuro non dà solo concretezza ai desideri, ma agisce anche a livello psicologico ed emotivo, come attestato dalle teorie sulla visualizzazione, come attivatore di energia per il cambiamento.

CAPITOLO 3

Il Sé Reale

3.1 L'evoluzione del Sé - 3.2 Valutazione del Sé Reale - 3.3 Sé e la società - 3.4 Conclusioni

In questo capitolo verranno presentate le tematiche relative alla concezione del proprio Sé Reale. La seconda fase del processo rappresenta il momento in cui evolve la conoscenza del nostro presente, per raggiungere il proprio Sé Ideale è necessario capire qual è la base su cui costruire il processo di cambiamento, quali sono gli elementi che ci possono venire in aiuto e quali le caratteristiche che devono essere modificate o sviluppate. Per capire tutto ciò è necessaria un'analisi profonda e veritiera del proprio essere che richiede la volontà di mettersi in gioco. Elemento fondamentale è la crescita di consapevolezza del proprio Sé a livello di corpo, mente, emozioni, anima, di ciò che ci sta intorno, di quello che ci influenza e di ciò che ci ha reso quello che siamo. Nel primo paragrafo si presenta l'idea di evoluzione del proprio essere ad opera delle nostre esperienze e dell'attribuzione di significato che ne consegue, ciò che siamo dipende da ciò che ci è accaduto nel passato e dagli insegnamenti che ne abbiamo tratto. L'esperienza è elemento che plasma il nostro percorso. Nel paragrafo vengono presentati alcuni esercizi che aiutano il soggetto a ripercorrere gli avvenimenti importanti che hanno caratterizzato la sua vita e che hanno lasciato traccia nel Sé di oggi. Il secondo paragrafo è dedicato alla presentazione dei possibili strumenti di valutazione del Sé Reale. Questi si distinguono in esercizi autovalutativi portati a termine dal soggetto stesso grazie a una riflessione personale e all'individuazione dei propri punti di forza e debolezza, e attività di valutazione a 360 gradi in forma di questionario o intervista che prendono in considerazione l'opinione e la prospettiva generata da persone diverse dal soggetto della valutazione, ma ad esso vicine. Nella trattazione vengono considerati i motivi per cui la semplice autovalutazione può rivelarsi non sufficiente e le differenze tra i diversi strumenti. Viene presa in considerazione inoltre la gestione della presentazione e interpretazione del feedback e gli elementi o le attività che possono determinarne o aumentarne l'efficacia. Nel terzo paragrafo si valutano le influenze delle relazioni sociali sulla percezione di sé attingendo dalla letteratura sociologica per spiegare il motivo per cui viene preso in considerazione anche questo aspetto nel ricercare un'immagine completa del proprio Sé Reale. Vengono introdotti i concetti di gruppo, appartenenza, ruolo e spiegata la loro importanza nella valutazione dell'individuo. Infine il paragrafo conclusivo è volto a evidenziare i passaggi principali e i risultati riscontrati.

3.1 L'evoluzione del Sé

La seconda fase del processo di cambiamento intenzionale riguarda la presa di coscienza e la nascita di consapevolezza del presente, di chi si è nel momento attuale. Nel capitolo precedente è stato evidenziato il ruolo del Sé Ideale come forma dei nostri desideri, elemento attrattivo di positività emotiva e attività che permette l'accensione della nostra energia e fiducia nel raggiungimento del nostro futuro ideale. Comprendere chiaramente il proprio Sé Reale ha però altrettanta importanza nel determinare un cambiamento intenzionale sostenibile. Avere una valutazione precisa di sé è fondamentale per raggiungere i propri obiettivi in quanto permette di capire qual è la base di partenza e la distanza dal proprio Sé Ideale in modo da pianificare al meglio le attività da svolgere. Il Sé Reale permette di afferrare quali sono gli elementi di sé e del contesto da gestire per conseguire i propri obiettivi, creando una visione chiara e realistica del percorso da intraprendere. Esso funge inoltre da elemento di controllo dei progressi e dell'avanzamento del soggetto verso il suo ideale (Taylor 2006).

Per capire il proprio Sé Reale è necessario analizzare come si è diventati quello che si è. Ognuno è influenzato dalle sue esperienze, soprattutto da quelle più emotivamente coinvolgenti. Un occhio al passato permette di esplorare le propria vita nel profondo rimarcando quali sono stati i cambiamenti più significativi, quali lezioni sono state imparate e come si è cresciuti fino a diventare ciò che si è nel presente (McKee, Boyatzis, Johnston 2008). La teoria su cui si basano queste considerazioni riprende il metodo di apprendimento basato sull'esperienza che da tempo è stato contrapposto a metodologie di apprendimento cognitive e didattiche. L'approccio *experience-based* sostiene che analizzando un'esperienza, attraverso la riflessione, la sua valutazione e ricostruzione, si può dare ad essa un significato che si traduce in conoscenza. L'apprendimento è perciò il processo attraverso il quale si trasforma l'esperienza in conoscenza. La continua la riflessione su esperienze precedenti, al fine di raggiungere la comprensione più profonda dell'evento porta a risultati di apprendimento maggiori rispetto a quelli dell'esperienza stessa, per questo il pensiero riflessivo viene indicato come tappa essenziale del processo. Il fine ultimo dell'apprendimento tramite l'esperienza è permettere al soggetto di appropriarsi di aspetti importanti e significativi della propria vita attraverso il riconoscimento e l'uso attivo delle sue esperienze passate. Perché ciò avvenga è necessario che l'intera persona sia coinvolta nel processo per mezzo dei suoi sensi, dell'intelletto e delle emozioni. Ciò è associato all'utilizzo dell'intera gamma di attributi dell'essere, alle percezioni, alla consapevolezza, e ai valori che possono essere invocati nell'interpretare l'esperienza (Andersen, Boud, Cohen 2001). Una riflessione sulla propria vita e sulle emozioni e sentimenti provati nei momenti più critici può essere fatta attraverso la propria Linea della Vita (Appendice A). In questo esercizio McKee, Boyatzis e Johnston (2008) suggeriscono di creare una ricostruzione della propria vita evidenziando gli eventi più importanti come la laurea, l'inizio di un lavoro, la nascita di un

figlio, i momenti più felici e quelli più tristi, quelli di cui siamo più fieri e quelli per cui abbiamo dei rimpianti, e le fasi che con il senno di poi possiamo considerare di transizione. Una transizione viene definita come un elemento di discontinuità nella vita di una persona, che comporta l'interruzione degli schemi abituali della vita quotidiana. Durante l'intera vita è possibile che diverse transizioni si verifichino richiedendo regolazione e adattamento. Esse si possono distinguere in: prevedibili e volontarie; prevedibili e involontarie; imprevedibili e volontarie; imprevedibili e involontarie (Blair 2000). La volontarietà fa capo al grado in cui l'evento dipende dalla nostra scelta, mentre la prevedibilità dipende da quanto siamo consapevoli delle sue conseguenze e delle sue ripercussioni. Le transizioni sono momenti molto particolari caratterizzati da incertezza e dal bisogno di dover far fronte e gestire nuove necessità. Dalla transizione emerge una nuova forma di se stessi, per cui è importante analizzare le proprie reazioni in momenti di transizione passati per verificare la presenza e delineare schemi ricorrenti di comportamento che si manifestano in questi frangenti, ed in caso di necessità modificarli per fronteggiare meglio il cambiamento. McKee, Boyatzis e Johnston (2008) propongono due esercizi in merito: Ritmi della mia Carriera (Appendice A) è incentrato sull'ambito lavorativo e chiede di ripercorrere tutti i propri cambiamenti lavorativi, non solo in termini di cambiamento di ruolo o di organizzazione, ma anche riferendosi a cambiamenti nella cultura organizzativa o a variazioni nel proprio approccio al lavoro. Spesso i cambiamenti nel proprio lavoro e nella vita seguono un ritmo portando a periodici episodi di cambiamento. Questo ritmo secondo Kreitzman e Foster (2007) dipende da meccanismi biologici che permettono a tutti gli organismi di "tenere il tempo" generando un comportamento ritmico che può essere presentato in cicli di un solo giorno o più giorni. Il meccanismo è incorporato nei geni perciò le cellule sono in grado di tenere il tempo rendendo possibile per un organismo di seguire uno schema ritmico nelle proprie funzioni fisiologiche e biochimiche. La frequenza o la durata di una fase, la reazione emotiva che ne è conseguita e l'impatto che ha avuto sulle nostre relazioni sono questioni al centro di un esercizio riassuntivo denominato Transizioni nella vita e nel Lavoro (Appendice A). Selezionando solo alcune transizioni, quelle considerate più importanti, si richiede di considerare l'ispirazione che vi ci ha condotti, l'aiuto ricevuto da altri, e gli elementi ricorrenti che si possono riconoscere tra queste transizioni. Il valore e l'effetto emotivo di un evento come riporta Read (2004) può essere valutato dal soggetto sulla base di quattro variabili: la sua intensità, la sua durata, la sua certezza o incertezza e la sua lontananza nel tempo. La variabile riferita alla durata è però discussa all'interno della letteratura. Molte esperienze quotidiane si estendono per un certo arco di tempo, tuttavia all'interno di tale durata l'intensità dell'esperienza è raramente costante, spesso il suo valore cambia nel tempo. Una volta che l'esperienza è giunta a termine, la valutazione complessiva su di essa viene però formata considerandola nel suo complesso (Ariely 1998). Secondo Kahneman (1999) la valutazione di eventi emotivi passati non tiene conto dell'intera durata dell'esperienza e della

sua variazione di intensità nel tempo, ma è fortemente influenzata da singoli momenti, in particolare quello con l'effetto emotivo più forte e il momento finale. Secondo questo approccio di valutazione per momenti quando viene richiesta una sintesi valutativa di un evento temporalmente esteso l'intero risultato viene costruito su un momento rappresentativo, perciò il valore dell'intero evento viene assegnato sulla base del valore di un unico momento che lo rappresenta. Sembra infatti che la mente non registri i ricordi come filmati, ma come fotografie, e solo le parti salienti vengano comprese nel momento rappresentativo. Questo modello di utilità ricordata, ovvero la valutazione globale che un soggetto attribuisce a un episodio passato, trascura perciò la durata dell'evento. Quello che non bisogna trascurare è però la durata del suo effetto, le esperienze passate possono avere un impatto emotivo che si protrae per molto tempo, sia sui nostri sentimenti che sui nostri comportamenti. Per questo Neale, Spenser-Arnell e Wilson (2009) consigliano un esercizio in cui elencare le passate esperienze che hanno un effetto continuativo anche sull'oggi. Quello che siamo è infatti risultato del nostro percorso di vita, e questa attività ci può aiutare a capire quali decisioni, situazioni, esperienze hanno influenzato profondamente la nostra persona, quali insegnamenti abbiamo tratto dalle nostre esperienze. Inoltre questo tipo di esercizio favorisce il a riconoscimento di schemi ricorrenti di comportamento che si sono ripetuti nel tempo. L'analisi delle esperienze e dei momenti di transizione passati può portare alla luce il fatto che alcuni comportamenti non sono stati adottati solo saltuariamente, ma si sono verificati periodicamente a fronte di alcune situazioni, per cui bisogna considerarli come elementi che caratterizzano il nostro modo di agire e reagire.

3.2 Valutazione del Sé Reale

La fase di individuazione del Sé Reale presuppone una componente fondamentale di consapevolezza, conoscenza di sé e accettazione della propria vulnerabilità (Boyatzis, McKee 2005). La consapevolezza è la capacità di essere completamente consapevoli di ciò che accade dentro di sé, a livello di corpo, mente, cuore e spirito, e di prestare completa attenzione a ciò che accade intorno a sé, considerando le persone, gli eventi, il contesto, il mondo che ci circonda. Taylor (2010) la definisce come consapevolezza della propria esistenza e di ciò che costituisce l'esistenza all'interno del contesto in cui si opera. Essa è un elemento chiave del processo di cambiamento intenzionale, perché permette di comprendere le nostre emozioni, i nostri pensieri, le nostre sensazioni fisiche, le nostre reazioni in diversi momenti e di conseguenza di riconoscere la necessità di un cambiamento, di capire quali sono i nostri reali desideri, accantonati spesso perché tutte le energie vengono spese nel soddisfare i desideri altrui, di riconoscere i sintomi della *Sacrifice Syndrome* che a causa di un continuo dispendio di energie

ed esposizione a stress cronico determina uno sfinimento fisiologico e psicologico. Essere consapevoli significa essere costantemente in sintonia con se stessi, con il proprio corpo e mente, avere una visione olistica del proprio essere e partecipare in modo attivo a conscio alle proprie percezioni. Essere consapevoli significa anche guardare alle persone che fanno parte della nostra vita con il solo scopo di capire chi sono e di cosa hanno bisogno, significa fare scelte personali coerenti con i propri valori (McKee, Massimilian 2006). Dato che l'uomo vive in società, in contesti caratterizzati da una moltitudine di eventi, relazioni, scelte, è necessario inoltre che il soggetto sia capace di prestare attenzione e comprendere ciò che sta accadendo attorno a lui. La finalità è quella di riuscire a connettersi profondamente con gli altri, comprendendo i loro comportamenti, le loro parole, le loro intenzioni inespresse, i loro desideri (Boyatzis, McKee 2005). Due competenze emotive strettamente legate a questa definizione sono la conoscenza di sé ovvero la comprensione delle proprie sensazioni, e l'empatia che permette di capire cosa gli altri provano e perché (Hughes, Terrell 2012). Dal punto di vista biologico il riconoscimento delle emozioni è possibile perché la nostra vita sensoriale, tutte le nostre sensazioni emotive e fisiche vengono registrate nel cervello, e nel tempo determinano cosa ci piace e cosa non ci piace. Secondo Lane (2000) l'esistenza di diversi gradi di consapevolezza emozionale tra le persone riflette il grado di differenziazione e integrazione degli schemi mentali usati per processare le informazioni emotive. L'esperienza conscia delle proprie emozioni e la capacità di apprezzare e comprendere nella loro complessità le emozioni proprie e degli altri sono influenzate dalla conoscenza che si ha in fatto di emozioni, che dipende da come esse sono state rappresentate in passato. La consapevolezza delle proprie emozioni può influenzare ovviamente l'interazione sociale attraverso l'espressione delle emozioni (Lane 2000). Capire noi stessi permette non solo di agire in modo significativo per noi, ma anche di ispirare gli altri (Boyatzis, McKee 2005). Per sviluppare la consapevolezza Boyatzis e McKee (2005) suggeriscono una combinazione di riflessione personale, pratica, e utilizzo di relazioni personali di supporto che aiutino a capire il mondo circostante. L'uomo deve riuscire a mediare tra la necessità di focalizzare la sua attenzione per risolvere i problemi, attività che nel cervello sopprime i meccanismi che permettono di entrare in sintonia con gli altri, e la necessità di scansionare l'ambiente per capire cosa sta succedendo intorno a noi, utilizzando invece reti del cervello associate all'essere sociale (Boyatzis, Yeganeh 2012). Secondo Yeganeh (2012) la scansione dell'ambiente esterno avviene secondo tre pratiche per sviluppare la consapevolezza: la prima comporta l'ancorare intenzionalmente la propria mente al momento presente attraverso tecniche di respirazione e concentrandosi sulle percezioni attraverso i cinque sensi ed evitando di pianificare o risolvere problemi mentalmente, slegando i pensieri da passato e futuro. In secondo luogo ciò che risulta dai nostri pensieri deve essere lasciato scorrere senza essere giudicato, in questo modo si accetta lo stato presente. Infine si può analizzare l'ambiente circostante cercando di ridurre la sua complessità e di ricercare

informazioni utili. Uno degli esercizi proposti da Boyatzis e McKee (2005) richiede invece di fermare le proprie attività tre volte al giorno, riflettere sulle sensazioni che si provano in quell'istante e attribuirvi un nome, il quale nel tempo con la pratica assumerà definizioni sempre più precise. Un'integrazione di questa attività è proposta da Hughes e Terrell (2012) i quali richiedono non solo di dare un nome alla sensazione ma di specificare anche la sua motivazione, e da McKee, Boyatzis e Johnston (2008) che ritengono importante anche capire quali parti fisiche del corpo sono influenzate dalle diverse emozioni.

Tabella 3.1 Check-In della consapevolezza (McKee, Boyatzis, Johnston 2008)

Mente Scrivete per un paio di minuti, senza interrompervi, quello a cui state pensando. Che cosa vi viene in mente più facilmente? A che cosa non volete pensare oggi?	*Emozioni* Fate una lista delle sensazioni che provate in questo momento. Dove le sentite focalizzate all'interno del vostro corpo? Che cosa dovete fare per conservare intatte nel corso della giornata le emozioni che vi fanno stare bene? Che cosa dovete fare invece per ridurre al minimo o cambiare quelle che non vi fanno stare bene?
Corpo Tracciate con una penna o una matita la sagoma del vostro corpo e, mentre lo fate, analizzate il vostro corpo fisico e cercate di isolare, al suo interno, le zone in cui si localizzano tensione, rilassamento, dolore o piacere. Cerchiate i punti che richiedono la vostra attenzione.	*Spirito* Chiudete gli occhi e immaginate qualcosa o qualcuno che vi ispiri. Cullatevi un poco in questa sensazione e respirate profondamente. Quali immagini vi vengono in mente? In che modo vi ispirano ad agire nel corso della giornata? Immaginate ora di irradiare questa immagine verso l'esterno e per tutta la giornata. Cosa direte, penserete, farete?

Essere consapevoli significa esaminare e capire se stessi in tutte le dimensioni. Attraverso il Check-In della propria consapevolezza (McKee, Boyatzis, Johnston 2008, Appendice A) si guarda alla mente riflettendo sui propri pensieri, su ciò a cui si vuole pensare o non pensare in un dato momento, si esamina il corpo verificando quali sono le aree di tensione o di rilassamento, si considerano le emozioni elencandole in una lista e cercando di capire quali sono per noi utili, quali cambiare e come, infine ci si rivolge allo spirito pensando a quella cosa o persona in grado di ispirarci. Tra le quattro parti del nostro essere è necessario stabilire un equilibrio e perciò capire cosa ampliare e intensificare, cosa sacrificare ed eliminare per

raggiungere l'equilibrio desiderato. Nel caso in cui riconoscere le proprie emozioni e soprattutto i loro effetti risulti particolarmente complesso, Neale, Spenser-Arnell e Wilson (2009) suggeriscono un'attività in cui bisogna cercare di individuare le emozioni e i comportamenti avuti in una serie di situazioni date.

Tabella 3.2 Identificare le emozioni - esempi (Neale, Spenser-Arnell e Wilson 2009)

Considera ciascuna delle seguenti situazioni, e se le hai mai sperimentate, cerca di identificare l'emozione e il comportamento che si sono verificati in quel momento.	
Situazione	*Emozione/Reazione*
Quando uno dei tuoi colleghi non ti dice "buon giorno"	Tu spesso…
Quando fai qualcosa di goffo	Tu spesso…
Quando ti viene chiesto di svolgere un compito che trovi noioso	Tu spesso…
Quando vieni lodato per un lavoro che hai fatto	Tu spesso…

Una seconda tipologia di esercizi è rivolta invece a migliorare la capacità di comprendere l'ambiente esterno, selezionando un paio di persone intorno a noi, osservando i loro movimenti, comportamenti, reazioni, ascoltando le loro parole, il tono di voce, e trascrivendo degli appunti in merito (Boyatzis, McKee 2005), oppure attraverso la stimolazione della propria visione periferica cercando di de-focalizzare l'attenzione e concentrandosi su ciò che i sensi permettono di percepire (Hughes, Terrell 2012). Per capire la validità delle proprie assunzioni sulle persone che ci circondano Boyatzis e McKee (2005) suggeriscono di introdurre in modo cauto nelle conversazioni domande o affermazioni sullo stato d'animo, prendendo in considerazione i propri sentimenti e dandone una piccola interpretazione e cercando di capire il punto di vista dell'altro soggetto, oppure adottando un approccio più diretto rivolto alla ricerca e comprensione delle emozioni altrui attraverso delle domande. Queste domande secondo Neale, Spenser-Arnell e Wilson (2009) devono essere esclusivamente di tipo aperto per permettere all'interlocutore di esprimersi in modo più completo senza cadere in atteggiamenti difensivi e di impenetrabilità. Hughes e Terrell (2012) presentano invece una simulazione in cui un elemento, come della musica ad alto volume, funge da disturbatore della conversazione, e ai partecipanti viene poi richiesto di valutare attraverso delle domande l'effetto dell'elemento esterno sui loro sentimenti, attitudini e apertura all'interazione. Lynn (2000) concentra la sua attenzione sull'elemento dell'ascolto empatico, aiutando il soggetto a capire quali sue abitudini possono interferire con questa pratica, come il prestare poca attenzione, essere concentrati sulle proprie parole invece che su quelle dell'interlocutore, dare consigli o confutare l'altro.

Tabella 3.3 Abitudini di ascolto (Lynn 2000)

Sei abitudini negative all'ascolto spesso non ci permettono di essere dei buoni ascoltatori. Segna per ogni giorno della settimana in quali errori dell'ascolto incorri.

- L'imbroglione: annuisci, hai contatto visivo con l'interlocutore, dai segni di approvazione, ma in realtà non sei concentrato su chi parla, la tua mente è altrove.
- L'interruttore: non permetti all'oratore di concludere, non chiedi chiarimenti o altre informazioni. Sei troppo ansioso di parlare e mostri poco interesse per l'altro.
- L'intellettuale o Ascoltatore logico: cerchi sempre di interpretare ciò che l'altro dice e perché. Giudichi le parole di chi parla e cerchi di inserirle nelle tue caselle logiche. Raramente ti interessi della sensazione di fondo o emozione legata al messaggio.
- Il tallonatore felice: usi le parole di chi parla solo per arrivare ad esprimere il tuo messaggio. Quando l'interlocutore dice qualcosa rubi il centro dell'attenzione spostandolo sulla tua opinione o la tua storia.
- Il confutatore: ascolti solo fino a quando non hai creato una confutazione, sei polemico e usi le parole dell'interlocutore contro di lui per dimostrare che si sbaglia o perlomeno vuoi mostrargli un altro punto di vista.
- Il dispensatore di consigli: dare consigli a volte interferisce con il buon ascolto perché non consente all'interlocutore di articolare i suoi sentimenti e pensieri, e potrebbe sminuirlo se viene fornita una soluzione rapida alle sue preoccupazioni.

Oltre alle persone che vivono intorno a noi, anche l'ambiente stesso può essere riflesso delle nostre caratteristiche o elemento influenzante del nostro comportamento. Le caratteristiche dell'ambiente in cui viviamo o lavoriamo, il suo ordine e pulizia, il suo layout, il suo stile, riflettono la nostra personalità, i nostri valori, i nostri sentimenti, per questo McKee, Boyatzis e Johnston (2008) ritengono possibile trovare indizi sul proprio sé anche attraverso l'analisi dell'ambiente esterno da noi creato o vissuto. Nell'esercizio Cosa dice di Me il mio Ambiente (appendice A) si richiede di osservare accuratamente gli spazi in cui si svolge prevalentemente la propria vita chiedendosi che cosa questi riflettono del proprio stile, dei propri valori della propria personalità, analizzando la loro organizzazione e l'ordine, nonché la presenza di oggetti particolari. L'ambiente può essere considerato però anche dal punto di vista emotivo come insieme di emozioni che predominano intorno a noi, prendendo in considerazione l'atmosfera che contraddistingue il nostro ambito familiare e lavorativo.

Il Bilancio personale

Prendendo in considerazione tutti gli elementi presentati, il soggetto può esaminare se stesso in modo più completo e riuscire a definire un'immagine veritiera del suo Sé Reale, creando una fotografia del proprio essere con tutti i suoi pregi e difetti. Un'attività che possa riassumere tutte le osservazioni fatte su di sé e tutti gli elementi emersi dagli esercizi di autovalutazione è la creazione del proprio Bilancio Personale (Appendice A), una tabella che permetta di visualizzare da una parte i propri punti di forza distintivi o potenziali e le disposizioni personali capaci di sostenere questi punti di forza, dall'altra i propri punti di debolezza che si vogliono migliorare o cambiare insieme alle caratteristiche personali che li comportano (McKee, Boyatzis, Johnston 2008).

Tabella 3.4 Il Bilancio Personale (McKee, Boyatzis, Johnston 2008)

Le mie Risorse	*Le mie Criticità*
I miei punti di forza distintivi	Le mie debolezze
Le mie potenzialità	Debolezze su cui voglio lavorare
Le predisposizioni che mi vengono in aiuto da sempre	Le predisposizioni che talvolta mi intralciano la strada

Il Bilancio Personale rappresenta l'insieme di risorse su cui possiamo contare nel raggiungere i nostri obiettivi, ma ci pone anche di fronte alle criticità da cui siamo affetti che potrebbero rivelarsi degli ostacoli verso il raggiungimento del Sé Ideale e potrebbero diventare oggetto di cambiamento. Sicuramente punti di forza e debolezza coesistono in ogni persona, la differenza sta però nella loro gestione. Schreiner e Anderson (2005) riportano che le persone di successo sono molto spesso accumunate da tre caratteristiche: esse svolgono per la maggior parte del tempo attività consone ai loro punti di forza, si concentrano sullo sviluppo e l'applicazione dei loro punti di forza, mentre gestiscono le loro debolezze, e non hanno necessariamente più talenti rispetto alle altre persone ma hanno sviluppato più a fondo le proprie capacità e hanno imparato ad applicarle a nuove situazioni. Riprendendo la prospettiva della psicologia positiva, la valorizzazione dei punti di forza, ovvero delle capacità in nostro possesso che forniscono prestazioni costanti e quasi perfette in una data attività (Hodges, Clifton 2004), risulta perciò indispensabile. Lo sviluppo dei punti di forza comincia quando l'individuo riconosce psicologicamente di possedere quei talenti (Hodges, Harter 2005) e prevede tre fasi: l'identificazione del talento, l'integrazione del talento nella propria visione di sé e il cambiamento del comportamento. Questo processo coinvolge molti passaggi, tra cui identificare le cose che uno fa in modo eccellente, dare un nome ai propri punti di forza, condividerli con gli

altri, pensare a come massimizzare le prestazioni utilizzando i propri talenti, integrare conoscenze e competenze necessarie, e utilizzare attivamente i talenti quando possibile (Hodges, Clifton 2004). Secondo Linley (2008) il modo più facile per riconoscere un punto di forza è sentirsi attratti da un dato tipo di attività, dimostrare un rapido apprendimento in alcune particolari aree, o evidenziare speciali attitudini. In letteratura esistono diversi strumenti creati appositamente per rilevare i punti di forza dell'individuo. Una è l'attività denominata *Individual Strengths Assessment* che coinvolge il soggetto e un coach in un'intervista semi-strutturata che prevede una serie di domande che facilitino la nascita di un dialogo incentrato sui propri punti di forza, su tutto ciò che genera nel soggetto energia, senso di autenticità, e gli permette di sentirsi al meglio. Quando la conversazione volge al termine viene poi chiesto all'intervistato di pensare a quali possono essere i suoi punti di forza e spesso ciò comporta una realizzazione e comprensione più profonda di se stessi. Questo sistema non è però infallibile e la sua efficacia dipende in modo preponderante dalle capacità del coach (Linley 2008). Un secondo sistema è il *Dependable Strengths Articulation Process* che è un'attività di gruppo. Al soggetto viene chiesto di individuare una serie di esperienze di cui si sente orgoglioso, in cui pensa di aver agito bene, o che ha apprezzato fare. In seguito egli deve raccontare le storie di queste esperienze a un gruppo, e sono questi ultimi a cercare di identificare i punti di forza che hanno visto all'interno delle storie ascoltate (Linley 2008). Il *Reflected best self feedback* riprende invece l'idea di un feedback ricevuto da persone per noi significative a cui viene richiesto di scrivere delle storie su come ci vedono quando siamo al meglio. Il secondo passo è analizzare queste storie per creare un ritratto del proprio migliore Sé (Bouskila-Yam, Kluger 2011). In alcuni casi vengono utilizzati dei test psicometrici simili a quelli usati per lo studio della personalità che prevedono che la persona esprima il suo accordo o disaccordo con una serie di affermazioni che vengono poi combinate per stabilire i suoi punti di forza (Linley 2008). Uno strumento molto diffuso è lo *Strenghts Finder*, un sistema che richiede al soggetto di valutare 180 coppie di affermazioni che rappresentano degli auto-descrittori. I punteggi sono calcolati sulla base della media dell'intensità degli auto-descrittori e il risultato è un rapporto che elenca i primi cinque temi riconosciuti (Lopez, Hodges, Harter 2005). In alternativa si può prevedere un monitoraggio continuo dei pensieri e dei comportamenti di una persona per un dato periodo di tempo (Hodges, Clifton 2004), ad esempio attraverso la pratica di *Experience Sampling* che permette la raccolta di dati attraverso successivi assessment che vengono svolti in vari momenti della giornata durante le proprie attività quotidiane (Napa Scollon, Kim-Prieto, Diener 2003). Questa attività può essere attuata con l'ausilio di computer programmati che richiedono al soggetto in momenti random di rispondere a domande che riguardano il proprio comportamento e i propri sentimenti.

Tutti questi sistemi per determinare i propri punti di forza tralasciano ciò che costituisce le nostre debolezze, tuttavia seguendo una visione positivista ciò accade per motivi precisi.

Schreiner e Anderson (2005) affermano che anche se la sola attività che porta a colmare le proprie lacune può portare a dei miglioramenti, questi frequentemente sono di breve durata e spesso comportano un alto prezzo. Linley (2008) dimostra che per la maggior parte delle persone parlare delle proprie forze è un'esperienza positiva, che attiva il *Positive Emotional Attractor*, al contrario parlare delle proprie debolezze porta i soggetti ad essere titubanti, ad essere molto critici verso se stessi e incapaci di perdonarsi, ad essere impazienti e focalizzare la propria attenzione unicamente sul problema. Il sentimento che ci fa sentire mancanti o non all'altezza restringe l'attenzione dell'individuo limitando le sue possibilità invece di permettergli di ideare un modo creativo per crescere, i punti di forza invece spostano l'attenzione dal problema alla possibilità (Loehr, Schwartz 2003). Sulla base di questo concetto Schreiner e Anderson (2005) criticano la comune credenza che sia il colmare le lacune degli studenti a consentire loro di completare con successo un percorso accademico. Programmi di sviluppo basati sui punti di forza hanno dimostrato invece cambiamento nei comportamenti, migliori relazioni, maggiore impegno, produttività, e risultati migliori in ambito educativo (Hodges, Clifton 2004). Il fine ultimo di riconoscere i propri punti di forza è poi quello di capitalizzarli, ottenendo dei vantaggi dalla loro incorporazione nella vita quotidiana dello studente. Ciò può avvenire secondo Bowers (2008) attraverso un continuo supporto sociale da parte ad esempio dei propri genitori o dei propri amici, testando i punti di forza tramite esperienze di successo, e rinforzandoli. Gli studenti si sentono forti quando usano i loro punti di forza, e conoscerli li aiuta a dare un senso al mondo. Secondo Chickering (1969) lo sviluppo dello studente universitario avviene seguendo sette direzioni: lo sviluppo di competenze, la gestione delle emozioni, il raggiungimento di autonomia e indipendenza, lo sviluppo di relazioni interpersonali mature, avere integrità di comportamento, individuare il proprio scopo e la propria identità. Secondo questa teoria gli studenti evolvono durante il loro percorso e cercano di integrare le loro esigenze professionali con le loro aspirazioni personali ed esigenze di ordine sociale (Bowers 2008).

Valutazione a 360 gradi e modello ESCI-U

Una piena consapevolezza attraverso metodologie autovalutative è difficile da ottenere e richiede esercizio e impegno perché le persone tendono ad avere meccanismi psichici di auto-difesa che proteggono l'immagine che hanno di loro dalla presa di coscienza di tutte le informazioni che le riguardano. E' possibile che per questo la persona sviluppi una propria immagine illusoria, che si nutre di se stessa (Boyatzis 2002). Taylor (2005) sostiene che data la tendenza a percepirsi in modo auto-migliorativo, è difficile che una persona possa autovalutarsi correttamente, anzi in molti casi una moltitudine di aspetti riferiti alla propria persona non trova

riscontro in ciò che vedono gli altri, creando delle distorsioni (Taylor 2010). Il rischio è quello di incorrere nella sindrome della rana bollente: creando un'idea di sé che si auto-sostiene in modo perpetuo ci si adatta a piccole modifiche ma non si tollerano i cambiamenti radicali. In questo modo si adatta la propria percezione su base quotidiana non prestando attenzione ai cambiamenti che avvengono, pensando che qualora si manifesti un cambiamento saranno gli altri a farcelo notare. Tuttavia questa credenza è erronea, spesso accade che le persone intorno a noi non vedano il cambiamento o non ne forniscano un feedback perché sono rane bollenti loro stesse, perché hanno paura di riferire il cambiamento o non se ne curano (Boyatzis 2002), perché forniscono feedback inesatti o ambigui o perché hanno un interesse personale nel mantenere lo stato attuale delle cose (Taylor 2006). Per questo il Sé Reale non può essere solamente il concetto di sé manifestato dalla propria conoscenza di sé, ma deve tener conto anche delle osservazioni degli altri. Osservazioni congiunte permettono di ottenere una visione più completa rispetto a una singola valutazione, questo perché ogni persona ha una percezione unica del Sé Reale di un individuo (Taylor 2005). Un'osservazione congiunta può essere ottenuta collezionando informazioni da altri e integrandole con il proprio pensiero attraverso una valutazione a 360 gradi denominata anche *Moulti-source Feedback* (Taylor 2006). Le prime applicazioni di questo strumento risalgono agli anni Ottanta e Novanta come questionario basato sulle competenze che sollecitava valutazioni confidenziali da parte di tutte le persone aventi rapporto lavorativo con un manager (superiori, colleghi e subordinati), diventando in seguito uno dei più popolari strumenti in campo aziendale nella gestione dello sviluppo (Toeghel, Conger 2003). Brutus et al.(2006) sostenevano che nel 2006 più di un terzo delle organizzazioni in Canada e USA adottavano questo tipo strumento. La sua forza sta nella possibilità di ottenere informazioni da fonti e prospettive multiple, la sua efficacia nello sviluppo si basa sull'ipotesi che aumentare il grado di corrispondenza tra la propria visione e quella degli altri generi un incremento della consapevolezza e perciò faciliti l'attuazione di cambiamenti necessari (Halverson et al. 2002). Goldsmith e Underhill (2001) presentano uno studio svolto in cinque diverse organizzazioni in cui manager sono stati sottoposti a una valutazione multi-source, hanno selezionato aree di sviluppo e creato piani d'azione. Dopo sei mesi dalla ricezione del feedback attraverso un breve questionario sono stati raccolti dati che dimostravano un incremento dell'efficacia come leader nel 76% della popolazione considerata. Atwater, Roush, e Fischthal (1995) confermano la stessa tendenza constatando che i risultati del loro studio, sulla base di valutazioni date dai subordinati, indicano un miglioramento comportamentale dei leader dopo la ricezione del feedback. Walker e Smither (1999) verificano la crescita della performance di 252 manager attraverso feedback ottenuti dai subordinati periodicamente in un arco di tempo di cinque anni. Lo studio dimostra che generalmente i manager migliorano la loro performance dopo aver ricevuto il feedback e la crescita è maggiore tra coloro che inizialmente hanno ricevuto un feedback negativo. I risultati sono coerenti con

quelli di Smither et al. (1995) e Reilly, Smither, Vasilopoulos (1996), tuttavia gli stessi Walker e Smither (1999) mettono in guardia dal concludere che i soggetti con un feedback positivo abbiano un miglioramento molto più modesto perché il risultato può essere ingannato dall'effetto ceiling che porta tutte le votazioni ad essere molto alte e perciò molto simili tra loro anche a distanza di tempo. Mayo et al. (2012) conducono invece un'analisi su 221 studenti MBA e su come la valutazione da parte dei loro colleghi influenzi la loro autovalutazione. Secondo gli autori (Mayo et al. 2012) un feedback costruttivo deve fornire sia commenti positivi che negativi, evidenziando i punti di forza, ma anche le aree che necessitano un miglioramento per accrescere la performance. Fornire un feedback costruttivo significa offrire commenti validi e ragionati sulle caratteristiche personali dell'individuo. Lo studio dimostra che la ricezione del feedback da parte dei propri colleghi aumenta la consapevolezza di sé, portando il soggetto a traslare la propria autovalutazione verso il livello indicato dai *peers*. In questo le donne hanno dimostrato una maggior sensibilità al feedback, soprattutto se negativo, attestata da una maggior regolazione della propria autovalutazione e da un più veloce allineamento alle valutazioni fornite dagli altri.

In molti credono che il sistema *multi-source* rappresenti la pietra angolare del cambiamento individuale ed organizzativo, tuttavia si tratta di un processo complesso che necessita delle dovute accortezze per essere portato a termine in modo efficace (Wimer, Nowack 1998). Il problema principale che si riscontra è la possibilità che la persona si senta tradita, demoralizzata o assuma un atteggiamento cinico e distaccato nel caso in cui il feedback ricevuto dagli altri non sia consono alle sue aspettative (Wimer, Nowack 1998). In alcune ricerche è stato riscontrato un sentimento di frustrazione e scoraggiamento quando il feedback a 360 gradi è negativo, o non positivo quanto previsto (Nowack 2005). Se si verifica una situazione in cui il feedback viene ritenuto minaccioso per la persona è probabile che il destinatario ignori informazioni potenzialmente utili (Taylor, Bright 2010). Ciò avviene perché elementi interni possono inibire la ricerca del proprio Sé Reale. Ad esempio meccanismi di difesa dell'Io come la proiezione, l'isolamento, la negazione possono portare ad evitare o distorcere il feedback ricevuto. La stessa cosa avviene nel caso in cui il soggetto sia portato a considerare solamente gli aspetti positivi, ignorando quelli che lo mettono in difficoltà. Si può evidenziare inoltre un problema nella ricerca del Sé Reale quando si ignora il proprio Sé Ideale, perdendo così l'energia cognitiva ed emotiva necessaria (Taylor 2006). La ricezione del feedback riguardante la valutazione altrui risulta perciò fondamentale. Yammarino e Atwater (1997; vedi Halverson et al. 2002) hanno individuato e distinto quattro categorie di soggetti: coloro che si sovrastimano, coloro che si sottostimano, chi è d'accordo con gli altri su una valutazione positiva, e chi è d'accordo su una valutazione negativa, prevedendo prestazioni buone per chi è in accordo su una propria valutazione positiva. Per evitare di cadere in una fase demoralizzante dovuta a una propria sovrastima che viene neutralizzata dal parere degli altri due elementi sono indispensabili: la

consapevolezza della propria vulnerabilità, che renda la persona capace di mettersi in gioco spinta dall'energia dell'obiettivo di miglioramento (Boyatzis, McKee 2005), ed evitare l'errore comune di focalizzare i propri sforzi solo sulla risoluzione delle proprie debolezze, dando invece spazio ai propri punti di forza utilizzandoli come traino verso il cambiamento (Nowack 2005). Come all'interno delle organizzazioni, un cambiamento a livello personale richiede un cambiamento nella mentalità delle persone e una pratica continua di nuovi comportamenti. Alcuni studi hanno evidenziato come i vantaggi potenziali del *multi-source* feedback dipendano in parte dal modo in cui esso viene fornito (Seifert, Yukl, McDonald 2003). Secondo Atwaker, Brett, Charles (2007) per intensificare gli effetti del feedback come sviluppo e consapevolezza è molto utile integrare il processo *multi-source* con delle attività di coaching. Con l'aiuto di un coach che faciliti la comprensione del feedback i destinatari sono più propensi a fissare obiettivi di sviluppo e ad elaborare piani per migliorarsi (Seifert, Yukl, McDonald 2003), a impostare obiettivi più specifici, e risultano più sollecitati a considerare idee di miglioramento proposte dagli altri (Atwaker, Brett, Charles 2007). L'intervento di un coach può aiutare il soggetto ad analizzare le discrepanze tra la propria valutazione e quella degli altri rimanendo però focalizzato sulle sue opportunità di apprendimento invece che sulla necessità di far fronte alle minacce ricevute alla sua autostima. Un intervento di aiuto alla comprensione del feedback è benefico perché permette al destinatario di capire che c'è una necessità di cambiamento, e che questo è possibile. I risultati dello studio di Seifert, Yukl, McDonald (2003) mostrano che l'attività di un coach competente e di sostegno aumenta l'utilità percepita del feedback e si traduce in un cambiamento maggiore nel comportamento degli individui. Ciò accade perché si facilita una migliore comprensione dei comportamenti, l'abilità nell'utilizzo effettivo degli stessi, e una maggiore fiducia in sé e nella propria capacità di utilizzarli. Anche Yukl e Lepsinger (1995, vedi Walker, Smither 1999) suggeriscono che i benefici del feedback *multi-source* hanno più probabilità di essere raggiunti se il feedback è accompagnato da attività che sostengono il processo. Elemento necessario è contestualizzare la valutazione *multi-source* all'interno del processo, in modo da chiarire il suo fine e non considerarlo come un evento isolato, ma come una pratica continua (Wimer Norwack. 1998). Per procedere lungo il percorso del cambiamento e dello sviluppo è necessario inoltre che il soggetto si senta psicologicamente al sicuro (Toeghel, Conger 2003), questo dipende sia dal contesto e da chi ha accesso alle informazioni, che dalle persone coinvolte nella valutazione 360. All'interno del processo di cambiamento intenzionale le persone che contribuiscono alla valutazione dell'individuo vengono scelte dal soggetto stesso della valutazione tra quelle considerate affidabili, con una conoscenza del soggetto abbastanza matura da poter dare un giudizio, che abbiano la volontà e il coinvolgimento necessario per aiutare il soggetto nella sua trasformazione. Questo da un lato comporta il rischio di ottenere ratings eccessivamente elevati se vengono interpellate esclusivamente persone che hanno un'alta stima e considerazione nei nostri confronti (Atkins,

Wood 2002), dall'altro però permette di avere feedback genuini, veritieri e debitamente argomentati (Ludeman 2000) e un contesto sicuro in cui il soggetto non si senta minacciato dall'apparire insicuro o in cerca di approvazione (Ashford, Tsui 1991).

All'interno del processo di cambiamento intenzionale il Sé Reale è rappresentato dal repertorio di competenze di una persona, che essa è consapevole di avere e che dimostra abitualmente agli altri nell'insieme dei contesti in cui vive (Taylor 2006). Per questo il *Real Self* può essere analizzato attraverso un' analisi del portfolio di competenze emotive e sociali di una persona, condotto sotto forma di una valutazione a 360 gradi. Una valutazione *multi-source* di questo tipo, a maggior ragione se supportata da attività di coaching che ne facilitano l'interpretazione, arriva a definire in modo più specifico quali sono le competenze emotive e sociali che un individuo già possiede e su cui può contare, e quali sono invece le competenze in cui risulta manchevole, non solo sulla base della sua valutazione, ma anche in base a ciò che gli altri percepiscono. Come visto in precedenza esistono molti modelli di valutazione delle competenze, tra questi il modello ECI (Boyatzis, Goleman, Rhee 2000) ha messo a punto un questionario apposito per l'ambito accademico, a seguito della crescente tendenza a sviluppare lo studente nella sua interezza e non solo nelle sue conoscenze. L'ECI-U è uno strumento che prevede una valutazione su 63 item suddivisi nei quattro cluster Consapevolezza di sé, Gestione di sé, Consapevolezza sociale, Competenze sociali. Le differenze tra l'ECI-U e la versione ECI 2.0 sono in realtà sottili: le competenze sotto esame sono in gran parte le stesse, ad eccezione della trasparenza rinominata come affidabilità, e dell'integrazione delle competenze che riguardano coscienziosità, comunicazione e costruzione di legami. Diversa è invece la scala di risposta che prevede solamente cinque opzioni nel segnalare la frequenza con cui si svolgono le attività definite negli item:1 = mai, 2 = raramente, 3 = qualche volta, 4 = spesso, e 5 = sempre. La risposta data a ciascun item è associata a uno specifico livello di competenza. Il valore finale attribuito a ciascuna competenza è la media ponderata di tutte le valutazioni che la riguardano (Wolff 2005). La multi-fattorialità di questo strumento è determinata dal fatto che al questionario sulle competenze non viene sottoposto solamente il diretto interessato, ma anche soggetti esterni da lui scelti capaci di dare un giudizio sincero e realistico. Come in ogni valutazione a 360 gradi il beneficio sta nell'ottenere prospettive diverse e nel ruolo del feedback, che, se concepito nel modo corretto, secondo Taylor (2006) è probabilmente uno degli strumenti più potenti per modificare il concetto di sé. Secondo l'autore (Taylor 2006) il concetto di sé ha bisogno di dati che confermino la propria idea, ma anche che la disconfermino in modo che il soggetto sia capace di capire cosa necessita di adeguamenti per raggiungere il proprio Sé Ideale. Il feedback ha una correlazione positiva con il benessere psicologico dell'individuo in quanto, come visto in precedenza, può migliorarne la prestazione e lo sviluppo comportamentale. Ciò avviene se le discrepanze tra la propria valutazione e quella degli altri vengono interpretate come guide per migliorarsi e accrescere la propria consapevolezza. Le

discrepanze valutative possono essere anche sintomo di alcuni errori che si verificano durante l'autovalutazione riferiti al modo in cui si determina il giudizio. Le persone infatti possono avere una tendenza personale a sottovalutarsi o sopravvalutarsi, oppure possono essere incapaci di rispondere o fornire risposte poco accurate (errore sistematico di risposta). La valutazione personale può essere influenzata dall'effetto alone che si verifica quando un aspetto o evento noto condiziona la valutazione di altri aspetti non da esso dipendenti, oppure da errori logici che stabiliscono legami logici arbitrari tra eventi autonomi o indipendenti. L'effetto disponibilità nasce dalla tendenza di prendere in considerazione solamente fatti ed eventi recenti. Infine errori di valutazione possono dipendere dall'uso di scale numeriche per la valutazione. Quelli più diffusi sono l'errore mediano, o di tendenza centrale, che determina un raggruppamento delle valutazioni attorno a valori medi, perché si evita di dare giudizi estremi sia bassi che alti, e l'errore nella distribuzione che comporta l'utilizzo di valori che si riferiscono solo a una parte della scala (alta o bassa) (Costa, Gianecchini 2009).

Dopo aver individuato le discrepanze Boyatzis e McKee (2005) suggeriscono delle riflessioni finali (Analisi del portfolio di competenze, Appendice A). Queste riguardano i sentimenti e le reazioni provate dopo l'ottenimento del feedback, il livello di sorpresa o di tensione da esso generato che deve essere gestito con cautela e in un ottica positiva volta al miglioramento. Per questo il soggetto viene portato ad estrapolare le informazioni che possono essere più utili nella definizione di un piano di sviluppo. Questa attività si può svolgere individualmente o come dimostrato in precedenza con l'efficace supporto di un coach, oppure interpellando direttamente i propri valutatori per un chiarimento sul feedback. Quest'ultima modalità viene ritenuta efficace da Walter e Smither (1999) i quali hanno riscontrato che le persone che hanno incontrato i propri valutatori e discusso con loro sono migliorati di più di chi non l'ha fatto.

Analisi del portfolio di competenze – Panoramica finale

- Sei rimasto sorpreso dai tuoi risultati? Perché? Sono in accordo con altre informazioni valutative precedenti che tu hai di te stesso?
- Quali sono le informazioni fornite da questo feedback che senti più utili per riflettere su come si dovrebbe lavorare per realizzare la tua visione personale?
- In sintesi, quali sono le tue conclusioni finali riguardanti i dati ottenuti dai risultati del questionario?

Parlare con qualcuno a noi vicino, come un mentore o un compagno che abbia conoscenza profonda di chi siamo, e qualcuno che abbia la capacità comunicativa e la franchezza di un bambino viene considerato da McKee, Boyatzis e Johnston (2008) anche come un semplice metodo alternativo, non quantitativo, per reperire informazioni dall'esterno e accrescere la

propria consapevolezza (Passeggiare e chiacchierare con un mentore, Appendice A). Nel caso in cui invece di alcune chiacchierate, si decida di predisporre una serie di dialoghi mirati con persone che fanno esperienza diretta dei nostri comportamenti e possono fornire punti di vista diversi, è possibile ottenere una valutazione a 360 gradi tramite intervista.

Svolgere personalmente delle interviste in cui si è l'oggetto di disquisizione non è semplice, è necessario mantenere una mente aperta e avere già buone competenze emotive e sociali per gestire attivamente le emozioni del momento e ascoltare con attenzione. McKee, Boyatzis e Johnston (2008) forniscono delle linee guida per lo svolgimento dell'intervista che sono riassunte in:

Domande pertinenti (esempi)

Cosa noti e provi quando interagisci e lavori con me?

Quali sono le tre cose che apprezzi maggiormente di me?

Quali sono le tre cose che, secondo te, dovrei fare in modo diverso?

- Porre domande pertinenti
- Sospendere il giudizio
- Prendere appunti per poi studiare le informazioni che le risposte contengono
- Passare in rassegna gli appunti e isolare i temi, le osservazioni, le similitudini ricorrenti
- Raggruppare i temi in modo coerente e raccoglierli in un report

Per individuare un tema

Ricercare parole simili, sentimenti ricorrenti, attività prese in considerazione da più persone, metafore che esprimono lo stesso concetto, osservazioni che si ripetono.

Molto spesso questa attività può essere svolta da un coach preparato, che dispone delle competenze emotive e sociali necessarie. La metodologia dell'intervista permette un'analisi più profonda e articolata rispetto a un questionario a risposta chiusa, se attuata dal diretto interessato può essere elemento di rafforzamento nel rapporto tra le due parti, tuttavia richiede più tempo e buone competenze nel gestirla, oppure può richiedere l'intervento di un coach. Dall'altro lato la metodologia basata sul questionario rende più facile e veloce il processo di acquisizione dei dati e permette il coinvolgimento di un maggior numero di persone. Le informazioni ottenute attraverso questo tipo di valutazione sono facilmente comparabili, tuttavia sono relative unicamente a parametri predefiniti e necessitano di uno sforzo nell'interpretazione.

Altre metodologie

Un sistema integrativo nella concezione di consapevolezza e nella prevenzione di meccanismi di auto-difesa viene proposta da Taylor e Bright (2010) secondo i quali essere consapevoli non significa solamente comprendere sé e gli altri, ma di conseguenza comporta anche il capire come gli altri vedono sé. Questa teoria può essere utilizzata congiuntamente a una valutazione a 360 gradi per cercare di mitigare la sorpresa e una possibile reazione difensiva nel momento di acquisizione del feedback. Cercare di prevedere la valutazione degli altri incoraggia l'apertura mentale e scoraggia gli atteggiamenti difensivi perché chiede al soggetto di concentrarsi su di sé attraverso gli occhi degli altri, superando le barriere protettive della propria immaginazione, prevedendo le loro valutazioni e promuovendo un equilibrio tra la propria idea di sé e quella degli altri. Essere consapevoli secondo McKee e Massimilian (2006) significa conoscersi abbastanza bene da vedersi con gli occhi degli altri. Per mettere alla prova questa capacità McKee, Boyatzis e Johnston (2008) propongono delle attività integrate.

Tabella 3.5 Prevedere il Feedback (McKee, Boyatzis, Johnston 2008)

Punti di forza che gli altri vedono in me
Elencate qualche punto di forza che secondo il vostro parere gli altri vedono in voi. Sono le cose che, a detta degli altri, vi vengono bene. *A casa…* *Sul lavoro…* *Come leader…* *Nelle relazioni…*

La prima riguarda l'individuazione dei propri punti di forza (I miei Punti di Forza, Appendice A), determinando quelli di cui si è più fieri e le sensazioni e i sentimenti che essi provocano riportandoli alla mente. Questi dovrebbero rappresentare le caratteristiche distintive che più danno piacere, gioia ed energia alla persona. La seconda attività (Punti di Forza che gli Altri vedono in Me, Appendice A) riguarda invece la definizione dei punti di forza che secondo il nostro punto di vista gli altri vedono in noi. A seconda dei vari ambienti devono essere descritte tutte quelle cose in cui secondo gli altri siamo bravi. Infine si richiede di paragonare le risposte date nei due esercizi e capire quali sono le differenze. Eventuali gap non devono essere necessariamente considerati delle debolezze, ma possono identificare delle mancanze di consapevolezza. A volte alcuni punti di forza possono essere sottoutilizzati volontariamente perché si cerca di evitare alcuni comportamenti che possono dare fastidio o destabilizzare delle situazioni. In questo caso è necessario riflettere su quali siano le attività o situazioni che si tendono ad evitare, a casa, nel lavoro e nelle relazioni personali e perché ciò accada (Attività e situazioni che tendo a evitare, Appendice A).

Oltre agli esercizi già proposti, Boyatzis (2002) e Taylor (2005) sostengono che per acquisire comprensione del proprio Sé Reale e degli elementi che possono essere considerati punti di forza e debolezza possono essere utilizzati anche altri strumenti. Uno di questi è la *Behavioural Event Interview* (BEI), strumento derivato dal metodo del *Critical Incident* ad opera di McClelland, che comporta un'intervista face-to-face in cui l'intervistato ricostruisce situazioni critiche recenti della sua vita in cui il suo operato si è rivelato efficace. L'intervista non verte solamente sulle sue azioni, ma anche sui pensieri, emozioni, motivazioni che lo hanno spinto a fronteggiare la situazione in quel modo. Raccogliendo più episodi è possibile delineare schemi ricorrenti nel pensiero e azione dell'individuo (Spencer, Spencer 1993; Rothwel, Lindholm 1999). La *Behavioural Event Interview* viene comunemente utilizzata per la valutazione individuale o per individuare la presenza di competenze specifiche nell'intervistato. La codifica delle interviste viene facilitata se queste vengono trascritte o registrate, e può avvenire in diversi modi: indicando la presenza o l'assenza di una competenza, oppure assegnandole un punteggio che può rappresentare il livello più elevato registrato o la media dei livelli osservati nel singolo episodio o considerando l'intera intervista, oppure attribuendo un punteggio sulla base del numero di volte che si rileva la competenza in un episodio (Spencer, Spencer 1995). Da un lato questo strumento permette una ispezione accurata e molto personalizzata in cui l'individuo può esprimere con le proprie parole i suoi comportamenti, sentimenti, emozioni senza ricadere in strutture di valutazione prestabilite, dall'altro lato questo strumento richiede intervistatori preparati e una gran quantità di tempo per lo svolgimento delle interviste e la loro trascrizione (Spencer, Spencer 1993). Un secondo strumento riportato da Boyatzis (2002) è quello dell'Assesment Centre che si compone di diversi strumenti ed esercizi operativi che possono rilevare diverse competenze. Alcuni di questi possono prevedere ad esempio la soluzione di problemi manageriali, esercizi o interviste sotto stress, esercizi di leadership di gruppo in cui più soggetti devono risolvere insieme un problema, simulazioni di ruolo o business games. Il grosso vantaggio di questa metodologia è valutare il soggetto secondo un ampio numero di prospettive e generare osservazioni non da un racconto, ma da situazioni comportamentali operative. Per questo l'Assesment Centre viene considerato lo strumento maggiormente efficace nel predire il comportamento di una persona. Tuttavia si tratta di uno strumento articolato e complesso, perciò monetariamente e temporalmente dispendioso (Spencer, Spencer 1995). Un'altra alternativa proposta da Boyatzis (2002) è l'utilizzo di test psicologici relativi ai valori, ai motivi, alla personalità. Essi si distinguono in test operativi, in cui si richiede al soggetto di agire, risolvere o dare la propria interpretazione, e test reattivi che presuppongono invece una scelta del soggetto tra opzioni date. Un esempio di test operativo è il Test di Rorschach in cui si chiede si presentano all'individuo una serie di macchie di inchiostro e si chiede all'individuo di darne una spiegazione e fornire delle motivazioni. Test reattivi sono invece lo *Strong Interest Inventory* che misura le attività preferite dal soggetto, e i test sulla personalità in cui viene richiesto di

valutare se diversi item rappresentano o meno le proprie caratteristiche (Spencer, Spencer 1995). Questi test risultano molto specifici nell'indagare alcuni elementi che possono essere utili nel definire un'immagine del proprio Sé Reale, tuttavia rappresentano solo una parte degli aspetti da considerare e utilizzati singolarmente possono essere non sufficienti.

Nei contesti educativi vengono utilizzate anche altre metodologie in particolar modo riferite alla valutazione da parte di *peers* all'interno di lavori di gruppo. Tra queste troviamo la classificazione dei membri del team, la nomina dei componenti migliori, oppure l'attribuzione di un punteggio ottenuto dividendo tra i partecipanti un numero di punti totale. Secondo Baker (2008) tuttavia, qualsiasi sistema che ponga lo studente di fronte alla necessità di classificare gli altri può rappresentare una minaccia per la coesione del gruppo e forzarlo a una comparazione non necessaria dato che il fine della etero-valutazione è quello di migliorare il singolo e l'attività del gruppo, e non definire qual è il miglior membro. Per questo Ohland et al. (2012) si sono proposti di sviluppare un'evoluzione del CATME. Questo strumento, originariamente creato da Loughry, Ohland, Moore (2007), indaga la contribuzione dei membri di un team attraverso una *peer evaluation*, con un questionario di 87 item o 33 item. Secondo gli autori (Ohland et al. 2012) l'uso di valutazioni da parte dei propri pari permette di riflettere sul proprio operato, accresce l'impegno generando motivazione ed evita il presentarsi di fenomeni di *free riding*. In questo modo gli studenti possono sviluppare competenze relative al lavoro in team, ma anche accrescere le competenze relative al rapportarsi con gli altri e alla gestione di sé, particolarmente importanti e ricercate in ambito lavorativo (Boni, Weingart, Evenson, 2009). Sia lo sviluppo di competenze emotive e sociali che l'utilizzo di sistemi di etero-valutazione tanto sfruttati nelle aziende, se introdotti nell'ambito accademico, sono un mezzo per preparare lo studente al mondo del lavoro. Il già citato studio di Mayo et al. (2012) evidenziando la crescita della consapevolezza degli studenti riguardo le proprie competenze emotive e sociali a seguito di una *peer evaluation*, sostiene come questa attività generi risultati positivi e benefici per il sistema educativo.

La valutazione *multi-source* non ha però solo effetti sulla persona valutata, secondo Brutus, Donia e Ronen (2013) infatti il ripetuto utilizzo di sistemi di etero-valutazione ha effetto anche sui valutatori stessi. Lo studio proposto riguarda l'ambito accademico e prende in considerazione esperienze di *peer evaluation* da parte degli studenti nell'arco di tre semestri consecutivi e gli effetti generati nel tempo sui valutatori. Gli autori (Brutus, Donia e Ronen 2013) sostengono che il processo di valutazione degli altri sia composto da tre fasi distinte: osservazione diretta o indiretta che permette di acquisire informazioni sul soggetto da valutare e la relativa performance, valutazione ovvero la fase in cui le informazioni vengono sintetizzate e valutate secondo standard personali od organizzativi, e comunicazione della valutazione in cui entrano in gioco fattori politici e sociali. I risultati dimostrano un miglioramento delle capacità valutative in tutte e tre le fasi a seguito di una ripetuta esposizione a test di etero-valutazione. Il

coinvolgimento nel processo infatti stimola la necessità di prestare maggior attenzione agli aspetti da valutare nell'osservazione del comportamento altrui e una più facile categorizzazione delle informazioni ricevute in base alla struttura di valutazione del test. Uno dei problemi maggiormente riscontrati in esercizi di etero-valutazione è infatti la mancanza di informazioni adeguate su cui basare la propria valutazione. Attraverso un'esposizione ripetuta gli studenti acquisiscono esperienza e una maggior sensibilità nell'osservare e valutare la performance altrui creando aspettative e standard sempre più realistici e precisi. Una crescente fiducia nelle proprie valutazioni determina di conseguenza una minore preoccupazione riguardo l'impatto che queste avranno nelle relazioni con il soggetto valutato nella fase di comunicazione.

3.3 Sé e la società

E' stato affermato finora che per accedere al proprio Sé Reale non è possibile fare affidamento unicamente sulla propria valutazione, ma sono necessarie molteplici prospettive. In secondo luogo, sostiene Taylor (2006), non si può fare affidamento su un unico contesto, ma è necessario considerare contesti multipli dato che le persone possono agire in modo diverso a seconda dell'ambiente e delle persone che hanno intorno. Per conoscere veramente le capacità di una persona, bisognerebbe osservarla in tutti i contesti in cui la persona agisce, perché è possibile che essa ne dimostri alcune in un ambiente e altre in una situazione diversa, che scelga deliberatamente di non mostrarle o sia trattenuto dal farlo. Una persona può essere forte in una particolare competenza di cui altri non sono a conoscenza perché il loro rapporto interpersonale è limitato ad alcune fasi o contesti della vita e perché i valutatori vedono diversi aspetti di una persona (Murphy, Cleveland, Mohler 2001). L' accesso al Sé Reale utilizzando prospettive da molteplici contesti può mostrare quindi la più ampia gamma di capacità che una persona può possedere. Queste differenze di comportamento, utilizzo di competenze, personalità che si manifestano a seconda del contesto e delle persone con cui si interagisce portano alcuni autori ad ipotizzare l'esistenza di molteplici Sé Reali (Taylor, Bright 2010), altri distinguono il sé personale, come coscienza unitaria e continua di chi si è, dal sé sociale che può avere identità tanto diverse quanti sono i gruppi sociali a cui si appartiene (Ellemers, Spears, Dosje 2002). Sia la teoria dell'identità che la teoria dell'identità sociale concepiscono la natura del Sé come costituita dalla società, entrambe sostengono l'idea di un Sé dinamico e multiforme che media la relazione tra la struttura sociale e il comportamento individuale (Hogg, Terry e White 1995). La teoria dell'identità si prefigge di spiegare i comportamenti delle persone relativi al loro ruolo, considerando il Sé come un costrutto faccettato e organizzato che riflette la società. Esso è prodotto dell'interazione sociale perché le persone capiscono chi sono tramite l'interazione con

gli altri. È possibile avere tanti diversi sé quanti sono i gruppi di cui facciamo parte o quanti sono i ruoli che ci attribuiamo come conseguenza della nostra posizione nella struttura sociale (Hogg, Terry, White 1995). La teoria dell'identità sociale introdotta da Tajfel (1972) si occupa in modo più approfondito delle relazioni intragruppo e tra gruppi, definendo l'identità sociale come quella parte del concetto di sé di un individuo che deriva dalla conoscenza di appartenere a uno o più gruppi sociali, e dalla percezione del valore e del significato emotivo attribuito a tale appartenenza (Moghaddam 2006). E' la categorizzazione sociale dovuta all'appartenenza al gruppo a creare e definire il posto della persona all'interno della società. Un gruppo inoltre esiste solo in relazione o confronto ad altri gruppi, perciò ciascuno di essi descrive i propri valori e il proprio significato in relazione con gli altri (Hogg 2002). Ciascuno può appartenere a una moltitudine di gruppi di diverso tipo che Lickel et al. (2000) suddividono in quattro tipologie: gruppi intimi, gruppi di lavoro, categorie sociali e associazioni libere. I primi due sono caratterizzati da connessioni interpersonali e interazioni dirette tra i membri del gruppo. Essi si basano su obbligazioni comuni o legami personali tra tutti i membri. Gruppi di lavoro più grandi, categorie sociali e associazioni libere sono invece basate su un attaccamento simbolico al gruppo nel suo complesso, piuttosto che da relazioni personali (Roccas, Brewer 2002). Comprendere la struttura delle molteplici identità sociali di una persona è importante non solo perché queste hanno effetto sul concetto di sé, ma anche perché influenzano la natura dei rapporti tra sé e gli altri. L'appartenenza a un gruppo può determinare nell'individuo un processo di categorizzazione attraverso il quale il mondo viene segmentato suddividendo le persone in base alla loro presenza all'interno o all'esterno del gruppo, rappresentando cognitivamente i due segmenti come dei prototipi, ovvero un insieme di attributi che definiscono e prescrivono gli atteggiamenti, i sentimenti e i comportamenti che caratterizzano un gruppo e lo distinguono dagli altri (Hogg 2002). La categorizzazione sociale assimila le percezioni degli individui all'interno del gruppo accentuando le loro somiglianze e la loro conformità al prototipo, ciò porta a un processo di depersonalizzazione. Le persone infatti non vengono più considerate nella loro unicità e attraverso le loro caratteristiche distintive, ma solo in base alle corrispondenze con il prototipo che definisce chi è all'interno del gruppo e chi è fuori. In questo modo è la prototipicità, non l'individualità, al centro dell' attenzione. La categorizzazione è un processo che può essere applicato anche a se stessi, con effetti molto forti sulla propria percezione. La conseguenza principale è una forma di auto-depersonalizzazione, che trasforma la concezione del proprio Sé Reale assimilando tutte le proprie caratteristiche a quelle del prototipo. Questo può cambiare gli atteggiamenti della persona, i comportamenti, ma anche i suoi pensieri, emozioni e influenzare anche le sue azioni. La persona inizia a concepire se stessa come esempio di una categoria sociale invece che come unica personalità, legandosi agli altri in virtù del loro attaccamento comune al gruppo piuttosto che per una loro personale relazione (Roccas, Brewer 2002). Un esempio curioso di come la categorizzazione possa

influire sul comportamento o sulla performance viene riportato da Steele, Spencer e Aronson (2002) dimostrando che eseguendo un difficile test di matematica che aveva il fine di dimostrare l'inferiorità del genere femminile rispetto a quello maschile in questa materia le donne hanno avuto performance inferiori a quelle degli uomini, mentre lo stesso test considerando irrilevante la categorizzazione per genere ha determinato una performance delle donne pari a quella degli uomini. Il fenomeno della categorizzazione è perciò di rilievo ed è spiegato dalla volontà di auto-valorizzarsi e allo stesso tempo ridurre la propria incertezza. L'avere percezioni, atteggiamenti, sentimenti e comportamenti prescritti e conformi al prototipo consente di ricevere una approvazione consensuale delle proprie azioni da parte del gruppo (Hogg 2002). E' possibile però che prototipi di gruppi diversi a cui si appartiene non convergano e in questo caso bisogna trovare un modo per conciliare attributi concorrenti. Roccas e Brewer (2002) individuano quattro diverse modalità:

- Intersezione: il soggetto definisce le sue caratteristiche come intersezione di molteplici appartenenze, la sua identità sociale è una convergenza di più basi di identificazione.
- Dominanza: il soggetto adotta un modello di identificazione primario a cui tutte le altre potenziali
  identità di gruppo sono subordinate. Il gruppo di appartenenza è quello scelto come primario.
- Compartimentazione: se più di un gruppo è importante per un individuo come fonte di identità sociale, il soggetto può adottare identità multiple attraverso un processo di differenziazione e di isolamento. Ciò fa riferimento all'auto-categorizzazione presumendo che le identità sociali siano dipendenti dal contesto e si escludano a vicenda.
- Fusione: tutte le identità rilevanti vengono adottate simultaneamente, e il gruppo di appartenenza è composto da tutti quelli che fanno parte di uno qualsiasi dei gruppi di cui fa parte il soggetto.

In opposizione alla teoria di auto-categorizzazione, l'approccio di Lea, Spears e De Groot (2001) abbraccia una visione della depersonalizzazione non come perdita di consapevolezza del Sé, ma come slittamento da una concezione di sé personale alla concezione del proprio sé sociale. Alla base di questa teoria sta la credenza che un individuo abbia un'identità unica a seconda del contesto in cui si trova e che il suo comportamento, posizionato lungo un continuum, possa variare da una forma del tutto personale conforme agli standard personali a una interamente basata sulle norme e gli standard del gruppo. La prospettiva di Taylor (2006) e Boyatzis (Boyatzis, McKee 2005) prevede invece l'esistenza di un unico Sé Reale, un'unica anche se complessa risposta alla domanda "chi sono io realmente?" (McKee, Massimilian

2006). Ciò non significa però tralasciare l'aspetto sociale del proprio essere perché l'attaccamento al gruppo e le caratteristiche del contesto sociale sono elementi centrali nel definire l'identità (Ellemers, Spears, Dosje 2002). Oltre a comprendere l'interazione sociale positiva come elemento del processo di cambiamento infatti, McKee, Boyatzis e Johnston (2008) sottolineano l'importanza dei ruoli sociali e delle interazioni sociali per la consapevolezza del proprio Sé Reale introducendo alcuni esercizi per identificare i propri ruoli e identità sociali, averne consapevolezza e capire quali aspettative e percezioni provocano. Le nostre credenze spesso derivano dai nostri gruppi di riferimento ed hanno un forte impatto su azioni e decisioni. I ruoli sociali possono cambiare nel tempo, e in alcuni casi possono essere non allineati con i nostri valori, in ogni caso hanno influenza sulle nostre scelte, sull'immagine che abbiamo del mondo e su quella che il mondo ha di noi. L'esercizio che indaga i ruoli e le identità sociali (Le mie identità sociali e ruoli, Appendice A) come prima attività richiede di esplorare le proprie identità sociali sulla base di diverse variabili: razza, etnia, genere, religione, orientamento sessuale, caratteristiche fisiche, schieramento politico, nazionalità, professione, regione, classe sociale, lingua, hobby e interessi, ordine di nascita. L'attività seguente prevede una riflessione su quali sono le identità più importanti e perché, come queste sono cambiate nel tempo e come hanno influenzato la considerazione degli altri. La forza e il modo in cui facciamo esperienza delle nostre identità sociali dipendono in gran parte dal mondo con cui ci relazioniamo. L'uomo è un essere sociale che vive relazionandosi con gli altri e venendo modellato da queste stesse relazioni. Non è possibile vivere a lungo in isolamento perché la struttura del nostro cervello, del cuore e dei neurotrasmettittori è biologicamente predisposta per cercare la comunicazione con gli altri (Hughes, Terrell 2012). E' importante perciò comprendere qual è la propria rete sociale, da chi è formata e da che tipo di relazioni è composta. Secondo McKee, Boyatzis e Johnston (2008) questo può essere fatto attraverso una rappresentazione grafica che evidenzi i diversi ambienti di relazione e il tipo di relazione (risonante o dissonante). In seguito risulta più facile individuare le aree con relazioni fredde o calde, le relazioni più armoniose e più stressanti, quali richiedono dispendio di energia e quali invece la infondono, capendo quali e quante relazioni hanno avuto una parte importante nella propria vita e sviluppo. Una Lettera dal Mio Cuore (Appendice A) permette poi di esprimere i propri pensieri e sentimenti verso le persone più speciali che ci hanno aiutato a plasmare la nostra persona per diventare ciò che siamo oggi.

La maggior parte di noi è stata toccata nel profondo da persone che hanno contato molto: persone che con le loro azioni e sentimenti provati per noi hanno contribuito a renderci quelli che siamo oggi. Quello che ci hanno dato è stato edificante e motivo di ispirazione. A volte è capitato che ci abbia fatto male, o abbia acquistato senso solo molto tempo dopo.

Altrettanto importante è capire come sviluppare le nostre relazioni interpersonali, cioè come riuscire a stabilire e mantenere relazioni mutualmente soddisfacenti caratterizzate da fiducia e compassione e da un reciproco dare e avere (Hughes, Terrell 2012). Dopo aver esaminato la propria soddisfazione riguardo le relazioni esistenti, è fondamentale che la persona capisca che ogni cambiamento nelle relazioni dipende da sé, e che ciò comporti lo sviluppo di specifici comportamenti come una maggior capacità di ascolto, di trovare aree di comune interesse, leggere il linguaggio del corpo, incoraggiare più contatti futuri. Per capire il valore delle relazioni più strette a livello amicale Hughes e Terrell (2012) suggeriscono di fare una lista dei propri amici, definire cose si intende per amico e riflettere sulla loro importanza nella propria vita personale, lavorativa, familiare, capendo che ruolo gli amici occupano tra le proprie priorità e perché.

3.4 Conclusioni

Capire chi si è realmente oggi è lo scopo della seconda fase del Processo di Cambiamento Intenzionale. Capire il proprio Sé Reale significa essere consapevoli di chi si è, del mondo intorno a noi, di come gli altri ci vedono. Adottando un approccio *experienced-based* che vede l'esperienza al centro del processo di apprendimento umano, è stato dato risalto agli aspetti della vita passata che ci hanno reso quello che siamo. L'analisi delle esperienze e dei momenti di transizione passati ha una duplice funzione: capire il proprio percorso e come si è diventati quello che si è, notare schemi ricorrenti di comportamento in momenti di transizioni utili o che devono essere cambiati per affrontare in modo più efficace il cambiamento. Per arrivare a concepire il Sé Reale possono essere utilizzati diversi strumenti. I primi che vengono presentati sono una serie di esercizi auto-valutativi mirati a sviluppare la consapevolezza di sé e del proprio ambiente per arrivare a definire un bilancio personale dei propri punti di forza e di debolezza. Queste attività si basano su una riflessione personale e su esercizi di ascolto e osservazione di ciò che ci circonda. Utilizzare attività meramente auto-valutative è però rischioso perché l'uomo tende ad avere meccanismi di miglioramento e di difesa dell'immagine di sé e può non rilevare da solo discordanze tra l' immagine da lui creata e quella che vedono gli altri. Per evitare di ricadere in una valutazione erronea e auto-diretta del proprio Io, è necessario quindi cercare di ottenere prospettive e visioni diverse su di sé, ciò può essere fatto attraverso una valutazione a 360 gradi. Uno strumento molto utile nella valutazione delle competenze, in particolare in ambito accademico, che permette di ottenere più feedback facilmente comparabili tra loro è il Modello ESCI-U, che richiede una valutazione su scala

numerica della frequenza con cui vengono dimostrate le competenze oggetto di indagine. Se si ricercano informazioni più approfondite è possibile svolgere una valutazione a 360 gradi anche tramite intervista a cui vengono sottoposte persone vicine all'interessato. Tuttavia questa pratica in genere può coinvolgere un numero più limitato di persone, richiede più tempo e le competenze necessarie per svolgere l'intervista. La ricerca di una molteplicità di prospettive è giustificata anche dal fatto che un individuo può mostrare comportamenti e competenze differenti a seconda del contesto e delle persone con cui si trova. Riprendendo i concetti della teoria dell'identità e della teoria dell'identità sociale è stato espresso quanto le interazioni sociali, l'appartenenza al gruppo e i ruoli sociali che si interpretano possono influenzare l'idea che si ha di sé. Il nodo fondamentale per l'efficacia di una valutazione multi-source è la ricezione e interpretazione dei feedback, questa deve avvenire secondo un'ottica positivista di apertura mentale e accettazione della propria vulnerabilità, considerando i gap come possibilità di cambiamento. Per facilitare la comprensione del feedback e il suo utilizzo come punto di partenza per generare obiettivi di sviluppo, risulta avere un impatto positivo l'utilizzo di attività di coaching.

CAPITOLO 4

Il Piano di Apprendimento

4.1 Orientamento all'obiettivo - 4.2 Ognuno ha il suo stile - 4.3 Sostegno, coaching e compassione – 4.4 Creazione del piano di apprendimento – 4.5 Conclusioni

Il quarto capitolo si propone di esporre e approfondire tutti gli elementi principali che riguardano la terza fase del Processo di Cambiamento Intenzionale: la predisposizione di un piano di apprendimento. Il piano di apprendimento rappresenta l'organizzazione dei propri obiettivi in orizzonti temporali e l'insieme delle attività da svolgere per raggiungerli. Per essere un piano efficace e realizzabile deve essere adattato alle caratteristiche e alle necessità della persona, deve essere realistico e consono a un avanzamento continuo verso l'obiettivo. Un'analisi della letteratura dedicata al raggiungimento e orientamento all'obiettivo viene proposta nel primo paragrafo, per capire qual è l'orientamento più appropriato al Processo di Cambiamento Intenzionale e perché. Inoltre viene esaminato il ruolo motivazionale dell'obiettivo e quali caratteristiche ne incrementano questa funzionalità. Nel secondo paragrafo si analizzano le caratteristiche e preferenze individuali di cui bisogna tener conto nella preparazione del piano, specificatamente lo stile di pianificazione sulla base del modello di McKee, e lo stile di apprendimento concettualizzato nel modello di Kolb. Nel terzo paragrafo si prende in considerazione la necessità di ottenere sostegno da parte di persone di fiducia nella creazione e messa in pratica del piano. Le persone di fiducia possono essere persone a noi vicine, oppure si può utilizzare l'aiuto e il sostegno di un coach. Il ruolo del coach viene analizzato nello specifico, evidenziando le differenze con altre figure professionali, le sue caratteristiche, le sue principali attività e il tipo di rapporto che esso instaura con il soggetto. Infine ci si riconduce al caso in cui l'attività di coaching attuata dal soggetto stesso verso altri può essere benefica se porta all'esperienza della compassione. Il quarto paragrafo descrive un modello di piano di apprendimento che prende in considerazione tutti gli elementi finora trattati. Nel quinto paragrafo vengono presentate delle riflessioni conclusive relative ai temi argomentati.

4.1 Orientamento all'obiettivo

Una volta compresi il proprio Sé Ideale e Sé Reale si hanno a disposizione l'immagine del proprio futuro desiderato e il punto di partenza da cui raggiungerlo. Perché un cambiamento sia reale e duraturo bisogna, a partire dalla nuova consapevolezza acquisita, trasformare i propri desideri in azioni (McKee, Boyatzis, Johnston 2008). La fase della *Learning Agenda* è esattamente quella in cui si passa dal volere al fare. Ottenere ciò che si vuole per se stessi è un processo giustamente egoista a condizione che ciò che si vuole sia in allineamento con i nostri principi, valori e credenze.

VALID
Values
Attitudes
Awarness
Likely to Achieve
Intention
Do
Done date

Neale, Spencer-Arnell e Wilson (2009) utilizzano il metodo VALID per supportare il processo di formazione degli obiettivi personali. Esso è composto da una valutazione di Valori e Attitudini; include la consapevolezza (*Awarness*) riguardo a ciò che le persone pensano, sentono e fanno per raggiungere un obiettivo; considera la possibilità di riuscita (*Likely to achieve*) e il grado di ottimismo o pessimismo in questa considerazione; prende in considerazione l'Intenzione ovvero la motivazione e la sua conformità ai valori; esamina i comportamenti che possono aiutare a raggiungere l'obiettivo (*Do*) e assegna una scadenza temporale (*Done date*). L'importanza di avere obiettivi specifici sta nel fare in modo che le nostre azioni abbiano un significato. Senza obiettivi, la nostra capacità di soddisfare lo scopo della nostra vita sarebbe solo una questione di fortuna (Lennik, Kiel 2001). Al contrario il processo di cambiamento intenzionale sostiene che dopo aver sviluppato una *vision* personale, e aver sviluppato una buona consapevolezza di quale sia il proprio Sé Reale avendo ripercorso e inventariato risorse e debolezze, è necessario creare un piano utile, efficace e significativo per ottenere ciò che si vuole dalla vita. Questo piano deve essere inteso come un percorso di apprendimento caratterizzato da apertura e flessibilità, non come un'attività orientata alla performance (McKee, Boyatzis, Johnston 2008). La letteratura legata al tema del raggiungimento degli obiettivi ha creato una netta distinzione tra i due approcci. Un obiettivo, in questo caso rappresentato dagli elementi che compongono la propria *vision* per il futuro, viene definito come una rappresentazione cognitiva concreta di uno stato finale desiderato usata per guidare il comportamento (Elliot, Thrash 2002). Lennik e Kiel (2001) distinguono invece obiettivi legati a uno stato dell'essere desiderato, ad esempio il voler essere un buon genitore, dagli obiettivi che considerano attività future che si vogliono intraprendere. Neale, Spencer-Arnell e Wilson (2009) definiscono gli obiettivi come quello che vogliamo essere, cosa vogliamo fare o quello che vogliamo avere. L'assunzione di base della teoria sugli obiettivi predispone che questi siano regolatori immediati dell'azione umana (Locke et al. 1981) e di conseguenza fungano da mediatore tra il comportamento e fattori estrinseci incentivanti. Gli

obiettivi influenzano le prestazioni perché dirigono l'attenzione e l'azione, accentuano lo sforzo che viene mobilitato simultaneamente alla direzione in proporzione alle esigenze percepite, aumentano la motivazione e la persistenza, cioè il mantenimento di una direzione nel tempo. Quando un soggetto può controllare il tempo che utilizza per giungere a un obiettivo, questo di solito è maggiore quanto più l'obiettivo è complesso, esiste però un trade-off tra il tempo utilizzato e l'intensità dello sforzo. Gli obiettivi influenzano anche indirettamente l'azione attivando e utilizzando le competenze, conoscenze e strategie rilevanti per quel compito (Locke, Latham 2002). Il risultato dipende inoltre dal livello di coinvolgimento del soggetto nei confronti del suo obiettivo, che è alto se riferito a obiettivi che noi stessi ci siamo prefissati attraverso un'attenta analisi dei nostri desideri e che rappresentano perciò delle urgenze che sentiamo in prima persona (Klein et al. 1999; McKee, Boyatzis, Johnston 2008). Al contrario obiettivi che non creano coinvolgimento emotivo in chi li deve raggiungere possono perdere completamente il loro effetto motivazionale. Il loro ruolo è strettamente legato all'attività svolta dal feedback. Secondo Locke et al. (1981) entrambi sono necessari per influenzare le attività. Hollenbeck, Williams e Klein (1989) hanno studiato altre variabili oltre alla ideazione personale dell'obiettivo che possono influenzare il livello di coinvolgimento e impegno verso di esso. Tra i fattori situazionali gli autori hanno riscontrato che la dimensione pubblica dell'obiettivo ha una certa rilevanza. Come sosteneva Salanik (1977, vedi Hollenbeck, Williams, Klein 1989) il modo più semplice per impegnarsi in un'attività è raccontare a tutti i propri amici che la si sta per fare. Inoltre altri fattori di natura personale sono un alto bisogno di realizzazione e la possibilità di controllare internamente i risultati. Un obiettivo, ancor più se sentito da una persona come necessario al suo miglioramento, ha un forte impatto motivazionale. Questo avviene attraverso un processo cognitivo che permette al soggetto di rappresentare l'obiettivo e la sua probabilità di raggiungerlo (Heath, Larrick, Wu 1999). Questo processo mentale è caratterizzato da quattro attributi: il primo riguarda il contenuto dell'obiettivo tra le cui dimensioni possono essere considerate la sua specificità e chiarezza, la precisione con cui viene specificato il suo scopo e la difficoltà. Altri due attributi sono la complessità dell'obiettivo e il grado di conflitto, che esprime la possibilità che il raggiungimento di un obiettivo ne pregiudichi un altro. Infine viene considerata l'intensità, misurata attraverso la portata del processo cognitivo o l'intensità dello sforzo richiesto (Locke et al.1981). Heath, Larrick e Wu (1999) presentano una spiegazione diversa del ruolo motivazionale dell'obiettivo. Secondo gli autori l'obiettivo funge da punto di riferimento che divide i risultati in due categorie: quella che rappresenta un guadagno, un successo e perciò comporta emozioni positive, e quella che rappresenta una perdita, un fallimento e di conseguenza genera emozioni negative. Secondo questa teoria le persone dovrebbero essere portate a uno sforzo maggiore se si trovano nella sezione che rappresenta il guadagno, viceversa nella sezione della perdita man mano che si allontanano dal loro obiettivo. Secondo Creed et al. (2011) una volta che gli obiettivi sono stati stabiliti, gli individui utilizzano

una serie di processi di auto-regolamentazione per ridurre la discrepanza tra la loro situazione attuale e la loro situazione ideale, tuttavia a seconda del contesto e delle caratteristiche personali gli individui possono avere predilezione per tipi diversi di obiettivi (Carette, Anseel, Van Yperen 2011). McKinney (2003) distingue l'esistenza di due diverse teorie sull'orientamento all'obiettivo riguardanti le preferenze di una persona in situazioni di realizzazione di un risultato (Van Hooft, Noordzij 2009). La prima sostenuta da Payne, Youngcourt, e Beaubien, (2007) e Button, Mathieu, Zajac (1996) è un modello a due fattori non mutualmente esclusivi, che possono coesistere simultaneamente, ma che risultano distinti e non correlati. Un fattore è l'orientamento all'apprendimento (*Learning Goal Orientation*), caratterizzato da una focalizzazione nell'incremento di una competenza o padronanza in qualcosa di nuovo (Van Hooft, Noordzij 2009). Le persone che prediligono questa strategia riconoscono che capacità e competenze possono essere sviluppate e tendono a fissare obiettivi più elevati e impegnativi. Secondo questa visione l'impegno è determinante per raggiungere il risultato e il feedback viene accettato come elemento di motivazione e confronto al fine di aumentare lo sforzo o rivedere i propri obiettivi. Creed et al (2011) attestano un'associazione positiva tra orientamento all'apprendimento ed esiti cognitivi, affettivi e comportamentali. Il secondo fattore, l'orientamento alla performance (*Performance Goal Orientation*) riflette invece un'attenzione particolare nel dimostrare le proprie competenze al fine di guadagnare giudizi positivi ed evitarne di negativi (Van Hooft, Noordzij 2009). Questo orientamento presuppone che competenze e capacità siano fisse e porta alla definizione di alti obiettivi per ottenere un feedback positivo sulle proprie capacità. Dato che il fine ultimo è quello di essere apprezzati dagli altri, gli obiettivi che vengono scelti spesso sono quelli con una buona probabilità di successo (Creed et al. 2011). Anche l'orientamento alla performance dimostra avere riscontri positivi sui risultati, tuttavia inferiori rispetto a quelli manifestati dall'orientamento all'apprendimento. Differenza tra i due nasce anche in termini di standard di valutazione, mentre i soggetti orientati all'apprendimento confrontano le proprie competenze con uno standard assoluto, quelli con una forte predilezione nei confronti della performance tendono a confrontare le proprie competenze con quelle degli altri (Van Hooft, Noordzij 2009). Button, Mathieu, Zajac (1996) considerano l'orientamento al risultato come un tratto personale, perciò esso viene misurato attraverso degli item, otto per la *Performance Goal Orientation* e otto per la *Learning Goal Orientation*, nei confronti dei quali valutare il proprio accordo con una scala Likert a sette voci in cui 1 sta per "sono fortemente d'accordo" e 7 sta per "sono fortemente in disaccordo". Il secondo modello sull'orientamento al risultato riportato da McKinney (2003) e Creed et al. (2011) riguarda l'attività di VandeWalle (1997) e si compone di tre fattori. I primi due corrispondono alla *Learning Goal Orientation* e alla *Performance Goal Orientation*, ai quali viene aggiunta una terza possibilità che riguarda la *Performance Avoid Goal Orientation*. Anche secondo questo orientamento le capacità sono fisse, ma al contrario di coloro che sono

orientati alla performance, in questo caso vengono fissati obiettivi bassi al fine di non rischiare di apparire come incapaci. I soggetti si concentrano sulla gestione dell' effetto negativo associato al rischio di essere esposti al giudizio ed essere carenti in qualcosa. In alcuni casi l'obiettivo può essere quello di evitare di fare peggio di qualcun altro (Van Yperen, Elliot, Anseel 2009). Questo orientamento al risultato ha dimostrato relazioni negative con la performance, lo sforzo e le prestazioni (Creed et al. 2011). Per valutare l'orientamento al risultato tra questi tre fattori VandeWalle (1997) ha sviluppato e validato una misura simile a quella proposta da Button, Mathieu, Zajac (1996) basata sull'utilizzo di tredici item e amministrata con una scala Likert con sei possibili risposte in cui 1 rappresenta "sono fortemente d'accordo" e 6 sta per "sono fortemente in disaccordo".

Tabella 4.1 Teorie sull'Orientamento all'Obiettivo

Teoria a due fattori	Learning Goal Orientation Performance Goal Orientation	Valutazione su 16 item per cui si esprime accordo o disaccordo con una scala Likert a 7 voci
Teoria a tre fattori	Learning Goal Orientation Performance Goal Orientation Performance Avoid Goal Orientation	Valutazione su 13 item per cui si esprime accordo o disaccordo con una scala Likert a 6 voci

Questo tipo di misurazione è possibile sulla base del fatto che l'orientamento al risultato viene definito da questi autori come un tratto della persona. Tuttavia in letteratura esistono anche studi che lo considerano una caratteristica mutevole, che cambia a seconda della situazione. Una combinazione di entrambe le teorie porta Van Hooft e Noodzij (2009) a definire l'orientamento al risultato come un quasi-tratto, una preferenza personale influenzata dalla diversità delle situazioni, che può essere formata e cambiata. Nel caso del Processo di Cambiamento Intenzionale è importante che il soggetto sia convinto della sua possibilità di cambiare e svilupparsi e adotti perciò un approccio rivolto all'apprendimento. Se adottare un orientamento alla performance determina un atteggiamento difensivo e il bisogno di mettersi alla prova con la paura però di deludere gli altri o se stessi, sviluppare un percorso di apprendimento permette di aprirsi a nuove possibilità ed esperienze imparando da queste e concentrando le energie sulle attività veramente importanti per la persona (McKee, Boyatzis, Johnston 2008). La natura auto-diretta di questo processo di sviluppo permette inoltre di fissare degli obiettivi su misura per soddisfare le esigenze del singolo, di avanzare attraverso attività personalizzate che ben si conciliano con le risorse e il tempo a disposizione della persona e con il suo stile di

apprendimento (Boyce, Wisecarver, Zaccaro 2005). Perché il processo di sviluppo sia strutturato in modo adeguato è necessario infatti che esso venga adattato al proprio stile di pianificazione, al proprio stile di apprendimento, sia modellato sulla base dell'organizzazione e svolgimento delle proprie giornate, e possa essere supportato anche da altre persone che sostengano il soggetto nel suo cammino (McKee, Boyatzis, Johnston 2008).

4.2 Ognuno ha il suo stile

Lo stile di pianificazione

Lo sviluppo di un piano di apprendimento è un modo per affrontare e muoverci verso un futuro desiderato, questo processo perché sia efficace deve tenere conto delle differenze che possono sussistere tra le persone nel loro metodo di apprendimento, ma anche nel modo in cui esse si rivolgono al futuro. I tipi di obiettivi che una persona si pone sono tendenzialmente legati al suo stile di pianificazione, ovvero l'approccio con cui si riflette sul futuro. L'uomo infatti è capace di creare orientamenti e piani verso un incerto, ma potenzialmente controllabile futuro, anticipandone e prevedendone i rischi (Klein, Robertson, Delton 2010). McCaskey (1974) sostiene che il processo di pianificazione si pone lungo un continuum variando a seconda di una maggiore o minore definizione dei risultati desiderati. Da una parte troviamo il sistema convenzionale di pianificazione che comincia con la definizione degli obiettivi, specificando poi strategie, politiche e piani dettagliati per raggiungerli. La pianificazione per obiettivi segue un approccio analitico razionale che restringendo il focus esclusivamente sull'obiettivo fa convergere gli sforzi nel raggiungimento di quest'ultimo favorendo un utilizzo efficiente della propria energia. Il secondo tipo di pianificazione identificato da McCaskey (1974) si basa sulla propria area di attività e sulla direzione che si intende intraprendere sulla base delle proprie tendenze e volontà. Invece di definire obiettivi concreti e misurabili, questo tipo di pianificazione porta ad individuare schemi di movimento che per l'individuo vale la pena seguire. Sicuramente questo secondo sistema risulta essere più flessibile al sopraggiungere di cambiamenti determinati dal mutamento delle condizioni e dell'ambiente o da feedback ricevuti, tuttavia richiede anche un maggior apporto di energia nell'esplorare e vagliare continuamente alternative. Basandosi sugli studi di McCaskey (1974) McKee (vedi McKee, Boyatzis, Johnston 2008) ha delineato l'esistenza di tre categorie di base tra cui distinguere gli stili di pianificazione dell' uomo, che comportano la definizione di tipi di obiettivi differenti.

L'approccio orientato all'obiettivo risulta quello più comunemente usato, forse perché rappresenta la forma di pianificazione più utilizzata nelle scuole e nel contesto lavorativo come

sistema di gestione della performance. Esso comporta una concentrazione su obiettivi e risultati dettagliati e specifici, misurabili, e spesso con un orizzonte temporale modesto. Questo approccio sottovaluta o non riconosce l'importanza di una visione più ampia e a lungo termine che dia un senso complessivo alle proprie azioni per il conseguimento di una missione, cosa che invece caratterizza l'orientamento alla direzione.

Le persone che adottano un orientamento alla direzione hanno una capacità sviluppata di riconoscere il quadro generale della situazione. Essi hanno un gran senso dello scopo o della missione da compiere, ma non delineano mai obiettivi specifici e dettagliati. Questo li porta ad essere flessibili e capaci di adattarsi facilmente ai cambiamenti, pur mantenendo una direzione segnata dai propri valori e dalle proprie idee. In questa visione manca però una programmazione sistematica.

L'orientamento all'azione caratterizza invece coloro che non guardano al futuro, ma si concentrano prevalentemente sul presente. Ciò comporta una mancanza di pianificazione a lungo termine e l'adozione di una logica basata sul momento, sulla decisione immediata basata sulle ultime azioni compiute senza considerare le possibilità future. Il tipo di attività predilette in questo caso sono di tipo improvvisato.

Quando inizio un progetto a casa o sul lavoro:

- Ho un'idea chiara in testa di quale sarà l'esito o il risultato del progetto e del lasso di tempo in cui riuscirò a portarlo a termine (orientamento all'obiettivo)
- Ho un'idea di quale dovrebbe essere il risultato o di come potrebbe rientrare nel mio lavoro o nella mia vita privata (orientamento alla direzione)
- Do inizio al progetto e poi esco subito a comprare il necessario (orientamento all'azione)

Per valutare lo stile di pianificazione McKee, Boyatzis e Johnston (2008) hanno creato un questionario attraverso il quale identificare le proprie preferenze in diversi ambiti di pianificazione che spaziano dal lavoro al tempo libero (Il mio Stile di Pianificazione, Appendice A). Gli autori (McKee, Boyatis e Johnston 2008) sostengono che non ci sia una regola fondamentale in grado di decretare un approccio come migliore di un altro, ma che al contrario un programma di apprendimento debba tenere conto del modo di pensare e progettare di una persona, cercando però di integrare anche parti degli altri approcci che per una persona sono secondari. Questo perché ciascuno di questi approcci riflette tipi diversi di competenze, e considerarle tutte significa dare la possibilità al soggetto di integrare le proprie con altre di

nuove. Le attività da inserire nel programma di sviluppo dovrebbero perciò riflettere il proprio stile di pianificazione preferito, ma lasciare qualche spazio all'integrazione degli altri. Questo può essere fatto ad esempio aiutando il soggetto ad esprimere i propri obiettivi a livelli differenti e con diversi orizzonti temporali. Una visione generale del proprio futuro desiderato nel lungo periodo riflette la capacità di identificare una direzione da seguire e garantisce un supporto e una guida nel caso sia necessario modificare gli obiettivi di breve periodo. Seguire la direzione permette di avere flessibilità, senza perdere la retta via lungo il percorso di cambiamento. Obiettivi a medio-breve termine costituiscono una pianificazione più specifica, permettono di indirizzare energia e sforzi verso il raggiungimento di un elemento concreto e sono indispensabili per valutare l'avanzamento del processo e il proprio miglioramento. Infine l'individuazione di azioni concrete da compiere nel breve periodo sviluppa le caratteristiche di un orientamento all'azione consentendo al soggetto di agire attivamente, guidato però dagli obiettivi a medio e lungo termine che consentono lo svolgimento di attività orientate e coerenti.

Lo stile di apprendimento

Per stendere il proprio piano d'azione, oltre a considerare il modo in cui si pensa al futuro, bisogna tenere conto anche del modo in cui si apprendono le cose. La teoria punto di riferimento nella formazione è la già citata teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb (Boyatzis, Kolb 1995) che può essere considerata come una teoria sull'apprendimento cognitivo e situazionale perché presuppone che gli individui trasformino, attraverso le loro capacità cognitive, le loro esperienze in nuova conoscenza (Corbett 2005). La teoria dell'apprendimento esperienziale fornisce un modello che considera il processo di apprendimento nel suo complesso e mostra una visione multilineare dello sviluppo dell'uomo (Kolb, Boyatzis 2000). Secondo questa concezione l'apprendimento per esperienza avviene seguendo quattro fasi: esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva (Boyatzis, Kolb 1995). L'esperienza immediata o concreta è la base per l'osservazione e la riflessione, che vengono riassunte e assimilate in concetti astratti da cui è possibile trarre nuovi significati e implicazioni per le azioni svolte. Queste implicazioni possono essere poi testate in modo diretto e fungere da guida nella creazione di nuove esperienze (Kolb, Boyatzis 2000). Kolb sostiene che il miglior modo per apprendere sia intraprendere un percorso che utilizzi tutte e quattro le forme di apprendimento (Corbett 2005), tuttavia le quattro forme rappresentano in realtà due coppie di opposti tra cui il soggetto è portato a scegliere a seconda della situazione (Kolb, Boyatzis 2000). Il primo polo rappresenta la fase di percezione che determina il modo in cui l'individuo

acquisisce informazioni dal mondo esterno e può avvenire in due modi opposti: attraverso l'esperienza diretta o attraverso una ricostruzione di esperienze. L'altro polo si riferisce invece alla comprensione, ovvero alla fase in cui si fa affidamento su un'interpretazione concettuale o rappresentazione simbolica dell'esperienza. La trasformazione in conoscenza è possibile attraverso l'estensione, cioè testando attivamente idee ed esperienze nel mondo reale, oppure attraverso l'intenzione ovvero riflettendo internamente sui diversi attributi di esperienze e idee (Corbett 2005). Ciascun individuo in genere sviluppa una preferenza nella scelta tra fasi di apprendimento contrapposte. Inizialmente il soggetto sviluppa abilità e strutture cognitive di base nella parte di vita che va dalla nascita all'adolescenza, in seguito la formazione scolastica e accademica, il lavoro e le esperienze personali attraverso forze sociali educative e organizzative modellano un particolare stile di apprendimento, infine nella fase più avanzata della vita le diverse modalità tendono ad integrarsi. Il passaggio tra queste fasi è caratterizzato da una crescente complessità e relativismo nell'adattamento al mondo e da un'integrazione crescente dei conflitti tra le due coppie di opposti (Kolb, Kolb 2005b). Il conflitto tra concreto e astratto e tra attivo e riflessivo viene risolto tendenzialmente da una persona in uno stesso modo ricorrente e caratteristico che definisce il suo stile di apprendimento (Kolb, Boyatzis 2000). Il concetto di stile ha aiutato la letteratura a definire e creare tipologie di individualità. Lo stile è una descrizione normativa riferita ad alcuni individui in modo trasversale che ne identifica un profilo diverso dagli altri profili che costituiscono il modello (Boyatzis, Kolb 1995). Il modello di Kolb identifica quattro diversi stili di apprendimento che rappresentano la spiegazione del perché gli individui acquisiscano e trasformino le informazioni in modi diversi, del come combinino nuove conoscenze con quelle esistenti, e del perché questi comportamenti si traducano nel diverso riconoscimento di opportunità e in differenti capacità di sfruttamento (Corbett 2005). Questi stili sono: Convergente, Divergente, Assimilatore e Accomodatore.

Il soggetto Convergente pensa e agisce usando la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, ciò significa che il pensiero e la trasformazione continua non seguono necessariamente un'idea specifica, ma sono focalizzati sullo sviluppo di soluzioni tecniche. I Convergenti prediligono trovarsi in situazioni in cui devono risolvere un problema o trovare la risposta tecnica corretta.

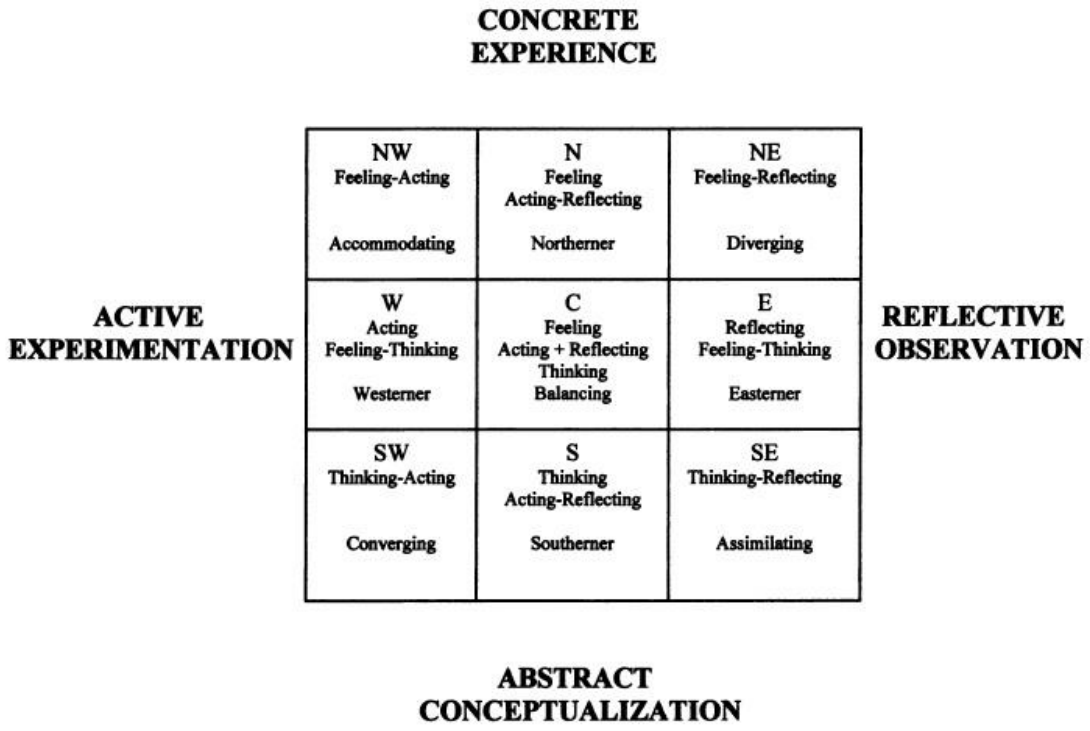
I soggetti Divergenti al contrario colgono le sensazioni e le trasformano in conoscenza attraverso l'osservazione e la riflessione. Essi hanno una forte immaginazione e sono capaci di leggere le persone e le situazioni tramite la comprensione e la consapevolezza dei loro valori e significati, utilizzano prospettive diverse e sono in grado di gestire le relazioni delineando degli schemi di raggruppamento significativi.

Gli Assimilatori prediligono concettualizzazione astratta e osservazione riflessiva, sono molto bravi nel ragionamento induttivo e nel creare modelli teorici anche a partire da osservazioni disparate. Le idee vengono da loro giudicate per il livello di logica e per la loro teoria più che per il loro valore pratico.

Lo stile dell'Accomodatore si basa infine sul fare e sull'applicare, le attività fondamentali sono l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva. I soggetti di questo tipo agiscono sempre, si fanno coinvolgere dalle esperienze, reagiscono in modo immediato e risolvono i problemi in maniera intuitiva (Corbett 2005).

In seguito Hunt (vedi Kolb, Kolb 2005b) ha teorizzato la possibile identificazione di altri quattro stili di apprendimento che combinano in modo diverso le quattro fasi dell'apprendimento. L'approccio Settentrionale enfatizza l'esperienza concreta utilizzando in modo bilanciato azione e riflessione. Il punto di forza di questo stile risiede nella capacità di ottenere un alto coinvolgimento, dall'altra parte però il soggetto ha difficoltà nel dare un significato all'esperienza perciò adotta entrambi i meccanismi di riflessione e azione.
Il modello Orientale è caratterizzato da una profonda riflessione che prende spunto sia dalle emozioni ottenute tramite esperienze concrete, che tramite il pensiero astratto. Il problema è che ciò comporta un'eccessiva focalizzazione sul pensiero e una oggettiva difficoltà nel tradurre i propri piani in azioni.
Lo stile Meridionale utilizza la concettualizzazione astratta combinando azione e riflessione, questo comporta un pensiero prevalentemente analitico e di tipo meccanico, che dimentica però di analizzare a fondo i propri sentimenti.
L'approccio Occidentale si basa invece sull'azione e sull'apporto simultaneo di esperienza e concettualizzazione, questo provoca un passaggio diretto dall'azione alla concettualizzazione senza la necessaria riflessione sull'esperienza determinando così delle concettualizzazioni poco chiare o poco corrette (Kolb, Kolb 2005).

Figura 4.1 Gli stili di apprendimento



Fonte: Kolb, Kolb 2005

La nostra preferenza tra gli stili si sviluppa sulla base delle nostre esperienze passate, delle richieste del presente, e dipende anche da elementi ereditari. Questi ultimi sono rappresentati da concetti legati alla personalità come l'introversione o l'estroversione, l'impatto dell'educazione sussiste invece nell'infondere atteggiamenti positivi verso specifici gruppi di competenze di apprendimento e nell'insegnare agli studenti come imparare. Le attività svolte nel presente influenzano l'orientamento perché lo adattano verso la forma più appropriata per svolgere compiti o problemi su cui si sta lavorando (Kolb, Boyatzis 2000). Secondo Marriott (2002) la specificità contestuale è un elemento di significativa importanza nella scelta del tipo di stile di apprendimento da adottare. Lo stile adottato può dipendere dalle circostanze perché certe attività possono essere affrontate esclusivamente in un certo modo. Tuttavia ciò non cambia la preferenza di fondo di un individuo. Un secondo aspetto molto discusso è l'impatto della cultura sulla composizione della propria preferenza. La cultura viene concettualizzata come una comunanza di valori, credenze, interpretazioni, significati condivisi da un certo gruppo di persone creati sulla base di esperienze comuni che vengono trasmesse di generazione in generazione e creano un quadro complesso per l'apprendimento e lo sviluppo. Essa opera come agente di socializzazione attraverso istituzioni come la scuola, la famiglia, l'università, il lavoro, e influenza l'elaborazione delle informazioni e la cognizione, per questo si ritiene che influenzi le preferenze di apprendimento (House et al.2004; Joy, Kolb 2009; Hoftede 2001; Charlesworth

2008). La forma del processo educativo attraverso il quale il soggetto impara a interagire all'interno del suo ambiente culturale gioca un ruolo critico nel rinforzare e modellare le preferenze di stile, che sono perciò soggette al condizionamento culturale (De Vita 2001). Il contesto in cui il soggetto cresce fornisce degli strumenti e degli schemi ai quali l'individuo si deve adattare (Charlesworth 2008). Questa prospettiva dà perciò peso non solo al contesto momentaneo, ma anche al contesto globale in cui si vive e si è vissuto. Le metodologie di analisi dell'influenza della cultura sono essenzialmente due. La prima indaga la presenza di stili di apprendimento differenti in nazioni differenti. In questo caso le differenze culturali vengono considerate sulla base della provenienza nazionale. Barmayer (2004) ad esempio conduce uno studio su 353 studenti di Management Internazionale e Human Resource Management di tre diverse regioni: Francia, Germania e Quebec. I risultati evidenziano una notevole differenza nella preferenza di francesi e abitanti del Quebec per attività di esperienza concreta, che può indicare la volontà di essere coinvolti personalmente nei rapporti interpersonali e l'adozione di un approccio più intuitivo nell'affrontare i problemi, mentre è stata evidenziata una marcata preferenza degli studenti tedeschi per la concettualizzazione astratta, dimostrando una tendenza verso un orientamento logico-analitico e una maggior considerazione per gli stimoli teorici. Similmente Charleswoth (2008) esamina le differenze tra un campione di studenti provenienti da Cina, Indonesia e Francia, riscontrando che i soggetti con una cultura orientale sono molto più portati ad attività di riflessione e capaci di ascoltare gli altri e pesare le loro opinioni. Al contrario gli studenti francesi hanno dimostrato una maggior propensione all'azione e al rischio, esplicitando una forte base di estroversione.

Figura 4.2 Profili degli studenti francesi, cinesi e indonesiani

Indonesian	Chinese	French
Tends to prefer the tried and tested practical ideas At ease around quiet and thoughtful people Takes time to think things through very carefully, paying attention to others Does not like to be rushed or have tight deadlines Tends to reject new or wild ideas A lot of respect for others including their feelings	Likes challenge to a certain extent, will seek out new experiences Seems less comfortable with rules Willing to take time to listen and puts stock by analysis Interested in new ideas and ways of doing things Respects people including their feelings	Enjoys the challenge of something new and different which they will seek out More-or-less agrees to take time to listen but is not bothered by having to rush or work to a tight schedule Does not waste time Puts forth own interpretation if not convinced by others Seems to be less self-disciplined

Fonte Charlswoth 2008

I risultati di questi studi sono sicuramente interessanti, tuttavia a volte l'utilizzo di questa metodologia può dare vita a delle incongruenze. Ad esempio studi rivolti ad individuare lo stile di apprendimento maggiormente utilizzato dagli studenti degli Stati Uniti, hanno classificato in alcuni casi gli studenti come accomodatori, in altri come divergenti (Holtbrugge, Mohr 2010). Secondo Holtbrugge e Mohr (2010) i motivi di queste ambiguità possono risiedere nella scarsa dimensione dei campioni o nella mancanza di controllo di altre variabili, ma anche nel fatto che considerare le differenze culturali unicamente sulla base dell'appartenenza nazionale ignora l'eterogeneità di valori e caratteristiche che esistono tra i cittadini di una nazione. Per ovviare a questo problema gli autori (Holtbrugge, Mohr 2010) utilizzano una seconda possibile metodologia di analisi basata sulla comparazione di diversi stili di apprendimento con le quattro dimensioni che Hofstede (2001) indica nel valutare la differenza tra le culture.

La distanza gerarchica rappresenta il grado in cui differenze gerarchiche nelle relazioni sociali vengono accettate. Nelle culture caratterizzate da una debole distanza gerarchica si suppone che gli studenti ricerchino attivamente conoscenza creando il proprio cammino intellettuale attraverso una sperimentazione attiva, viceversa in culture con un alto grado di distanza gerarchica si cerca di dare senso alle informazioni fornite dall'esterno trasformando le informazioni attraverso un'osservazione riflessiva per evitare di contraddire le opinioni fornite da qualcuno più alto nella gerarchia sociale come ad esempio il professore.

L' individualismo/collettivismo rappresenta il grado di integrazione degli individui nel gruppo e la forza dei legami tra le persone. Società individualistiche credono nell'autonomia intellettuale e affettiva dell'uomo per cui favoriscono l'acquisizione di informazioni tramite esperienze personali concrete. Dall'altro lato i soggetti che prediligono il lavoro di gruppo dimostrano una preferenza per la concettualizzazione astratta.

La terza dimensione riguarda la mascolinità/femminilità della cultura, la mascolinità è connotata da un forte orientamento alla performance, assertività e competizione, la femminilità rappresenta qualità delle relazioni personali, cooperazione e cura degli altri. Come sostengono Kolb e Kolb (2005) gli individui che preferiscono l'esperienza concreta sono interessati alle persone, tendono ad essere emozionali ed empatici per cui risultano essere più affini a culture di tipo femminile. La mascolinità è invece associata alla concettualizzazione astratta e alla osservazione riflessiva perché predilige forme logiche, idee e concetti astratti.

Infine il controllo dell'incertezza si riferisce al desiderio di evitare situazioni rischiose caratterizzate da un futuro incerto. I membri di società che non amano il rischio preferiscono regole e strutture chiare che riducano il livello di incertezza perciò dal punto di vista dell'apprendimento è più probabile che preferiscano attività di osservazione riflessiva e l'uso di

concetti astratti piuttosto che esperienze concrete che potenzialmente possono avere una maggior varietà di risultati e possibili interpretazioni.

Empiricamente lo studio di Holtbrugge e Mohr (2010) supporta unicamente le ipotesi legate al grado di individualismo/collettivismo e mascolinità/femminilità evidenziando perciò una tendenza alla convergenza nelle culture maggiormente individualiste e una prevalenza di soggetti assimilatori in società di tipo mascolino. Un simile studio condotto da Joy e Kolb (2009) trova conferma empirica dell'ipotesi fornita da Holtbrugge e Mohr (2010) riguardo la preferenza verso lo stile di assimilatore nelle culture con un più alto controllo dell'incertezza, e allo stesso modo non riscontra particolari variazioni in base al grado di differenza gerarchica, tuttavia nell'esaminare l'effetto di collettivismo e individualismo sulle preferenze di stile giungono a un risultato opposto rispetto a quello ottenuto da Holtbrugge e Mohr (2010) legando la convergenza al collettivismo.

Tabella 4.2 Risultati a confronto Holtbrugge e Mohr (2010) e Joy, Kolb (2009)

Dimensione della cultura (Hofstede 2001)	*Risultato*
Distanza gerarchica	Non rilevante
Individualismo/collettivismo	Misto (entrambi convergenti)
Mascolinità/femminilità	Stile Assimilatore per società mascoline
Controllo dell'incertezza	Stile Assimilatore se alto controllo

Altre variabili sono considerate spesso rilevanti nell'influenzare lo stile di apprendimento: l'età, il genere e l'esperienza educativa. L'età secondo Holtbrugge e Mohr (2010) e Mainemelis, Boyatzis, Kolb (2002) non risulta avere un effetto significativo, al contrario per il genere Barmeyer (2004) ha rilevato sostanziali differenze tra studenti maschi e femmine in particolar modo nella dimensione dell'esperienza concreta a cui le studentesse sono risultate molto più affini. Infine sia Holtbrugge e Mohr (2010) che Marriott (2002) hanno riscontrato mutamenti nello stile di apprendimento tra i soggetti dopo aver concluso un certo periodo di studi. Ciò sta a significare che per quanto lo stile di apprendimento sia una caratteristica personale tendenzialmente stabile, essa può mutare nel tempo specialmente a seguito di interventi educativi.

Oltre a quella di Kolb esistono altre teorie sull'apprendimento, quella proposta da Jarvis (2009) presuppone sempre un ruolo fondamentale dell'esperienza il cui contenuto viene trasformato grazie all'influenza di pensiero, azione ed emozioni, ma considera come attivatore del processo di apprendimento solamente le esperienze che vengono percepite come disgiunzioni, elementi di frattura nell'armonia del mondo e della vita che in genere viene data per scontato, che richiedono perciò di essere risolti o spiegati attribuendovi un significato. Anche le teoria di Illeris (2009) in parte può essere assimilata a quella di Kolb perché prevede due processi fondamentali come dimensioni dell'apprendimento: il primo, riprendendo la fase di *Prehension*, riguarda l'interazione del soggetto con il suo ambiente sociale, culturale, materiale; il secondo è un processo interno psicologico di elaborazione e acquisizione che connette gli impulsi ricevuti dall'interazione con i risultati di esperienze di apprendimento precedenti, creando un risultato di apprendimento. Questa fase di acquisizione è data da una parte dal contenuto dell'apprendimento, dall'altra da una dimensione incentivante composta da motivazione, sentimenti, emozioni che genera l'energia mentale necessaria perché si verifichi il processo di apprendimento. Illeris (2009) spiega la differenza tra soggetti nell'apprendere come effetto delle precondizioni dell'individuo, cioè degli schemi mentali che caratterizzano il soggetto con cui i nuovi impulsi vengono necessariamente a interagire. Sulla base delle possibili interazioni tra nuovi impulsi ricevuti dall'esterno e schemi mentali esistenti, l'autore (Illeris 209) identifica quattro diversi tipi di apprendimento. Il primo è di tipo cumulativo o automatico ed è caratterizzato dall'apprendimento di un elemento completamente nuovo e isolato da qualsiasi contesto, che perciò non può essere collegato a nessuna conoscenza precedente. La nuova conoscenza viene automatizzata e richiamata in contesti simili a quelli del suo apprendimento. Il secondo tipo è definito come assimilativo e comprende tutti i casi in cui i nuovi elementi vengono legati a schemi mentali già esistenti, sommando nuove e vecchie conoscenze. L'apprendimento accomodante si verifica invece quando si ricevono impulsi nuovi o diversi da quelli abituali ed è difficile legarli a schemi esistenti. Ciò comporta un cambiamento e le ricostruzione di parte dei nostri schemi, attività onerosa e che richiede molta energia mentale. Infine l'apprendimento trasformativo comporta una ristrutturazione importante dei propri schemi mentali, determinando spesso anche cambiamenti nella personalità. Ciò accade in situazioni di crisi o di cambiamenti urgenti, creando una trasformazione profonda e vasta. E' possibile che ciò che Kolb (Boyatzis, Kolb 1995) intende per predisposizione personale a un certo tipo di apprendimento possa essere riferito alla formazione di schemi mentali proposta da Illeris (2009), tuttavia mentre le fasi di Kolb e gli stili di apprendimento sono riferiti alle attività cognitive ed esperienziali svolte dal soggetto, la suddivisione di Illeris (2009) ha come punto di partenza il tipo di impulso esterno e la sua conformità a schemi mentali preesistenti.

Un altro modello di misurazione degli stili di apprendimento è quello proposto da Gregorc (Gregorc, Ward 1977) il quale sostiene che le predisposizioni naturali di ogni individuo all'apprendimento si sviluppino secondo due poli: quello della percezione che può essere astratta o concreta, e quello dell'ordine che può essere causale o sequenziale. Similmente a Kolb, Gregorc (Gregorc, Ward 1977) individua quattro stili di apprendimento. Il tipo Concreto-Sequenziale preferisce l'esperienza diretta, sul campo, vuole ordine e compiti precisi in logica sequenziale; quello Astratto-Sequenziale ama lavorare con idee e simboli, è logico e sequenziale nel pensiero, e gli piace concentrarsi su l'attività senza distrazioni; il soggetto con preferenze Astratto-Random tende invece a focalizzare l'attenzione sulle persone e sull'ambiente circostante, preferisce discussioni e conversazioni di ampia portata, e gli piace riflettere sulle sue esperienze; infine lo stile Concreto-Random identifica i soggetti *risk taker*, che preferiscono esplorare problemi non strutturati, cercare risoluzioni intuitive ed usare meccanismi di prova ed errore per elaborare soluzioni. Il Gregorc Style Delineator (GSD) è un questionario che richiede all'intervistato di ordinare dieci gruppi di quattro parole che rappresentano le quattro caratteristiche che definiscono l'apprendimento, il risultato è la distribuzione di un punteggio per ognuno dei quattro stili di apprendimento del modello.

Il VARK (Fleming 2001) è un modello che Hawk e Shah (2007) definiscono come sensoriale/percettivo, le sue categorie di analisi si basano infatti unicamente sulla fase di percezione e trasferimento delle informazioni. Le categorie considerate sono Visiva, Aurea, di Lettura/Scrittura e Cinestesica. L'approccio di apprendimento differisce a seconda della preferenza. Sulla base dello studio di Hawk e Shah (2007) nella Tabella 4.3 presentiamo una sintesi delle attività di apprendimento più consone alle diverse categorie di questo modello e del modello di Gregorc.

Tabella 4.3 Attività di apprendimento nei modelli Gregorc e VARK

Attività riferite agli stili di apprendimento di Gregorc			
Concreto-Sequnziale	Astratto-Sequenziale	Astratto-Random	Concreto-Random
Liste di controllo	Lezioni	Mappature	Brainstorming
Fogli di lavoro	Documenti	Lavori di gruppo	Creare possibilità
Grafici	Elementi audio	Musica	Letture facoltative
Mappe	Scrivere relazioni	Discussioni	Simulazioni
Dimostrazioni	Fare ricerca	Giochi di ruolo	Indagini
Esperienze sul campo	Lavori periodici	Interviste	Problem solving
Diagrammi	Supporti didattici		

Attività riferite agli stili di apprendimento VARK			
Visuale	Aureo	Leggere/Scrivere	Cinestesico
Diagrammi Grafici Colori Testi scritti Caratteri diversi	Dibattiti Conversazioni Filmati Seminari Discussioni	Libri Feedback scritti Scelta multipla Prendere appunti Saggi	Esempi reali Dimostrazioni Interventi di ospiti Giochi di ruolo Costruzione

Un ulteriore modello spesso utilizzato è quello di Dunn e Dunn (Dunn 1990) che presuppone l'esistenza di cinque stimoli all'apprendimento, ciascuno dei quali caratterizzato da diversi elementi: Ambientale (si riferisce a suono, luce, temperatura, design), Emotivo (comprende le motivazioni, la perseveranza, responsabilità e struttura), Sociologico (imparare da solo, in coppia, con i coetanei, con un insegnante o con altre persone in genere), Fisiologico (relativo alle percezioni fisiche, all'uso di modelli cronologici, e all'esigenza di mobilità), e lo stimolo del Processo Psicologico (che può essere globale o analitico, impulsivo o riflessivo). Per valutare le preferenze di ciascuna persona è stato istituito il questionario PEPS composto da 100 domande che comprendono tutti gli stimoli e gli elementi corrispondenti (Hawk e Shah 2007)

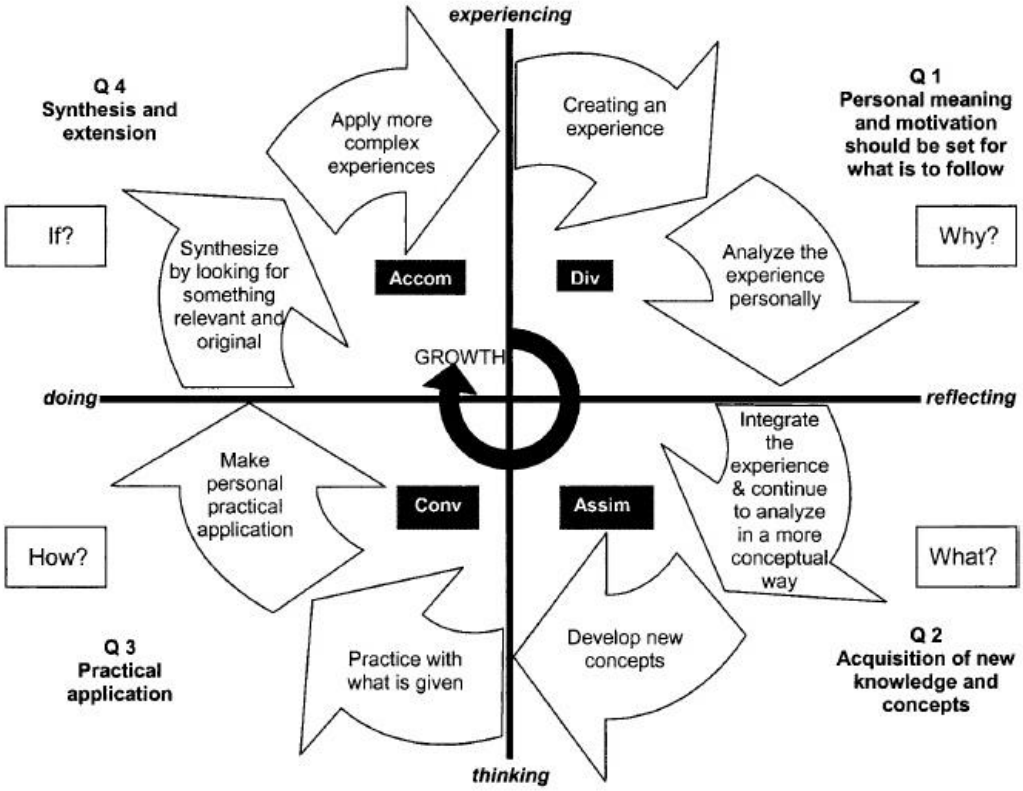
In modo simile al *Learning Style Inventory* è strutturato invece lo strumento ILS (*Index of Learning Styles*) che basandosi sulla teoria di Felder e Silverman (1988) analizza le preferenze degli individui sulla base di cinque fattori bipolari: Attivo-Riflessivo, Sensitivo-Intuitivo, Verbale-Visivo, Sequenziale-Globale, Intuitivo-Deduttivo. La valutazione si compie grazie a un questionario formato da 44 item in cui il soggetto deve scegliere tra due finali di frase che riflettono i diversi aspetti dell'apprendimento. Il risultato può dimostrare basse, medie o alte preferenze tra i valori dei due poli di ciascun fattore. In genere gli studenti attivi preferiscono fare le cose, in particolare all'interno di gruppi di lavoro, i riflessivi lavorano invece meglio da soli, sentendo la necessità di prendere tempo per pensare al proprio compito prima agire. I soggetti sensitivi utilizzano prevalentemente dati, fatti e sperimentazioni, mentre gli intuitivi apprendono meglio attraverso idee e teorie. Gli studenti verbali amano ascoltare informazioni e impegnarsi in una discussione, specialmente quando possono parlare e ascoltare le proprie parole, i soggetti visivi apprendono meglio attraverso parole, immagini, simboli, diagrammi di flusso e letture. I soggetti sequenziali utilizzano ragionamenti lineari, quelli globali trovano

invece facilità nel sintetizzare le informazioni, connetterle e creare sistemi o modelli, fare scoperte intuitive.

Diversi studi sono stati condotti al fine di ricercare l'impatto degli stili di apprendimento sulla performance. Lynch et al. (1998) ad esempio svolgono uno studio su 227 studenti di medicina confrontando lo stile di apprendimento misurato sulla base del *Learning Style Inventory* con la performance degli studenti misurata attraverso tre diversi strumenti: due test a risposta multipla e una simulazione di caso clinico svolta al computer. Gli studenti si sono rivelati non uniformemente distribuiti tra gli stili di apprendimento: il 45% era convergente, 26% gli assimilatori, 21% accomodanti, 8% i divergenti. I risultati hanno dimostrato che i soggetti convergenti e assimilatori hanno ottenuto risultati migliori in entrambi i test a scelta multipla. Ciò è coerente con la caratterizzazione di questi due stili che dimostrano avere un vantaggio nei casi in cui si debba trovare un'unica migliore risposta e si utilizzi il pensiero in forma di concettualizzazione astratta. Altri studi riportati da Lynch et al. (1998) sostengono che questa caratteristica sia un vantaggio per gli studenti di medicina, tuttavia dallo studio non risulta avere forte correlazione con la performance ottenuta nella simulazione di caso clinico che perciò probabilmente richiede competenze e orientamenti differenti. Un secondo studio proposto da Chou e Wang (2000) ha evidenziato un impatto dei diversi stili di apprendimento sulla performance nel design di pagine internet. Al contrario di quanto ipotizzato dagli autori la variabile del *learning style* valutata secondo il questionario di Kolb (Boyatzis, Kolb 1991) è risultata significativa nei punteggi ottenuti in vari strumenti di misurazione della performance, evidenziando una migliore prestazione per i soggetti Convergenti e la peggiore per i Divergenti. Secondo Manochehr (2006) la differenza di stile di apprendimento può essere causa anche di migliore o peggiore risultato in attività di apprendimento *web-based*. Lo studio dimostra che a fronte dell'utilizzo di una piattaforma e-learning, i soggetti Assimilatori e Convergenti hanno ottenuto risultati di apprendimento migliori. Queste conclusioni vengono ritenute un elemento importante da considerare nel caso in cui si pensi di trasferire parte dell'attività didattica on-line. Alfonseca et al. (2006) hanno condotto un' indagine sul possibile impatto degli stili di apprendimento sul lavoro di gruppo, la performance finale e la collaborazione tra i membri utilizzando il modello Felder-Silverman (1988). Lo studio ha rilevato che la creazione di gruppi di lavoro che comprendono persone con diverse caratteristiche permette la loro compensazione. Cavanagh, Hogan e Ramgopal (1995) hanno riscontrato una distribuzione abbastanza omogenea invece tra gli stili di apprendimento di un gruppo di 192 studenti di infermieristica supportando perciò la necessità di utilizzare una varietà di insegnamento e attività spaziando in tutti i quattro *learning styles*. Lo stesso suggeriscono di fare Hawk e Shah (2007) per l'insegnamento accademico ampliando il repertorio di attività di apprendimento sia per raggiungere tutti gli studenti indipendentemente dal loro *learning style*, che per ottenere un apprendimento più

efficace integrando diversi stili. Boyatzis, Kolb (1995) sostengono un concetto di crescita basato sulla fruizione di tutte le attività (esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva), integrare i quattro processi all'interno di un unico piano di apprendimento non è però semplice. Armstrong e Parsa-Parsi (2005) propongono un modello su cui strutturare il proprio percorso.

Figura 4.3 Modello di apprendimento



Fonte Armstrong, Parsa-Parsi (2005)

La prima fase consiste nell'attivare la propria conoscenza esistente, stabilire i propri bisogni e obiettivi, comprendere cosa si spera di raggiungere, e attraverso l'attivazione e l'articolazione degli elementi che già si conoscono e si reputano di valore, il soggetto si prepara ad ascoltare e valutare la novità. Il secondo quadrante costituisce il momento di riflessione e integrazione della nuova conoscenza e sviluppo di nuovi principi basati sulle proprie osservazioni. La terza fase rappresenta il passaggio dalla teoria alla pratica, creando attività per sperimentare la nuova conoscenza e le nuove competenze in un contesto sicuro. Diversi tipi di simulazione possono risultare utili in questo frangente, permettendo al soggetto di analizzare e articolare le proprie credenze e di esplorare nuovi concetti. La parte finale richiede poi di mettere in pratica i nuovi comportamenti nel proprio ambiente, questi una volta implementati e radicati diventeranno la

base di un nuovo ciclo di apprendimento. A ben vedere questo processo segue in parte nell'ordine e nella concettualizzazione delle fasi il susseguirsi delle attività proposte nel Processo di Cambiamento Intenzionale. Scendendo più nel dettaglio Montgomery e Groat (1998) propongono degli esempi di attività relativi a ciascuno stile di apprendimento. A quello divergente sono associate: storie motivazionali, discussioni di gruppo, progetti in team, test soggettivi, visite sul campo. Le attività coerenti con lo stile assimilatore sono invece letture di testi, dimostrazioni, esami oggettivi, ricerche indipendenti. La parte dedicata alla convergenza viene enfatizzata attraverso l'utilizzo di problemi e simulazioni, prove da parte del soggetto, report personali. Per gli accomodatori sono invece più indicati problemi a risposta aperta, attività di presentazione, esami e simulazioni. Integrare e combinare i diversi stili all'interno del proprio piano di apprendimento significa cercare di inserire attività che rispecchino ciascuno di essi. Ad esempio per diventare un bravo cuoco si può pensare di visitare la cucina di un grande ristorante e venire coinvolto nell'esperienza, studiare alcune ricette e poi fare dei tentativi nella propria cucina, infine mettersi alla prova partecipando ad esempio a un concorso in cui si possono mettere in pratica le nuove abilità acquisite.

Quando si lavora con altre persone una maggior comprensione dello stile di apprendimento degli altri rende maggiormente possibile l'aiutarsi a vicenda. E' importante soprattutto che il team leader sia consapevole del proprio stile perché ciò può avere implicazioni sulla gestione della squadra.

> Stavamo lavorando con il consiglio di amministrazione di un'organizzazione e abbiamo notato alcuni strani comportamenti nella sala del consiglio. Sembrava che uno dei membri fosse sempre escluso dalla discussione. Abbiamo invitato tutti i membri a completare il *Learning Style Inventory*. Delle dieci persone che componevano il consiglio, nove erano più interessate a creare modelli e definire obiettivi. Solo uno è risultato essere incentrato sulle questioni pratiche circa l'attuazione delle decisioni, per questo durante le discussioni appariva come una voce fuori dal coro. Una volta riconosciuta questa differenza, non solo le nove persone hanno compreso perché era per loro così difficile muoversi attraverso il processo decisionale, ma hanno anche capito che dovevano prestare molta più attenzione alla persona che si interrogava sull'implementazione pratica dei progetti. In questo modo il suo contributo non è più stato visto come un intervento scomodo all'interno della discussione, ma come un apporto utile per la realizzazione delle loro idee (Hay Group 2012).

Per evitare di incorrere in situazioni come quella precedente, gli specialisti dell'Hay Group (2012) suggeriscono alcune pratiche per sviluppare i propri stili di apprendimento. Innanzitutto è necessario attraverso la compilazione del *Learning Style Inventory* divenire coscienti di quale sia il proprio stile di apprendimento prediletto. Una volta compreso questo, si può cercare di migliorare la corrispondenza tra lo stile e il tipo di esperienza di apprendimento da affrontare. Per sviluppare anche altri stili di apprendimento, cercando di andare oltre i confini e i pregi e difetti del proprio stile preferito, è consigliabile porsi in situazioni di apprendimento e di lavoro con persone i cui punti di forza di apprendimento sono diversi dai nostri, oppure fare pratica delle competenze relative alle aree che sono il contrario di nostri punti di forza.

4.3 Sostegno, coaching e compassione

Perché un piano di apprendimento sia implementato, esso deve essere ben integrato con le nostre attività quotidiane. Il rischio in caso contrario è che il soggetto non si applichi nel cambiamento perché ciò entra in conflitto dal punto di vista temporale ed organizzativo con lo svolgimento comune delle sue giornate. La maggior sfida da affrontare è proprio quella di essere capaci, a volte, di fermare il flusso consueto delle proprie attività abitudinarie per lasciare spazio alle nuove attività e ai comportamenti necessari per il cambiamento (Boyatzis, McKee 2005). Cambiare di per sé è un processo difficile e costellato di ostacoli, renderlo parte di vite spesso frenetiche e ricche di impegni risulta ancora più complicato, per questo motivo è preferibile non affrontare il processo da soli, ma avere il sostegno di altre persone che ci aiutino nei momenti di difficoltà. Persone singole, piccoli gruppi o coach possono aiutare a sostenere le motivazioni e la speranza del soggetto (Singh 2006), possono aiutarlo a riflettere sul proprio futuro e presente e di conseguenza ad agevolare la riuscita del processo di cambiamento. Il criterio con cui scegliere queste persone è il rapporto risonante che intercorre tra loro e il soggetto.

Il consiglio di amministrazione personale

Lo scopo dell'esercizio è predisporre alcune risorse, in termini di aiuto e guida, per la fase di implementazione del piano di sviluppo. Tutti noi abbiamo bisogno di qualcuno con cui parlare e discutere della nostra *vision* personale, del nostro bilancio personale, del nostro percorso di apprendimento e dei progressi che facciamo. Le persone che ci possono aiutare e

guidare in questo viaggio sono quelle con cui abbiamo una relazione risonante e basata sulla fiducia.

McKee, Boyatzis e Johnston (2008) esortano chi intraprende un percorso di cambiamento personale a creare il proprio Consiglio di Amministrazione Personale (Appendice A) ovvero ad individuare le persone con cui si ha un rapporto di fiducia che possono dare sostegno emotivo, possono fornire feedback sinceri e che credono nel potenziale di crescita di chi li interpella. Lo scopo è quello di ingaggiare queste persone all'interno del processo di cambiamento perché esse siano motivate e consapevoli del loro importante compito. Oltre al proprio partner o ad amici stretti su cui fare affidamento, esiste una figura professionale capace di svolgere questo ruolo attraverso attività di coaching. Secondo Neale, Spencer-Arnell e Wilson (2009) il coaching è uno dei più potenti modi di comunicare, capace, se usato in modo appropriato, di fungere da catalizzatore di cambiamenti positivi, adattandosi alle necessità di ciascuna persona in modo che essa raggiunga il suo ideale. Lo scopo primario del coaching è quello di sensibilizzare, incoraggiare la presa di responsabilità e facilitare il cambiamento stimolando la consapevolezza del soggetto, aiutandolo nelle sue attività di cambiamento. L'attività del coach secondo gli autori (Neale, Spencer-Arnell e Wilson 2009) deve essere di tipo non-direttivo, cioè lontana dal prescrivere al soggetto ciò che deve fare, al contrario volta a rendere il soggetto in grado di mettere in azione le idee che riflettono i propri desideri. Il coaching non presuppone di dire a qualcuno cosa fare, né di dare consigli o soluzioni, per questo è differente dalle attività di consulenza, di mentoring, di training o counselling. Un coach interroga il soggetto riguardo il suo fine desiderato e le sue priorità, controlla che il soggetto disponga degli elementi necessari per raggiungere il suo obiettivo o lo aiuta a svilupparli. La differenza con un mentore sta nel fatto che esso è portatore della sua gamma di competenze, conoscenze ed esperienze, che vengono passate al soggetto in modo che le utilizzi nei casi appropriati. Il coach al contrario non istruisce il soggetto con le sue esperienze di vita, ma cerca di fargli esaminare le sue personali per giungere a conclusioni per lui significative. Attività di counselling aiutano le persone a far fronte a momenti di stress o di ansia analizzando però prevalentemente il passato di una persona per capire i motivi delle sue frustrazioni, mentre il coaching è orientato al futuro e alla risoluzione di situazioni di stress attraverso il coinvolgimento in un cambiamento positivo. La consulenza è un servizio in cui persone con particolari conoscenze e competenze in un certo ambito propongono dei consigli o danno dei suggerimenti al proprio cliente, al contrario il coach lascia al soggetto la responsabilità di riflettere e ragionare con la propria testa. Il training comporta dotare le persone con nuove competenze e conoscenze per svilupparsi dal punto di vista personale o professionale. Il coaching non consiste nella formazione il soggetto perché esso diventi capace di fare qualcosa di nuovo, ma è un modo per sostenere l'insegnamento e la formazione. Il coach infatti arriva a conoscere i punti di forza e di debolezza del soggetto, e a comprendere insieme a

lui le aree di intelligenza emotiva che hanno bisogno di più lavoro. Inoltre la sua attività è utile nel gestire e consentire l'elaborazione dei feedback, rinforzare la volontà e ricordare la necessità di una continua pratica dei nuovi comportamenti. Secondo Lynn (2000) le attività fondamentali del coach sono: utilizzare intelligenza emotiva in tutte le interazioni con il soggetto, assisterlo in una valutazione onesta di se stesso, aiutarlo nella riflessione e nell'impostazione degli obiettivi, spronare il soggetto al cambiamento e incoraggiarlo nell'uso ripetitivo di nuovi comportamenti, specchiando i risultati comportamentali determinati dalla modifica dei suoi sistemi di credenze e comportamenti. Questa visione di coaching ontologico (Terrell. Hudges 2008) delinea il ruolo del coach nel supportare il cliente nel riconoscere e rivedere il suo sistema di pensiero abituale, i suoi modi di essere e di agire, in modo da generare nuovi comportamenti sostenibili. Ciò avviene attraverso conversazioni in cui i clienti possono entrare nell'ottica di nuovi percorsi di pensiero e di azione da intraprendere coerenti con ciò che hanno più a cuore. I coach perciò sono d'aiuto nella costruzione di una nuova consapevolezza e di nuove pratiche che portano il soggetto verso un maggior benessere dettato dal raggiungimento del proprio Sé Ideale. Il coaching è uno strumento in rapido sviluppo perché riesce a influenzare positivamente la fiducia e la motivazione, il cambiamento di comportamento e la cultura di una persona (Neale, Spencer-Arnell e Wilson 2009), tuttavia questi risultati dipendono inscindibilmente da due fattori: le capacità del coach e il rapporto tra lui e il cliente. La relazione tra i due è di importanza critica (Singh 2006) perché la mancanza di fiducia può portare a una scarsa sicurezza percepita dal soggetto e probabilmente anche all'interruzione del processo di cambiamento. Entrambi quindi si devono rivolgere all'altro in modo aperto e onesto ed entrambi devono assumere la responsabilità di persistere nel cambiamento (Terrell,Hudges 2008). Anche le caratteristiche del coach sono però fondamentali, in particolare ci si riferisce alle sue competenze di intelligenza emotiva e sociale. Coach intelligenti dal punto di vista emotivo sviluppano relazioni più positive con le persone e hanno maggiori probabilità di successo (Singh 2006). Se utilizzato in modo competente e nelle circostanze appropriate il coaching diventa così uno strumento estremamente efficace (Neale, Spencer-Arnell e Wilson 2009). L'empatia e la sensibilità del coach sono di rilevante importanza, tuttavia anche la sua consapevolezza è requisito fondamentale: il coach deve essere consapevole delle proprie emozioni prima di essere in grado di lavorare con il cliente, perché la cosa richiede un grande autocontrollo e consapevolezza (Terrell, Hudges 2008). Neale, Spencer-Arnell e Wilson (2009) creano una lista di attributi che determinano un bravo coach. Esso deve:

- Avere intelligenza emotiva e sociale
- Avere interesse per il mondo che lo circonda
- Avere forte integrità ed etica

- Avere cura delle altre persone ed apprezzare le loro caratteristiche interiori riconoscendo le loro capacità e risorse
- Sviluppare se stessi costantemente, conoscere i propri confini e quelli degli altri
- Essere curiosi e interessati verso gli altri senza cadere in giudizi nei loro confronti ed essendo capaci di mettere da parte le proprie ipotesi
- Facilitare il cambiamento attraverso una comunicazione coinvolgente
- Creare buone relazioni e ascoltare intuitivamente
- Essere in sintonia con le proprie intuizioni
- Favorire l'apprezzamento di nuovi punti di vista e avere un'energia positiva naturale

L'efficacia del coach nel favorire il cambiamento dipende dalla sintonia che egli riesce a creare con il cliente, dall'energia che egli trasmette e dal giusto ambiente che riesce a creare. Il suo obiettivo è quello di sostenere sempre la persona nel modo migliore, attraverso un modo di pensare e agire che rifletta l'espressione "*I'm ok, you're ok*", cioè credendo nell'incidenza positiva del suo lavoro e nella capacità di tutti i clienti di riuscire ad ottenere un cambiamento sostenibile (Neale, Spencer-Arnell e Wilson 2009).

Tabella 4.4 Lo schema degli ok

Io non sono ok – Tu sei ok Passivo Il coach sottomesso: si circonda di persone con più problemi di lui, deve aumentare la propria autostima	Io sono ok – Tu sei ok Salutare Il coach emotivamente intelligente: di successo, autentico, positivo
Io non sono ok – Tu non sei ok Bloccato Il coach senza speranza: dubita del successo del coaching e dei suoi benefici	Io sono ok – Tu non sei ok Sentenzioso Il coach direttivo: usa intenzioni soggettive nel manipolare il cliente

Coach che cercano costantemente di aiutare gli altri, ma non si concentrano mai su se stessi, tendono ad essere troppo accomodanti, a provare un eccessivo attaccamento emotivo nei confronti del cliente e rischiano di portare le proprie sensazioni all'interno delle sessioni di coaching. Al contrario un coach che tende a giudicare il cliente rischia di ricadere in comportamenti direttivi o manipolatori. Anche se ciò avviene inconsciamente è probabile che se

un coach è convinto di sapere come dovrebbe cambiare una persona, essa lo percepisca. Il peggior caso nasce nel momento il cui esistono dei dubbi sulle proprie capacità di coaching e anche sul valore che questa attività può avere sul cliente. In questo caso viene a mancare un elemento fondamentale del cambiamento: la speranza (Neale, Spencer-Arnell e Wilson 2009; Boyatzis, Smith, Van Oosten 2010). Il coaching deve prevedere invece apertura, fiducia e cooperazione tra le due parti, il coach deve agire in modo affidabile, avere considerazione per l'altro e aiutarlo a creare prospettive realistiche e realizzabili. Inoltre il coach deve avere una profonda conoscenza di sé per gestire i propri sentimenti e fare in modo che essi non abbiano impatto sull'attività con il cliente, riuscendo a gestire il processo di mirroring che si crea tra i due. Il coaching, come l'intelligenza emotiva, si basa sulla comunicazione con sé e con gli altri. Le competenze del coach che gli permettono di aiutare il soggetto ad articolare i suoi pensieri, sentimenti ed esperienze secondo Neale, Spencer-Arnell e Wilson (2009) sono principalmente quattro: Ascolto, Interrogazione, Empatia e Rapporto. Chiarita l'importanza della creazione di sintonia tra le due parti e di un rapporto basato sulla fiducia reciproca, la nostra considerazione va ora sul tipo di ascolto che un coach esercita. Spesso un ascolto superficiale denota una scarsa attenzione nei confronti delle parole dell'interlocutore, per scarso interesse nella conversazione, o perché in realtà siamo concentrati sul riportare l'attenzione su noi stessi. Sono rari i momenti in cui si verifica un ascolto di tipo emozionale in cui l'attenzione è realmente rivolta a chi sta parlando, e chi ascolta fornisce tempo e spazio all'altro per esprimere e approfondire i suoi pensieri. Il tipo di ascolto di un coach avviene però a livello ancora più profondo che prevede un'attenzione completa nei confronti del cliente, non solo a livello uditivo, ma ascoltando con tutto il corpo e creando una connessione con il proprio cervello emotivo. Imparare ad ascoltare con tutto il corpo, in modo intuitivo e senza giudicare l'altro è un'attività che richiede pratica, ad esempio attraverso esercizi di ascolto in cui ci si concentra sul linguaggio usato, il tono della voce, il linguaggio del corpo, i movimenti, il contatto con gli occhi, e dopo alcuni minuti di conversazione ci si interroga sui propri sentimenti e sulle sensazioni fisiche provate durante l'ascolto, sulla presenza di eventuali elementi di disturbo (Neale, Spencer-Arnell e Wilson 2009). Le domande poste dal coach devono poi dimostrare la sua attenzione. Un coach in genere pone domande che aiutano il cliente a riconoscere e ammettere i suoi sentimenti, domande che indagano il suo livello di consapevolezza e incoraggiano l'apprendimento riflessivo. La preparazione consiste perciò nel saper esplorare l'uso del linguaggio, i movimenti del corpo e la consapevolezza emotiva dei propri clienti (Terrell, Hudges 2008). Riferendosi in modo più specifico alla creazione di un piano di apprendimento, le attività svolte dal coach possono aiutare a riconoscere quali sono le attività più adatte a noi rendendo esplicite le nostre preferenze, inoltre durante l'implementazione del piano possono essere fonte di sostegno ma anche di riflessione sui nostri risultati e il nostro avanzamento verso l'obiettivo.

Finora sono stati presentati gli effetti positivi dell'intervento di un coach all'interno del percorso di cambiamento di una persona, tuttavia secondo Boyatzis, Smith e Blaize (2006) anche la persona stessa assumendo il ruolo di coach nei confronti di altri può riceverne benefici in termini di miglioramento del proprio benessere emotivo. Ciò avviene quando la persona aiutando gli altri fa esperienza di compassione. *Coaching with compassion* (Boyatzis, Smith e Blaize 2006) significa aiutare qualcuno nel suo processo di cambiamento intenzionale, creando un rapporto di aiuto e cura reciproca tra i due soggetti coinvolti caratterizzato da sintonia emotiva e mutuo impegno. Questo tipo di rapporto viene contrapposto al termine *coaching with compliance* che identifica invece un'attività non basata sul raggiungimento di uno sviluppo personale, ma sul colmare i gap di una persona per raggiungere migliori livelli di performance. In questo caso il coach utilizza dati che valutano le precedenti prestazioni del soggetto per esplicitarne i gap e chiede alla persona cosa potrebbe cambiare per migliorare la situazione (Smith, Boyatzis, Van Oosten 2012). In questo il *coaching with compliance* ricade nelle più comuni insidie di questa attività: aiutare qualcuno concentrandosi sui problemi che devono essere risolti suscita in realtà l'attivazione del *Negative Emotional Attractor* e di conseguenza una riluttanza al cambiamento. Inoltre l'uso prematuro di dati e di conseguenti feedback in una fase iniziale del processo porta inevitabilmente la persona a preoccuparsi delle sue debolezze tralasciando i suoi punti di forza e la loro spinta positiva. Un ulteriore rischio sta nella fretta di voler cambiare, l'attività di coaching che non lascia il giusto tempo e spazio alla persona per le sue riflessioni e considerazioni può determinare cambiamenti di breve durata e insofferenza durante il processo, aggiungendo pressione e stress (Boyatzis, Smith, Van Oosten 2010). Adottando un approccio che al contrario si concentra sui sogni, sui valori, sulle passioni di una persona, si crea in essa la sensazione di essere accuditi e compresi. Ciò genera compassione sia nel coach che nel soggetto, emozione che aziona il processo di rinnovamento e consente la sostenibilità del cambiamento (Smith, Boyatzis, Van Oosten 2012). A causa dell'effetto contagioso delle emozioni il *coaching with compassion* pervade entrambe le parti con il sentimento di compassione che non solo funge da antidoto allo stress generando un processo di rinnovamento fisiologico ed emotivo, ma anche apre la persona alle possibilità di cambiamento e la rende più disponibile nei confronti dell'altro e delle persone in generale. Compassione per Boyatzis e McKee (2005 p.178) è "*empathy and caring in action*", essa si compone di tre elementi singolarmente necessari ma non sufficienti a descrivere la compassione: l'empatia o la comprensione dei sentimenti altrui, il prendersi cura degli altri e la volontà di agire in risposta ai sentimenti di empatia e cura. La compassione incorpora il desiderio di aiutare gli altri in modo disinteressato, senza aspettarsi qualcosa in cambio o un reciproco atteggiamento da parte degli altri. Il tradizionale significato che viene dato alla compassione nell'area Occidentale che viene ripreso in alcune interpretazioni è strettamente legato alla sofferenza, nel senso che il termine viene definito come "*sentimento e atteggiamento di sofferta partecipazione ai mali e dolori*

altrui" (Zingarelli 2010). Lilius et al. (2011) ad esempio rappresentano la compassione come un processo tripartito concepito sulla relazione tra sé e la sofferenza dell'altro. Gli elementi costituenti in questo caso sono composti dall'attenzione verso la sofferenza o il suo riconoscimento, un interesse empatico e sentito nei confronti dell'altro e l'azione per ridurre o alleviare la sofferenza. Al contrario Boyatzis e McKee (2005) adottano la visione di compassione portata avanti dal Confucianesimo, definendola come espressione emotiva della virtù della benevolenza, che segue il desiderio di aiutare gli altri indipendentemente dal fatto che la loro sia una condizione di pena. Un secondo equivoco può nascere se si considera la compassione come forma di desiderio di affiliazione. Quello che per McClelland (1961) è uno dei bisogni fondamentali dell'uomo che lo spinge all'azione, per alcuni psicologi di derivazione Freudiana è un desiderio di vicinanza e affetto dovuto alla paura di essere rifiutati, che porta le persone a cercare costantemente manifestazioni di affetto nei loro confronti. La versione di Boyatzis e McKee (2005) protende invece per una forma positiva e naturale di desiderio di contatto e relazione con gli altri che non necessità di reciprocità o di dichiarazioni, ma che genera piacere e soddisfazione unicamente sulla base del godere nello stare con altre persone. E' questo tipo di affiliazione a determinare il sentimento di compassione, che comprende da una parte una forte empatia, curiosità, volontà di conoscere le persone sospendendo il proprio giudizio su di loro, e dall'altra la volontà di agire per soddisfare le esigenze degli altri (McKee, Massimilian 2006). Per sviluppare e praticare la compassione Boyatzis e McKee (2005) propongono due attività. La prima consiste nel richiamare alla memoria le persone che hanno avuto l'impatto maggiore nella nostra crescita personale e professionale, ricordare le loro parole ed azioni che hanno avuto effetti prolungati sulla nostra vita o sul nostro modo di pensare. Spesso questo ricordo aiuta ad estendere i propri sogni e aspirazioni, richiamando le proprie capacità e possibilità di successo. In seguito l'esercizio porta a riflettere sulle proprie attività di aiuto e sostegno svolte verso gli altri, ciò per creare consapevolezza su quanto il proprio operato sia caratterizzato da compassione e quanto dalla volontà di ricondurre a conformità i problemi degli altri. La seconda attività coinvolge il soggetto nell'immaginare l'intera giornata di una persona a lui vicina, le sue azioni, i suoi pensieri, le sue paure, le persone a lei care.

Immaginare la giornata di qualcuno

Scegli qualcuno con cui lavori o vivi. Chiudi gli occhi e immagina la loro giornata da quando si alzano al mattino a quando vanno a dormire la sera. Immagina cosa vedono, sentono, pensano, e provano. Quali sono le loro speranze e le preoccupazioni che li affliggono durante il giorno? Chi sono le persone che vedono e a cui tengono? Quali sono per loro le cose che provocano stress o paura?

Cos'è importante per loro? Sii il più specifico possibile nell'immaginare la loro giornata, come se stessi guardando un filmato. Cos'hai notato in questo esercizio? Cosa ti ha sorpreso? Che cosa vorresti sapere o hai notato di non sapere o di non riuscire a immaginare? Come protesti reperire questo informazioni da loro?

Spesso ci si accorge di quanto più interesse verso l'altra persona e ascolto siano necessari per comprenderla a fondo. Invece di focalizzarsi esclusivamente sulle critiche e sul rilevamento dei suoi problemi, è necessario esprimere coinvolgimento sincero verso le sue emozioni e le sue attività. Lynn (2000) contrappone all'atteggiamento tipico del *coaching for compliance* l'esercizio della gratitudine, chiedendo a ciascuno di determinare una percentuale riferita al numero di occasioni in cui si adotta un approccio o l'altro. Nel caso in cui i momenti in cui si esplicita la propria gratitudine siano bassi, o comunque inferiori alla controparte, è necessario capirne il motivo. L'autrice (Lynn 2000) presenta alcuni errori tipici dell'uso della gratitudine: il suo utilizzo per un secondo fine, la sua misurazione in termini monetari, un'eccessiva espressione di gratitudine che ne determina un affievolimento di significato o l'espressione di gratitudine anche se non sincera. Al contrario la gratitudine deve essere forma di un rapporto di fiducia e interesse reciproco, mezzo per l'espressione di un feedback positivo e simbolo di sincerità.

4.4 Creazione del piano di apprendimento

Una volta identificate le caratteristiche personali che determinano le preferenze in termini di pianificazione e apprendimento, e aver riconosciuto e coinvolto persone vicine come elementi di sostegno e aiuto nel processo di cambiamento intenzionale o essersi serviti dell'aiuto di un coach, è necessario creare un vero e proprio piano di apprendimento. Per facilitare questa attività McKee, Boyatzis e Johnston (2008) suggeriscono di riassumere i risultati del percorso svolto fino alla terza fase, articolando cioè i propri punti di forza e il modo in cui essi possono essere d'aiuto nel raggiungimento degli obiettivi, riconoscendo i gap esistenti tra Sé Ideale e Sé Reale, e determinando i cambiamenti maggiori da ottenere per implementare la *vision* personale (Il mio Margine di Apprendimento, Appendice A). In seguito è possibile delineare con più chiarezza i propri obiettivi, che devono essere in linea con i propri desideri, essere complessi ed ambiziosi, ma realizzabili. Quanto più un obiettivo è difficile e interiormente sentito, tanto maggiore sarà l'impegno nel raggiungerlo. E' importante che gli obiettivi siano definiti

avvalendosi dei propri punti di forza, ma siano anche stimolo per superare i propri punti di debolezza. In genere obiettivi di apprendimento significativi hanno un orizzonte temporale lungo, che varia dagli otto ai dieci anni, ma può essere necessario anche un tempo maggiore per ottenerli. Il percorso perciò è temporalmente molto esteso e mantenere una costante determinazione e motivazione è difficile. Da un lato può essere d'aiuto l'intervento di un coach o il supporto fornito dalle persone a noi vicine, dall'altro è utile definire non solo degli obiettivi finali, ma anche delle tappe intermedie che segnino i progressi della propria attività.

Tabella 4.5 Il Piano di Apprendimento

8-10 anni	*Vision* Personale		
1-5 anni	Obiettivo di apprendimento	Obiettivo di apprendimento	Obiettivo di apprendimento
6-12 mesi	Tappe intermedie	Tappe intermedie	Tappe intermedie
Oggi-6 mesi	Azioni concrete	Azioni concrete	Azioni concrete
Persone che possono aiutarmi			

Lo schema proposto da Boyatzis e McKee (2005) fornisce un sistema per avanzare in modo continuo e coerente verso i propri obiettivi prevedendo diverse attività a seconda dell'orizzonte temporale considerato. Nel lungo termine (otto - dieci anni) la meta è rappresentata dal raggiungimento della vision personale che scaturisce dall'analisi del Sé Ideale, nel medio-lungo termine si presentano gli specifici obiettivi di apprendimento necessari a realizzare la vision personale. Le tappe intermedie si riferiscono a un arco temporale più ristretto (sei mesi – un anno), infine nel breve termine è necessario individuare azioni concrete da intraprendere subito che indirizzino le energie e le attività verso il fine ultimo. Per una esemplificazione supponiamo che la nostra vision comprenda il diventare un noto traduttore di romanzi. Uno degli obiettivi di apprendimento risulta perciò essere la conoscenza a livello madrelingua della lingua straniera, attestato dal superamento di un test. Tappe intermedie, che rispecchiano diverse preferenze nella tipologia di apprendimento, possono essere lo svolgere un corso di lingua specifico per traduttori oppure fare un'esperienza di vita nel paese estero. Per azioni concrete si intende nel primo caso ricercare il miglior corso di lingua e iscrivervisi, oppure fare richiesta per un *internship* nel paese di interesse e trovare un alloggio.

Esempio di un piano di apprendimento riportato da Boyatzis, Lingham, Passarelli (2010) per lo sviluppo di un maggior autocontrollo emotivo.

Goal: Dimostrare un maggior controllo delle mie emozioni per essere più rispettato e apparire più maturo agli occhi degli altri

- Azione concreta n.1: Sforzarsi consapevolmente di pensare prima di parlare
- Azione concreta n.2: Ricordare sempre a me stesso di aspettare prima di rispondere, di chiedere all'interlocutore qual è il seme di verità delle sue parole, di considerare la mia carriera e il mio obiettivo
- Azione concreta n.3: Usare tecniche di meditazione e lo yoga
- Azione concreta n.4: Ascoltare musica classica

Sistema di monitoraggio: modo migliore per monitorare il mio miglioramento è quello di trascrivere quotidianamente le volte e i modi in cui ho reagito in modo eccessivo o non ho saputo esprimere autocontrollo emotivo. Entro tre mesi devo rompere le mie abitudini e cominciare a dimostrare questa competenza.

Questa definizione del piano cattura tutti e tre gli stili di pianificazione, integrandone le caratteristiche in modo da attenuarne le singole debolezze. Azioni concrete riflettono il carattere attivo e partecipativo di un orientamento all'azione che risulta per tutti necessario per l'esecuzione immediata di qualcosa che porti la persona ad innescare il suo concreto processo di cambiamento. Dall'altro lato obiettivi a medio-lungo termine hanno una caratteristica direzionale indispensabile per agire in modo mirato, rivolto al raggiungimento del proprio ideale. Le attività che si possono comprendere all'interno del piano possono essere di tipo disparato, purché coerenti con la propria visione del Sé Ideale. La possibilità di creare un piano personalizzato permette di inserirvi attività consone al proprio stile di apprendimento caratteristico, perciò più facilmente realizzabili perché auto-definite e coerenti con le proprie caratteristiche. In ogni caso dato che gli obiettivi di apprendimento risultano impegnativi e richiedono energia e perseveranza per essere raggiunti, è bene, per ogni obiettivo definito, riconoscere, sensibilizzare e coinvolgere le persone che ci possono essere d'aiuto. Il piano di apprendimento si deduce a partire dalle prime due fasi del Processo di Cambiamento Intenzionale, da una parte la Visione personale raffigurata al termine della definizione del Sé Ideale rappresenta il proprio obiettivo finale, dall'altra le differenze che si riscontrano con il Sé Reale sono gli elementi che è necessario modificare per raggiungere la propria visione. La predisposizione del piano di apprendimento non deve essere considerata il termine del Processo di Cambiamento Intenzionale, ma l'insieme delle linee guida che portano al cambiamento. Il cambiamento vero e proprio avviene nel momento in cui il piano viene implementato, ovvero con la pratica continua dei nuovi comportamenti.

4.5 Conclusioni

A fronte di quanto trattato finora, lo sviluppo di un piano di apprendimento può essere inteso come la definizione di passi successivi concreti, direzionati al raggiungimento della propria *vision*, l'articolazione della stessa in sotto-obiettivi e azioni concrete da compiere. Analizzando la letteratura è emerso come l'orientamento al risultato in questo caso debba seguire l'ottica di orientamento all'apprendimento che riflette la possibilità di sviluppare e accrescere le competenze grazie al proprio impegno. Prendendo in considerazione la funzione motivatrice della definizione degli obiettivi è apparso che essa è tanto più forte quanto più gli obiettivi presentano determinate caratteristiche, in particolare l'essere emotivamente coinvolgenti, elemento che aziona il *Positive Emotional Attractor* e acuisce la volontà di ottenere il risultato desiderato. Dato che il piano di apprendimento deve fungere da guida, ma anche da stimolo alla volontà di cambiare, esso deve essere articolato in modo da spingere il soggetto all'interno del cambiamento nel modo per lui più appropriato. Nella personalizzazione del piano giocano un ruolo importante le preferenze dell'individuo in termini di stile di pianificazione e stile di apprendimento. Ad entrambe le caratteristiche è stato dato spazio nell'esposizione teorica e per entrambe è stato proposto un metodo di valutazione. Si è evinto che nonostante un buon piano di apprendimento preveda l'inclusione di tutti gli orizzonti temporali, una maggiore coerenza con il proprio stile di pianificazione può aiutare il soggetto a sentirsi più a suo agio nell'affrontare il cambiamento. Inoltre una concordanza tra le attività proposte e il proprio stile di apprendimento permette un avanzamento più semplice e piacevole. Per quanto riguarda l'attività del coach, si è voluto trasmettere quanto questa possa essere di grande aiuto se svolta nel giusto modo, ovvero instaurando un rapporto di fiducia reciproca con l'assistito, utilizzando le proprie competenze di intelligenza emotiva e sociale per sostenere in modo non direttivo il soggetto, creando un ambiente favorevole e positivo al cambiamento. Il riconoscimento dei propri stili e delle persone o figure professionali in grado di aiutarci deve essere considerato all'interno del piano perché esso ci guidi verso un cambiamento sostenibile.

CAPITOLO 5

Sviluppare le Competenze Comportamentali in Ambito Accademico

5.1 Necessità di sviluppo delle competenze comportamentali in ambito accademico - 5.2 Casi Internazionali - 5.3 Il caso italiano del Ca' Foscari Competency Centre - 5.4 Metodi di analisi di alcuni esercizi - 5.5 I miei valori: metodologia e risultati - 5.6 La mia Vita nel 2023: metodologia e tematiche - 5.7 Questionario sulle competenze: l'impatto dei diversi valutatori – 5.8 Conclusioni

Il quinto capitolo è stato strutturato per trattare in modo più approfondito la possibile applicazione del Processo di Cambiamento Intenzionale all'interno dell'ambito accademico, e più in generale per dimostrare la necessità di introdurre lo sviluppo delle competenze emotive e sociali come finalità educativa nell'*higher education*. Questa necessità, come espresso dal primo paragrafo, nasce dal gap formativo che le aziende riscontrano nei neolaureati in termini di competenze trasversali. Grazie ad analisi statistiche condotte a livello nazionale questa tesi verrà supportata evidenziando il fatto che le competenze trasversali sono elemento generatore di performance superiori e di conseguenza vengono prese in particolare considerazione dai datori di lavoro come criterio di selezione per l'impiego. La risposta delle università italiane e le misure introdotte per colmare il gap evidenziato dal mercato del lavoro appaiono però ancora insufficienti. Nel secondo paragrafo vengono presentati degli esempi virtuosi di adozione e creazione di programmi per lo sviluppo delle competenze trasversali da parte di alcune università internazionali. La terza parte è dedicata invece al caso italiano del Ca' Foscari Competency Centre, Centro d'Ateneo dell'Università Ca' Foscari, alle sue peculiarità e attività, presentando un modello con cui strutturare e applicare in modo innovativo un programma di cambiamento e di sviluppo dello studente e delle sue competenze all'interno del contesto accademico. Questo modello consente allo studente di sviluppare il suo capitale umano attraverso la scoperta del proprio Sé Ideale, la crescita di consapevolezza riguardo il proprio Sé Reale e fornendo mezzi e contenuti per lo sviluppo delle *soft skill*. Il quarto paragrafo rappresenta la parte empirica della trattazione. Dopo aver esaminato approfonditamente il Processo di Cambiamento Intenzionale e aver determinato un suo possibile metodo di applicazione innovativo rivolto agli studenti universitari, sono stati considerati tre esercizi proposti all'interno del cammino di cambiamento ed esaminati proponendo metodologie di

analisi in base agli specifici obiettivi di ricerca. Infine nell'ultimo paragrafo verranno presentati gli aspetti conclusivi.

5.1 Necessità di sviluppo delle competenze comportamentali in ambito accademico

Le competenze emotive e sociali sono state fin qui descritte come elemento distintivo di performance superiori. Nel corso della trattazione sono stati riportati studi e approcci teorici autorevoli che hanno esplicitato e dimostrato i benefici delle competenze comportamentali in termini di crescita personale e professionale e soddisfazione per la propria vita. Le *soft skills* infatti, come sostengono molti studiosi del settore (Doh 2003) possono essere insegnate e apprese. Tuttavia non sono ancora molte le università che cercano di capitalizzare le proprie risorse utilizzando l'intelligenza emotiva e sociale come mezzo per sviluppare le capacità intrapersonali e interpersonali degli studenti (Jaeger 2003). Questo genera un evidente gap tra le competenze sviluppate in ambito accademico, prevalentemente legate a sistemi tradizionali di insegnamento, e le competenze richieste dal mondo del lavoro che non sono solo quelle professionali e tecniche, ma sono costituite anche da competenze personali di tipo comportamentale. Come sostiene Goleman (1998) il metro valutativo nel contesto lavorativo non è più solamente dato dall'intelligenza, dalla preparazione e dall'esperienza, ma prende in considerazione il modo di comportarsi verso di sé e verso gli altri come nuova misura per raggiungere l'eccellenza. La critica che viene spesso mossa dalle aziende riguarda quindi la mancanza di competenze adeguate nei neolaureati per ciò che concerne ad esempio la gestione delle proprie emozioni e di quelle degli altri, l'efficacia nel lavoro in team, l'adattamento al cambiamento, e porta Mayur, James e Swamynathan (2013) a chiedersi quale sia il ruolo dell'*higher education* se non quello di preparare i giovani al mondo del lavoro e a renderli preparati in un'ottica di impiego. Secondo Jaeger (2003) i corsi di studio raramente sono progettati per aiutare gli studenti a scoprire e migliorare i loro livelli di intelligenza emotiva, sebbene per i laureati sia di fondamentale importanza possedere le competenze necessarie per interagire con gli altri e affrontare situazioni lavorative complesse. I programmi universitari tradizionali si basano generalmente su una trasmissione passiva di conoscenza, tuttavia come sostengono Mintzberg e Gosling (2002) gli studenti non sono vasi da riempire, devono essere al contrario attivi e pienamente coinvolti nel processo di apprendimento. Il sistema educativo attuale dà più importanza allo sviluppo di competenze tecniche che a quello di competenze soft, ma nel mondo del lavoro la performance matura grazie al contributo di entrambe (Mayur, James, Swamynathan 2013). I metodi di insegnamento tradizionali sicuramente sono utili per sviluppare familiarità con alcune caratteristiche e attributi legati alla leadership e per trasferire

conoscenze tecniche e schemi cognitivi, ma non appaiono sufficienti allo sviluppo delle competenze trasversali (Doh 2003), non sono idonei ad apprendere e praticare nuovi repertori comportamentali (Gerli et al. 2013). La sfida degli atenei è perciò quella di creare curricula universitari che comprendano lo sviluppo delle competenze emotive e sociali (Jaeger 2003; Boyatzis, Stubb e Taylor 2002) in modo da fornire agli studenti la possibilità di uno sviluppo psicologico ed emotivo, migliorando così la propria offerta formativa per far fronte alle esigenze e alle critiche del mercato del lavoro. Per fare questo bisogna adottare metodi di insegnamento efficaci nel migliorare le competenze emotive e sociali dello studente (Gerli et al. 2013). Secondo Elmuti (2004) questo tipo di educazione manageriale può portare benefici sia all'individuo, che alle organizzazioni, che alla società nel suo complesso. Conoscere le proprie emozioni ed avere una chiara visione del proprio futuro funge da elemento motivante per migliorare la propria performance e sviluppare le proprie competenze, cosa di cui si avvantaggia sia l'individuo che l'azienda. Sviluppare attività di riflessione e introspezione aiuta l'individuo ad agire in modo consapevole e coerente con i propri valori e desideri, a riconoscere specifici problemi e carenze. La fiducia nelle proprie potenzialità riduce il livello di stress e porta a un'apertura mentale che favorisce il distinguere di opportunità e l'affrontare i problemi in modo diverso. Inoltre i soggetti sono orientati al proprio sviluppo personale e professionale, acquisendo competenze necessarie per sostenere un'economia competitiva, specialmente le attività di *business education* infatti hanno un forte impatto sociale che dipende dall'uso della professionalità (Friga, Bettis, Sullivan 2003). Come constatato in precedenza, questo approccio si innesta all'interno di una visione dell'educazione centrata sullo studente e sulle sue esigenze. Le conseguenze dell'adozione di questo orientamento riguardano ad esempio modifiche nell'impostazione dell'attività didattica, nei metodi di insegnamento e nel ruolo dell'insegnante. Come sostiene Cameron (2000) è necessario sviluppare i curriculum iniziando dallo specificare le competenze che uno studente dovrebbe essere in grado di dimostrare al termine di un corso, e non basandosi unicamente sull'individuazione di un insieme di conoscenze che egli deve imparare. Inoltre è richiesta una maggior considerazione degli stakeholder legati al processo formativo accademico, viene considerato in particolar modo il rapporto tra università, studenti e aziende e il valore che si può creare attraverso un'interazione e un coordinamento tra le parti. Dal punto di vista degli studenti il vantaggio di questo approccio sta nello sviluppare competenze particolarmente richieste e apprezzate nel mercato del lavoro, che hanno dimostrato avere effetti positivi sulla performance, sulla crescita personale e che possono portare a una più facile assunzione e a uno sviluppo più rapido della propria carriera. Dall'altra parte in questo modo le imprese sarebbero in grado di ottenere personale già dotato delle competenze richieste, favorendo così la dinamicità delle attività ed evitando di dover sopperire alle mancanze formative dei neolaureati (Camuffo, Gerli 2004). Il fine ultimo è quello di dare alla popolazione una formazione intellettualmente e culturalmente idonea ad affrontare il presente e il futuro, per

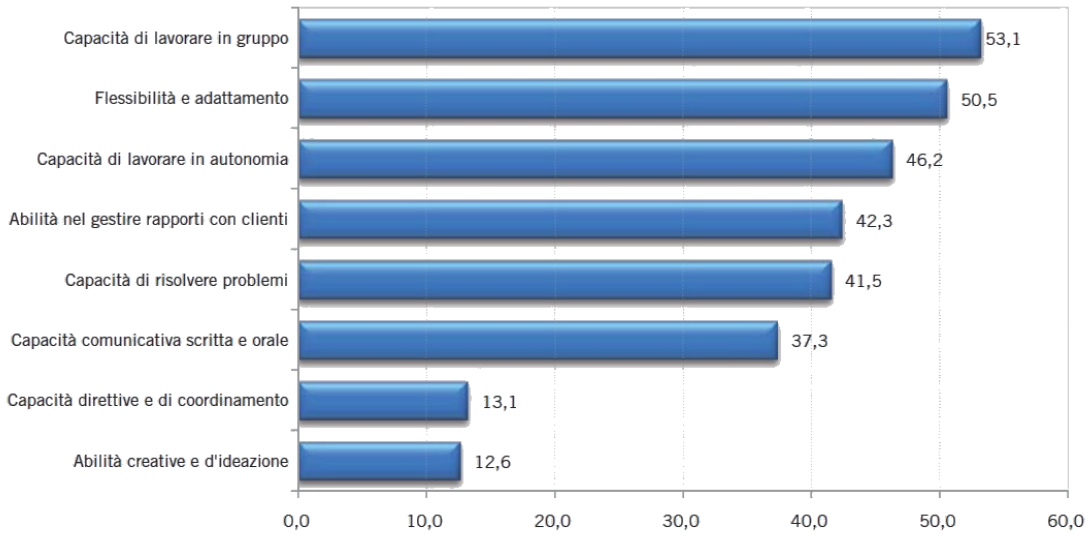
rendere ciascuno in grado di condurre una vita soddisfacente e significativa. Sono le istituzioni dell'*higher education* ad avere un ruolo chiave nel soddisfare queste esigenze, preparando gli studenti a una carriera e a una cittadinanza attiva in prospettiva di un apprendimento permanente (Salvaterra 2010).

Attraverso alcune indagini statistiche cercheremo ora di comprendere quanto le competenze trasversali vengono considerate nel mercato del lavoro italiano e a che punto è l'evoluzione della didattica accademica nell'adozione di un approccio allo sviluppo di tali competenze. La prima parte dei dati forniti, rivolti all'individuazione delle competenze richieste nel mercato del lavoro e all'accertamento dell'esistenza possibili *skill mismatch*, viene presentata da Excelsior, un Sistema informativo per l'occupazione e la formazione nato nel 1997, che monitora e sintetizza a scadenze annuali e trimestrali il quadro della domanda di lavoro italiana e dei fabbisogni formativi e professionali (Centro Studi Unioncamere 2012). Le indagini svolte comprendono trasversalmente tutti i settori economici e riguardano principalmente:

- le caratteristiche delle imprese che assumono
- il perché le imprese non assumono
- i movimenti occupazionali previsti per livello di inquadramento
- le assunzioni previste per tipologia contrattuale
- le figure professionali, i titoli di studio, i livelli formativi ed i relativi indirizzi richiesti
- le principali caratteristiche delle assunzioni programmate
- le previsioni di assunzione di lavoratori immigrati
- le dimensioni e le caratteristiche degli investimenti annuali delle imprese in formazione continua e le tipologie di risorse umane coinvolte
- le imprese che ospitano tirocinanti e il numero di tirocini ogni anno complessivamente attivati.

A supporto della nostra ricerca lo studio sulla domanda di professioni e di formazione delle imprese italiane svolto da Excelsior nel 2012 (Centro Studi Unioncamere 2012) mostra come le competenze comportamentali incidano in modo rilevante nella valutazione di un candidato per un'assunzione non stagionale.

Figura 5.1 Competenze che le imprese ritengono molto importanti per le assunzioni non stagionali previste per il 2012 (incidenza percentuale, per ciascuna competenza, dell'indicazione "molto importante" sul totale delle assunzioni non stagionali)



Fonte: Unioncamere - Ministero del Lavoro, Sistema Informativo Excelsior

Come evidenziato dal grafico a livello aggregato la competenza più richiesta e considerata (53,1%) è la "Capacità di lavorare in gruppo", attività che riflette requisiti forti di intelligenza sociale ed emotiva dati dalla necessità di comprendere le proprie emozioni e quelle degli altri e saperle gestire per convergere insieme verso risultati soddisfacenti. E' stato rilevato da Sturges, Simpson, Altman, (2003) che questa abilità ha un influsso notevole sulla performance professionale e quindi sulla progressione della carriera. Una caratteristica considerata quasi della stessa importanza (50,5%) è la "Flessibilità/Capacità di adattamento" che in ambienti mutevoli e dinamici come quelli moderni permette di restare al passo e accettare e favorire il cambiamento. Al terzo posto la "Capacità di lavorare in autonomia", competenza rilevante in particolar modo per le piccole imprese, interessa la necessità di saper portare a compimento individualmente attività e progetti spesso decisi a livello collegiale. A seguire con rispettivamente il 42,3% e il 37,3% si inseriscono l'"Abilità di gestire i rapporti con i clienti", particolarmente significativa per il settore dei servizi, e la "Capacità comunicativa". Entrambe si riferiscono all'importanza di creare, gestire, migliorare i rapporti sociali. Questi dati suggeriscono ancora una volta quanto l'acquisizione di competenze trasversali sia indispensabile per soddisfare le richieste delle imprese e per garantire una maggior *employability* di coloro che concludono un periodo di studio universitario. La domanda che viene da porsi ora è quanto il sistema dell'*higher education* abbia recepito questo bisogno e cosa è stato fatto finora per adeguarsi a questo nuovo modello di insegnamento. Per quanto riguarda il contesto nazionale ci rifacciamo ai dati di una ricerca svolta nel 2013 da un gruppo di ricerca

sulle competenze e l'occupazione (CARED) dell'Università di Genova e di Milano-Bicocca che attraverso un questionario hanno interpellato i Responsabili di Corso di Laurea di diverse università italiane in merito all'applicazione dei principi guida del già citato Processo Bologna, mirato all'armonizzazione dei sistemi di educazione europei e al loro ammodernamento nell'uso di una visione *student-centred*. All'interno di questo programma le competenze trasversali hanno assunto un loro ruolo separato dalle specifiche competenze disciplinari e costituiscono uno dei principali focus tra le tematiche educative. Il campione ottenuto da 488 questionari è disposto abbastanza uniformemente per area geografica: il 28,1% dei questionari proviene da università del Nord-Ovest, il 27,7% dal Nord-Est, le università del Centro sono rappresentate per il 27,3% e quelle del Sud per il 17%. In base alle aree disciplinari la distribuzione delle risposte è stata: 12% per l'area tecnologica, 26% per quella scientifica, 25% per quella politico-sociale, 19% l'area umanistica e 18% quella medica. In generale le risposte hanno mostrato che nel sistema universitario italiano l'organizzazione basata sui soli contenuti disciplinari è ancora prevalente, ciò significa che il sistema educativo è ancora centrato sul docente e le modalità didattiche sono spesso solamente trasmissive, tuttavia negli atenei italiani ha cominciato a diffondersi la consapevolezza della necessità di inserire tra gli obiettivi formativi anche le competenze trasversali. Una delle domande poste nel questionario richiedeva di individuare al massimo cinque competenze trasversali, tra le quarantaquattro proposte, fornite dai rispettivi Corsi di Laurea. Tra tutte la "Capacità di sintesi e analisi" è quella maggiormente indicata in tutte le aree disciplinari, insieme alla "Capacità di risolvere i problemi". Competenze come la "Capacità di lavorare in gruppo", che abbiamo visto essere quella generalmente più rilevante per il mercato del lavoro, assume invece qui un ruolo ben più modesto. La stessa cosa accade per la "Capacità di comunicazione", ad evidenza dell'esistenza di un gap tra le attività formative e le caratteristiche richieste dal mercato del lavoro. Lo sviluppo di queste competenze secondo gli intervistati avviene grazie al contributo degli insegnamenti accademici, attribuendo ad altre attività formative una percentuale di contribuzione decisamente bassa. Oltre alla tradizionale lezione frontale altre metodologie sono state indicate in relazione al tipo di competenza da acquisire. Per l'area scientifica la metodologia più utile risulta essere il laboratorio (48,1%), per l'area politico-sociale è lo studio di casi (42,2 %), quelle più citate per l'area umanistico-letteraria sono l'analisi linguistica, la comprensione, la traduzione e sintesi (46 %), per l'area medica risulta importante il lavoro di gruppo (35,2 %), mentre per quella tecnologica le pratiche di progettazione (41,9%). Risultati positivi emergono invece dal crescente rapporto tra università e soggetti terzi, in particolare le aziende, con le quali si cerca di interagire al fine di accrescere la capacità di utilizzo nell'ambito lavorativo delle conoscenze e competenze acquisite. Le attività più diffuse di collegamento tra le due parti sono stage e tirocini anche collegati all'elaborazione della tesi di laurea.

Come attesta il Report Nazionale sull'implementazione del Processo di Bologna nel periodo 2009-2012 (EHEA 2012), l'Italia si sta adoperando per implementare le nuove direttive che pongono al centro della missione dell'insegnamento accademico gli studenti, le loro esigenze e aspirazioni. I temi centrali maggiormente considerati nelle politiche del Paese sono l'apprendimento indipendente, i risultati di apprendimento e la valutazione degli insegnanti da parte degli studenti. Tuttavia sono necessari maggiori sforzi nel seguire in modo sistematico un'unica direzione orientata a una nuova organizzazione didattica che tenga conto delle competenze e degli obiettivi di apprendimento che uno studente deve raggiungere per avere una maggiore attrattività per il mercato del lavoro.

A livello europeo negli ultimi anni il coordinamento didattico è stato favorito dal fatto che ora più della metà dei paesi che hanno sottoscritto il Processo di Bologna fanno parte dell'Unione Europea, generando così una potenziale maggiore coerenza tra le linee guida del Processo di Bologna e le politiche di sviluppo dell'EU (Sursock, Smidt 2010). Per quanto riguarda le modifiche dei programmi scolastici a favore di un approccio *student-centred* e di sviluppo delle competenze Sursock, Smidt (2010) attestano che in Europa ciò è avvenuto nel 77% delle università e nella maggior parte dei casi il cambiamento ha interessato tutti i corsi di laurea (53%).

Un più consistente numero di programmi basati sulle competenze si rileva invece in ambito internazionale extra-europeo, in particolar modo negli Stati Uniti. In molte università strutture di sviluppo delle competenze sono state adottate e implementate come risposta istituzionale alle preoccupazioni circa la qualità della preparazione degli studenti per il mondo del lavoro (Klein-Collins 2012). Ciò che viene richiesto non riguarda più solamente le abilità tecniche, ma comprende capacità di adattamento, competenze interpersonali e capacità di risolvere problemi complessi (Spady 1994). L'introduzione di sistemi basati sulle competenze nelle istituzioni americane è avvenuto principalmente in due modi: il primo prevede l'introduzione della definizione delle competenze che saranno sviluppate nel corso di studi oppure prevede il riconoscimento di metodologie didattiche alternative utilizzate per sviluppare precise competenze; il secondo comporta invece la creazione di nuovi curricula che adottano un approccio *competency-driven*. Nel prossimo paragrafo verranno presentati in modo più approfondito alcuni esempi di programmi che seguono questo modello già avviati in ambito internazionale.

5.2 Casi Internazionali

Sulla base dell'esigenza di inserire programmi di sviluppo delle competenze trasversali all'interno dei percorsi accademici, alcune prestigiose università internazionali hanno inserito tra i propri obiettivi formativi l'insegnamento e la trasmissione di competenze comportamentali, rispondendo alle esigenze degli studenti e del mercato del lavoro. Alcune di queste esperienze internazionali sono qui riproposte per fornire alcuni esempi di come l'approccio *competency-based* può essere abbracciato e integrato all'interno dell'attività accademica.

Case Western Reserve University

Il primo esempio qui proposto è quello della *Weatherhead School of Management* della Case Western Reserve University (Cleveland). Questo programma rivolto agli studenti MBA è esemplificativo in modo rilevante per la nostra ricerca in quanto si basa sull'applicazione della Teoria di Cambiamento Intenzionale all'interno del contesto accademico. Il corso comprende una prima parte volta all'esame del proprio Sé Ideale in cui riflettere sui propri valori, le proprie aspirazioni e i propri obiettivi. In seguito si valutano le proprie competenze scorgendo quali sono i propri punti di forza e le aree di miglioramento. Alla luce di questi risultati si definiscono le competenze da rafforzare e si crea un piano di apprendimento personalizzato. Il corso MBA offre in questo modo la possibilità di sviluppare abilità personali che serviranno agli studenti durante tutta la loro carriera. La fase preparatoria alla definizione del proprio piano di apprendimento avviene seguendo il corso LEAD (*Leadership Assessment and Development*), composto da cinque parti che riflettono le fasi del Processo di Cambiamento Intenzionale:

- *Identificazione del proprio Sé Ideale e della vision della propria carriera futura*

Attraverso diverse attività svolte in classe, si aiuta lo studente ad identificare con chiarezza la direzione da prendere e a valutare la *vision* personale in rapporto ai propri valori, alle abilità e conoscenze possedute.

- *Valutazione del proprio Sé Reale e delle proprie capacità*

Attraverso una varietà di strumenti e di esercizi si raccolgono informazioni sulla visione che si ha di sé stessi sulla visione che gli altri hanno di noi

- *Ottenimento del feedback*

Dopo aver seguito i primi due *step* del percorso allo studente vengono consegnate le valutazioni sui dati raccolti. La loro interpretazione avviene in modo guidato: l'università aiuta lo studente ad interpretare correttamente i dati attraverso sessioni di coaching individuali ed attraverso attività in classe.

- *Partecipazione al Learning Team (LT)*

Allo studente viene richiesto di partecipare anche a discussioni di gruppo che possono essere utili come strumento di supporto e di aiuto nell'interpretazione del feedback.

- *Creazione di un Learning Plan personalizzato.*

La finalità del corso LEAD è quella di arrivare a definire un piano di apprendimento personalizzato. Si vuole in questo modo stimolare il processo di auto-apprendimento e rendere lo studente in grado di svilupparsi in modo coerente con i propri obiettivi.

L'efficacia di questo modello è stata misurata da uno studio di Boyatzis, Stubbs e Taylor (2002) che si sono interrogati sulla possibilità di sviluppare competenze emotive, sociali e cognitive da parte degli studenti facenti parte a questo programma. Lo studio prende in esame diverse coorti e utilizza molteplici strumenti per valutare l'acquisizione delle competenze: il *Learning Skill Profile* basato sulla teoria di apprendimento di Kolb (1984), *Critical Incident Interviews* di un'ora in cui a ciascuno è richiesto di descrivere in dettaglio due esperienze lavorative in cui si è sentito molto efficace e due episodi in cui si è sentito poco efficace, Esercizi di discussione di gruppo composti da una simulazione registrata in cui i soggetti devono risolvere tre problemi, un Esercizio di presentazione in cui verificare la loro preparazione nella comunicazione orale, un questionario di autovalutazione delle proprie competenze (*Self-Assessment Questionnaire*) e uno di etero-valutazione (*External Assessment Questionnaire*). I risultati hanno dimostrato un drammatico incremento delle competenze emotive e sociali a seguito dello svolgimento del programma, soprattutto per gli studenti full-time, ciò senza determinare un impoverimento della crescita delle competenze cognitive. Considerando gli studenti a tempo pieno che hanno seguito il nuovo programma nel periodo che va dal 1990 al 2001, le competenze emotive e sociali che hanno registrato una maggiore crescita sono state: *Goal-setting*, Azione, Iniziativa, Fiducia in se stessi, Leadership, Aiuto per gli altri e Capacità relazionali.

Un secondo studio è quello svolto da Leonard (2008) il quale analizzando un campione di 100 studenti laureati presso la Case Western Reserve University ha constatato un incremento di competenze trasversali in particolare per ciò che riguarda Iniziativa, Negoziazione, Fiducia in se stessi, Gestione del gruppo Competenze relazionali, *Networking*, Attribuzione di senso, Leadership e *Goal setting*.

In definitiva perciò questo modello risulta avere risultati soddisfacenti in termini di incremento delle competenze, valorizzando le esigenze degli studenti attraverso attività in cui ci si interessa alle loro necessità, si aiuta ciascuno a creare la propria strada attraverso un'attenzione personale al singolo.

Harvard Business School

L'Harvard Business School (Harvard University) segue nel suo orientamento didattico la volontà di creare attività volte al *life-long learning*, con il fine di formare i suoi studenti non solo nella gestione del presente, ma anche nella capacità di poter crescere e imparare durante tutto il corso della loro vita. Le lezioni sono tendenzialmente strutturate in modo da assottigliare il gap tra insegnamento accademico e pratiche manageriali vere e proprie, per questo spesso si fa uso di attività pratiche, casi studio e simulazioni. Accanto ai corsi tradizionali sono stati istituiti corsi legati allo sviluppo della leadership che si fondano principalmente sullo sviluppo di competenze comportamentali per diventare leader efficaci. Uno di questi è l'*Authentic Leadership Development* (ALD) il cui fine è quello di supportare gli studenti nella formazione di un proprio personale piano di apprendimento della leadership. Il fondamento di questo corso risiede ancora una volta nell'idea che uno studente possa elaborare un programma di sviluppo personale sulla base delle proprie motivazioni e dei propri valori. La consapevolezza di sé, costruita da un'analisi delle proprie esperienze passate e delle conoscenze acquisite, è un elemento fondamentale di questo percorso. Gli strumenti attraverso i quali accrescere le proprie competenze di leadership si articolano in discussioni di gruppo in cui si condividono le proprie esperienze e sessioni di mentoring.

Un secondo corso offerto è il *Leadership Organizational Behaviour* (LEAD) che si riconduce all'insegnamento di atteggiamenti che conducono a una leadership efficace. Importanza in questo caso viene data alla creazione di una *vision* a livello organizzativo e alla sua adozione e condivisione da parte del gruppo di lavoro. Rilevante è la crescita di abilità in ambito relazionale che impattano sulla gestione del team e dei rapporti interpersonali. Viene dato risalto agli aspetti motivazionali e a come questi possano modificare i nostri comportamenti, infine viene dedicata una parte del corso alla gestione del proprio percorso di carriera.

Un terzo programma organizzato dall'Harvard Business School è denominato FIELD (*Field Immersion Experiences for Leadership Development)* ed è composto da tre fasi finalizzate all'accrescere la capacità di mettere in pratica le proprie conoscenze, competenze e abilità all'interno di un business reale. E' la prima parte di questo programma che riprende le dinamiche della conoscenza del proprio Sé Reale, lo studente infatti viene accompagnato attraverso una serie di workshop interattivi in un'analisi di se stesso. Lo studente esamina il suo modo di pensare, agire, la sua immagine interiore ed esteriore. Attraverso una riflessione personale e feedback forniti dall'esterno si approfondisce così la consapevolezza del proprio essere, delle proprie caratteristiche, del proprio stile di leadership. La seconda e la terza fase sono invece di tipo più pratico e prevedono lo sviluppo di un prodotto/servizio e il coinvolgimento in un reale micro-business.

Yale University

All'interno della Yale School of Management è stato sviluppato un programma per lo sviluppo delle competenze trasversali denominato *Leadership Development Program.* Si tratta di un programma biennale, parte integrante del curriculum MBA, che spinge gli studenti a porsi obiettivi ambiziosi e a perfezionare sempre più le loro caratteristiche di leadership. Il lavoro del primo anno si rivolge allo sviluppo di competenze articolate su quattro livelli:

- Individuale, che comporta l'acquisire consapevolezza riguardo i valori e le priorità personali, i propri punti di forza e debolezza;
- Interpersonale, che influenza la comunicazione, la gestione delle relazioni e del lavoro in team, le attività di ricezione e interpretazione del feedback che avvengono anche grazie all'utilizzo di peer-coaching;
- Livello di organizzazione, con il quale si introducono i temi di *vision* aziendale, programmazione e cultura organizzativa;
- Livello globale, che interessa la crescita di una consapevolezza etica e del senso di responsabilità nel business.

Il programma permette un'ampia personalizzazione nello sviluppo di programmi personali di apprendimento, permettendo agli studenti di migliorare le competenze che riguardano le aree per loro di maggior interesse. I metodi di insegnamento prevedono attività di diverso genere tra cui seminari, colloqui individuali, casi pratici e progetti. La seconda parte del programma, che si svolge durante il secondo anno MBA, permette di mettere in pratica tutto ciò che si è appreso attraverso un vero e proprio praticantato che prevede la partecipazione alle associazioni o ai club universitari, oppure la creazione di un evento per la Yale School of Management, o la creazione di un nuovo business.

Da citare è anche il *Yale Center for Emotional Intelligence* che si occupa in particolar modo dell'intelligenza emotiva e del suo impatto sul benessere della persona e della società. La finalità del centro è quella di fornire informazioni e insegnamento riguardo il riconoscimento e la gestione delle emozioni, la loro comprensione e utilizzo per migliorare le proprie relazioni interpersonali e il rapporto con se stessi.

University of the Pacific, California

Anche all'interno dell'University of the Pacific sono state adottate misure volte allo sviluppo degli studenti non solo per quanto riguarda le loro conoscenze, ma anche riguardo l'applicazione pratica delle conoscenze e l'utilizzo di competenze comportamentali nell'ambito

lavorativo. Prendiamo in considerazione tre attività particolari che vengono proposte. La prima è il *Pacific One World Project* dedicato agli studenti del primo anno di corso. Gli elementi chiave del progetto prendono spunto dalla teoria del Cambiamento Intenzionale accompagnando gli studenti in un percorso di conoscenza interiore e di adozione di comportamenti positivi verso il conseguimento dei propri obiettivi. Un secondo progetto è lo *Start with Why*, attività finalizzata alla scoperta delle proprie motivazioni più profonde e delle proprie passioni attraverso attività che indagano i valori dello studente e le sue esperienze passate con lo scopo di evidenziare particolari comportamenti ricorrenti e i motivi che portano lo studente ad agire. Inoltre è stato istituito un corso di *Student Leadership Development* che si occupa di temi riguardanti la consapevolezza individuale, il comportamento positivo e proattivo e i valori legati all'attività di leadership svolta in modo responsabile nei confronti della società e della sostenibilità economica. Votato completamente alle competenze emotive e sociali è invece il *Center for Social and Emotional Competence* il cui lavoro si dedica alla creazione di attività *competency-based* per gli studenti che permettano loro di acquisire competenze relazionali, legate alla gestione delle persone, all'empatia, alla comunicazione, al lavoro i team, alla gestione delle proprie emozioni, e si occupa di elaborare modelli sempre più evoluti e precisi per la misurazione di tali competenze.

ESADE Business School

ESADE (*Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas)* è un'istituzione internazionale legata alla Ramon Lull University di Barcellona. La sua mission è quella di formare gli studenti attraverso programmi personalizzati in modo che essi perseguano le loro aspirazioni diventando leader attenti, efficaci e responsabili. Il punto di forza della metodologia utilizzata è un'attenzione costante al singolo, alle sue attitudini e caratteristiche. Gli studenti vengono spronati a condividere le loro esperienze e opinioni promuovendo così l'interazione, e sono seguiti dai docenti nello sviluppo di modelli comportamentali e di nuovi business. Il programma MBA di ESADE cerca di stimolare l'acquisizione di nuove competenze quali il lavoro in team, la gestione delle relazioni, il lavoro in un ambiente multiculturale, la negoziazione, tramite metodologie didattiche che simulano le reali dinamiche dell'ambito lavorativo. Tra queste troviamo l'uso di casi di studio, lavori di gruppo in cui il team è formato da persone con diverse origini culturali e diversi tipi di formazione, simulazioni e giochi di ruolo. All'interno del programma MBA sono presenti due progetti interessanti, il primo, strettamente legato all'uso di competenze trasversali nello sviluppo di una leadership efficace, è il *Leadership Assessment and Development* (LEAD). LEAD mette a disposizione una varietà di

strumenti tra cui esercizi di riflessione personale, sessioni di coaching, etero-valutazioni, per consentire allo studente di valutare i propri punti di forza e debolezza, capire quali sono i propri obiettivi a attivare un atteggiamento positivo nei confronti del loro raggiungimento, essere consapevoli delle proprie caratteristiche e di quelle degli altri per sfruttare le diversità in modo efficace, ed infine sviluppare un piano di apprendimento personalizzato per il singolo e per il gruppo.

Per mettere in pratica le competenze acquisite e mettersi alla prova sfruttando le risorse ed esperienze maturate nel corso di studi, ESADE propone un secondo programma di natura pratica che prevede la creazione da parte degli studenti di business plan innovativi, l'*Enterpreneurship Program*. Dopo aver appreso le conoscenza, competenze e gli strumenti principali utili per la predisposizione di un business plan, gli studenti sono chiamati a sviluppare idee innovative con il supporto di docenti e tutor. La metodologia utilizzata è quella del lavoro di gruppo, con la particolarità che i gruppi sono tendenzialmente formati in modo da non avere soggetti simili all'interno dello stesso team. Questo permette allo studente di arricchire le proprie competenze e conoscenze attraverso il confronto con quelle degli altri e la condivisione, allo stesso tempo ciò porta i soggetti a sfruttare o sviluppare competenze relazionali che permettano al gruppo di lavorare in armonia orientati al raggiungimento di uno scopo comune.

Seguendo un orientamento volto a soddisfare le esigenze degli studenti e dell'innovazione economica, attraverso le attività offerte ESADE vuole promuovere l'innovazione d'impresa facendo leva sulla responsabilità sociale, il lavoro di squadra, la multiculturalità, offrendo possibilità di apprendimento personalizzate e versatili, e attribuendo allo sviluppo delle competenze trasversali un ruolo importante nella formazione di leader di successo.

University of Pennsylvania, Wharton

Wharton, parte dell'Università della Pennsylvania, è la prima scuola di business istituita nel mondo. La sua offerta formativa è caratterizzata dalla possibilità per lo studente di creare il proprio piano di studi con una grande flessibilità. Cinque crediti e mezzo su nove sono infatti a scelta dello studente, che può decidere che corsi e attività svolgere in base alle sue attitudini, ai suoi interessi e obiettivi. Oltre agli insegnamenti tradizionali, la Wharton punta molto sullo sviluppo di competenze legate alla leadership, tra cui: Influenza, Intelligenza emotiva, *Teamwork*, Comunicazione, *Decision Making*, Diplomazia, Consapevolezza organizzativa. Ciò avviene principalmente attraverso innovative attività di gruppo, il team infatti è considerato come l'unità di lavoro fondamentale in tutte le organizzazioni. Tutti gli studenti MBA vengono

suddivisi all'interno di *Learning Team* e durante i due giorni di ritiro previsti prima dell'inizio della normale attività curricolare vengono organizzate attività per generare e favorire l'integrazione e la cooperazione tra i membri del gruppo. La crescita dell'individuo per quanto riguarda le sue capacità sociali e di relazione viene aiutata grazie all'integrazione di momenti di feedback e riflessione per rendere lo studente in grado di comprendere i suoi risultati e il suo miglioramento. Durante la prima settimana di lezione è prevista inoltre la partecipazione al corso di *Foundations of Teamwork and Leadership*, una proposta innovativa legata allo sviluppo della conoscenza e delle abilità degli studenti riguardanti il lavoro di squadra e la leadership. Anche in questo caso al termine del corso è prevista una sessione di feedback che riporta agli studenti i risultati sul loro livello di leadership individuale e di squadra. Riprendendo la logica dell'*outdoor training* vengono organizzati gli *MBA Leadership Ventures*, opportunità di apprendimento esperienziale che si svolgono in ambienti inusuali o situazioni estreme in cui gli studenti sono sottoposti a delle sfide che devono risolvere grazie al lavoro di squadra. Ognuno è portato ad assumersi le proprie responsabilità, azioni, decisioni e il proprio comportamento vengono poi analizzati attraverso momenti di riflessione guidata o personale. Infine sono stati istituiti dei workshop (*Wharton Leadership Development Workshops*), generalmente svolti nell'arco di un paio di giorni, dedicati allo sviluppo delle caratteristiche legate alla leadership.

Basandosi perciò sulla teoria dell'apprendimento esperienziale, il programma di Wharton permette allo studente di concentrare le proprie energie nelle aree per lui di maggiore interesse e sviluppare attraverso attività innovative competenze comportamentali necessarie per diventare leader efficaci.

University of Illinois, Urbana-Champain

Anche all'interno dell'Università dell'Illinois sono state messe in programma specifiche attività per lo sviluppo di competenze trasversali. Si tratta di corsi dedicati a specifiche competenze associate alla leadership. Il corso *Insight* si occupa di accrescere competenze legate alla consapevolezza e gestione di sé, mentre il corso *Intersect* è costruito per potenziare le competenze legate alla gestione delle relazioni, al lavoro in team e a un comportamento etico nelle relazioni all'interno dell'organizzazione. *Ignite* è focalizzato sulla gestione del gruppo verso il cambiamento e sulla gestione secondo un'ottica di efficacia nell'organizzazione, nella programmazione e nella gestione stessa delle persone. Infine *Imprint* segue un programma

associato alle attività di sostenimento della leadership quali *coaching, mentoring*, condivisione e creazione di relazioni.

University of California, Berkeley

Berkeley rappresenta un altro esempio di virtuosità nell'ammodernamento e revisione delle attività accademiche in base alle esigenze del mondo attuale. All'interno della *Haas School of Business* è stato istituito il *Center for Nonprofit and Public Leadership* che offre agli studenti attività e corsi per la crescita delle loro *soft skills*. L'accento in questo caso non viene posto unicamente sulle competenze trasversali, ma anche sulla necessità di formare studenti sensibili alle questioni etiche e sociali. L'obiettivo è quello di educare i giovani in modo da renderli competitivi, competenti, capaci di prendere decisioni, ma allo stesso attenti agli aspetti etici e sociali e soddisfatti della loro vita lavorativa e personale. In particolare vengono svolti laboratori come il *Leadership communication* volto ad accrescere le capacità comunicative degli studenti in particolar modo in situazioni in cui è richiesto di parlare di fronte a un grande pubblico. Al suo interno vengono sviluppate competenze quali la comunicazione autentica e persuasiva, l'ascolto critico, e la sicurezza di sé.

Columbia University, New York

All'interno della Columbia University esistono diversi programmi che ruotano attorno al tema della leadership. Tra questi il *Leadership Evolution and Development* (L.E.A.D.) pone le sue fondamenta sulla convenzione che la leadership sia un processo di gruppo che, se ben espresso, genera impatti e cambiamenti positivi. Il duplice fine del programma sta nel rendere lo studente conscio delle sue capacità e del suo potenziale di leadership e aiutarlo a sviluppare questo potenziale. Una particolare attività all'interno di LEAD è l'*Emerging Leaders Program* rivolto a coloro che hanno interesse a dare il proprio apporto e contributo alle attività del campus universitario e contemporaneamente desiderano potenziare le loro competenze di leadeship. Sono previsti laboratori di gruppo, lezioni teoriche, attività individuali e la creazione di un percorso di sviluppo individuale. Questo si articola attraverso una valutazione delle competenze trasversali possedute, la definizione di una mission personale e degli obiettivi che si vogliono raggiungere e una riflessione sulle azioni da intraprendere per il conseguimento degli obiettivi.

Sempre volto alla scoperta del proprio potenziale di leadership e al suo utilizzo è *Advance!*, programma che si compone di momenti teorici dedicati alla spiegazione dei diversi modelli di leadership, attività di riflessione finalizzate a riconoscere i propri obiettivi personali che si svolgono con l'aiuto di un mentore, attività di gruppo e presentazioni per migliorare le proprie capacità relazionali e di comunicazione.

Universidad de Deusto, Bilbao

Esempio europeo, insieme a quello di ESADE è rappresentato dall'Università di Deusto, che conformemente alle disposizioni del Processo di Bologna, è intervenuta con modifiche alle metodologie didattiche secondo una nuova visione *student-centred* che considera il singolo come persona unica le cui capacità devono essere sviluppate al massimo dall'università. Nell'attività formativa è stata introdotta come obiettivo l'acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti come elemento indispensabile per la loro vita professionale e personale. In particolar modo si presta attenzione alle competenze relative alla leadership, ma anche alla consapevolezza di sé e all'autonomia nell'apprendimento che viene visto come elemento di sviluppo personale finalizzato al raggiungimento dei propri obiettivi e quindi alla realizzazione personale. Inoltre vengono enfatizzati il lavoro di gruppo, per cui gli studenti vengono messi alla prova attraverso attività da svolgere in team, la costruzione di reti sociali e la cooperazione.

5.3 Il caso italiano del Ca' Foscari Competency Centre

Sulla base delle teorie che hanno evidenziato il ruolo delle competenze comportamentali come causa di performance superiori (Boyatzis 1982), sulla base degli studi che hanno dimostrato il loro impatto positivo sulla performance, sulla soddisfazione personale, sulla carriera e sul benessere della persona (Spencer, Spencer 1993; Boyatzis, Stubbs, Taylor 2002; Fredrickson 2001) e in accordo con i principi istituiti dal Processo di Bologna in merito all'implementazione di approcci di apprendimento incentrati sullo studente, nel 2012 l'Università Ca' Foscari ha dato vita al Ca' Foscari Competency Centre (CFCC), un centro d'Ateneo il cui fine è quello di svolgere attività di ricerca e fornire servizi in merito alla valutazione e allo sviluppo delle competenze trasversali. L'obiettivo principale del centro è quello di analizzare il portafoglio di competenze trasversali degli studenti universitari di Ca' Foscari e promuovere modalità di

sviluppo delle competenze per favorire l'*employability* degli studenti nel mercato del lavoro tenendo in considerazione le richieste delle imprese e i desideri degli studenti riguardo la loro carriera professionale, e favorendo la crescita delle loro capacità imprenditoriali. Il modello utilizzato per costruire metodologia e strumenti per l'apprendimento delle competenze trasversali è quello del Processo di Cambiamento Intenzionale finora analizzato, che prevede cinque fasi attraverso le quali ampliare e potenziare le proprie competenze comportamentali, adottando un processo di apprendimento auto-diretto. La Teoria del Cambiamento Intenzionale spiega l'apprendimento come un processo voluto e sostenibile di cambiamento in cui nuove competenze vengono acquisite e poi impiegate sistematicamente. Sulla base di questa teoria il Ca' Foscari Competency Centre ha progettato e implementato un approccio metodologico e degli strumenti ad esso correlati atti ad accompagnare gli studenti verso e attraverso un processo di apprendimento auto-diretto delle competenze comportamentali. Le attività proposte sono volte ad aumentare la consapevolezza degli studenti riguardo i loro obietti e il futuro da loro desiderato, a valutare il livello di competenze posseduto e il gap esistente con le competenze necessarie a realizzare il proprio futuro ideale, a definire infine un percorso di apprendimento personalizzato per sviluppare queste competenze coerentemente con i propri obiettivi e compatibilmente con le proprie caratteristiche.

Rispetto alle esperienze internazionali sopra riportate, che sono caratterizzate dalla presenza di progetti o corsi diretti a specifiche classi o corsi di studio, l'attività del Ca' Foscari Competency Centre si svolge trasversalmente offrendo servizi e attività di supporto a tutti gli studenti dell'Ateneo qualunque sia la loro area di attività o la loro posizione all'interno del percorso accademico. L'offerta del Centro è perciò rivolta agli studenti di tutte le aree disciplinari, e per tutti i percorsi di studio (triennale, magistrale, dottorato). Un fattore critico dell'attività del CFCC è la capacità di *customizzare* le proprie proposte in funzione delle necessità degli specifici partecipanti. I moduli già attivati nell'anno accademico 2012/2013 hanno prodotto buoni risultati e hanno permesso al Centro di acquisire informazioni importanti per il continuo miglioramento e implementazione degli strumenti adottati.

Le attività del Ca' Foscari Competency Centre si rivolgono a tutti gli studenti ed ex-studenti attraverso moduli specifici per ciascuno stadio del loro percorso formativo.

Per quanto riguarda gli studenti di laurea triennale è stato istituito il Modulo "*Competency Development*". Nel suo primo anno di attivazione, 2012/2013, esso è stato rivolto ai 27 studenti di laurea triennale selezionati per far parte del Collegio Internazionale di Ca' Foscari. Il Modulo prevede attività di riflessione relativa all'immagine che gli studenti hanno del proprio futuro ideale, e la rilevazione delle competenze trasversali possedute. Altri *check-point* seguono la prima valutazione per favorire la preparazione di un percorso di sviluppo mirato delle competenze trasversali e integrato ai percorsi formativi del Collegio. Al termine di ogni attività

lo studente riceve un feedback individuale che gli consente di acquisire consapevolezza sulla composizione del proprio portfolio di competenze e di comprendere la direzione da prendere per migliorarsi. L'ultima parte relativa alla composizione di un piano di apprendimento personalizzato è predisposta con il supporto di sessioni di coaching.

Per gli studenti di laurea magistrale è stato introdotto a partire dall'anno accademico 2013/2014 un nuovo progetto denominato "PerFORMARE EmotivaMENTE. Il progetto si sviluppa in due parti: alcuni laboratori interattivi che si prefiggono di aiutare lo studente nello sviluppo delle sue competenze trasversali, e un insegnamento da 6CFU che può essere inserito nel piano di studi tra i crediti a libera scelta o in sovrannumero. Il fine che si propone il Ca' Foscari Competency Centre con questa attività è di potenziare le competenze trasversali degli studenti che stanno per terminare il loro percorso di studi, di renderli consci delle loro potenzialità e delle loro aree di miglioramento e di aiutarli a definire degli obiettivi specifici per il loro futuro.

L'insegnamento "Competenze emotive e sviluppo individuale" riporta inizialmente i principali contributi teorici legati alle competenze comportamentali, aiutando gli studenti a capire la loro importanza e applicazione. In seguito si propone di accompagnare i partecipanti lungo un percorso rivolto alla comprensione profonda dei propri punti di forza e delle proprie aree di miglioramento, alla definizione dei propri obiettivi di carriera e all'individuazione delle modalità per raggiungerli, definendo un piano di apprendimento individuale, utile alla preparazione del proprio inserimento nel mercato del lavoro. I contenuti del corso comprendono:

- Le competenze trasversali di tipo emotivo e sociale e il loro impatto sulla performance
- La definizione della propria vita lavorativa ideale
- La valutazione delle proprie competenze e del proprio stile di apprendimento
- L'interpretazione del feedback su se stessi: i propri punti di forza e di debolezza
- Coaching sessions e Learning teams
- Il processo di cambiamento intenzionale
- La definizione di un piano di sviluppo individuale
- Tecniche per lo sviluppo delle competenze
- La gestione delle risorse umane per competenze: selezione, formazione e valutazione della performance
- Rilevare le competenze altrui: l'intervista sugli episodi comportamentali

Il laboratorio "Competency Lab" è un ciclo di incontri interattivi che stimolano i partecipanti allo sviluppo delle competenze trasversali, li aiutano a capire come realizzare i propri obiettivi e ad accrescere la loro attrattività per il mondo del lavoro. Le attività del laboratorio si svolgono nell'arco di quattro settimane e prevedono tre incontri di due ore ciascuno e attività da svolgere

on-line. A seguito delle frequentazione degli incontri e alla partecipazione alle attività integrative on-line viene attribuito 1CFU. Gli obiettivi di questo percorso sono:

- acquisire consapevolezza delle aspirazioni e degli obiettivi di crescita personale e professionale;
- misurare il possesso delle proprie competenze emotive e sociali, necessarie per il conseguimento dei propri obiettivi;
- definire un piano di apprendimento individuale finalizzato a sviluppare le competenze trasversali necessarie per raggiungere gli obiettivi.

Per i neolaureati dell'Università Ca' Foscari è stato invece sviluppato e attivato nell'anno accademico 2012/2013 il Modulo "*Competency Assessment*", utilizzato all'interno dei laboratori "Pianeta Lavoro" e "Mettersi in Proprio" organizzati in collaborazione con il settore Placement dell'Università Ca' Foscari.

"Mettersi in Proprio" è un workshop di 6 giorni (42 ore) che si propone di fornire una panoramica delle informazioni necessarie su come muovere i primi passi per la creazione e realizzazione di una propria attività. Gli studenti selezionati partecipano a un laboratorio pratico in cui gli viene chiesto di redigere un business plan sulla base delle loro personali idee di business. Attraverso lezioni teoriche e attività pratiche il fine è quello di equipaggiare gli studenti dei metodi e strumenti necessari per valutare la fattibilità della propria idea, elaborare e presentare la proposta di progetto aziendale e renderli capaci di comprendere e sviluppare le loro caratteristiche imprenditoriali.

"Pianeta Lavoro" è un workshop di 7 giorni (21 ore) rivolto invece a chi è giunto quasi al termine della propria carriera accademica e vuole comprendere quali siano i canali e le modalità per entrare nel mercato del lavoro. Per questo il laboratorio si occupa di analizzare le varie tecniche di promozione personale e le tecniche di selezione. Inoltre ci si interessa alle competenze che sono richieste dal mercato del lavoro, coinvolgendo i partecipanti in un processo di valutazione e feedback riguardo le proprie competenze trasversali.

All'interno di questi due Laboratori, il Modulo "*Competency Assessment*" si propone innanzitutto di illustrare ai partecipanti il ruolo e la rilevanza delle competenze trasversali attraverso un seminario introduttivo che mette i luce il loro impatto sui risultati lavorativi. In seguito gli studenti sono condotti attraverso specifici esercizi in un percorso che li porta ad esplicitare i propri valori e i propri obiettivi e a valutare le proprie competenze. Al termine del Laboratorio lo studente riceve un feedback individuale per facilitare l'acquisizione di consapevolezza e l'indirizzamento dei propri sforzi nel migliorare le aree critiche identificate ed accrescere i punti di forza. Il rafforzamento e la creazione di competenze trasversali per i neolaureati è particolarmente importante nel migliorare la loro attrattività e competitività per il loro ingresso nel mondo del lavoro.

Per coloro che partecipano a programmi formativi Master sono stati istituiti appositi moduli didattici relativi alla comprensione e allo sviluppo di competenze comportamentali, mentre per gli Alumni sono stati predisposti specifici laboratori.
A partire dall'anno accademico 2013/2014 è possibile anche per gli Alumni usufruire del nuovo laboratorio Competency Lab, sviluppato su piattaforma digitale. L'attività si compone di tre seminari e attività da svolgere on-line. I seminari riguardano:
Seminario 1: Competenze trasversali e processo di apprendimento intenzionale

- Il concetto di competenze trasversali
- Modelli di analisi e applicazioni
- L'impatto sulla performance individuale
- La definizione del proprio sé ideale

Seminario 2: Alla scoperta del tuo sé ideale: definisci la tua "*personal vision*" per il futuro

- Discussione e interpretazione della definizione del proprio sé ideale
- Attività di *peer-coaching*
- La stesura della *personal vision*

Seminario 3: Alla scoperta del tuo sé reale: misura le tue competenze trasversali

- Condivisione della *personal vision*
- Restituzione del feedback sul proprio sé reale
- Lettura del proprio sé reale in relazione alla *personal vision*
- Definizione del piano di apprendimento individuale

Attraverso le molteplici attività costruite per i diversi stadi del percorso formativo il Ca' Foscari Competency Centre persegue l'obiettivo di rivolgersi a tutte le categorie di studenti per rendere lo sviluppo delle competenze trasversali un'attività diffusa e disponibile a tutto l'Ateneo, integrandola così nell'offerta dell'Università come importante opportunità di sviluppo e crescita dello studente.

Gli elementi distintivi che distinguono l'attività del Ca' Foscari Compenecy Centre dalle altre realtà internazionali e che rendono in particolar modo il progetto "PerFORMARE EmotivaMENTE" innovativo e differenziato sono le metodologie adottate, l'estensione di utilizzo e la molteplicità di destinatari delle attività del Centro.
La metodologia prevede una varietà di tecniche per la misurazione, la valutazione e lo sviluppo di competenze comportamentali che vengono attuate off-line e on-line. Il percorso attraverso cui lo studente viene guidato riprende le cinque fasi del Processo di Cambiamento Intenzionale implementate attraverso diversi tipi di esercizi e attività integrative. Durante le attività in aula vengono spiegati i motivi per cui le competenze trasversali sono importanti e qual è la loro influenza sulle attività professionali e personali che si vogliono intraprendere. Inoltre attraverso

incontri e dialoghi diretti è possibile sostenere lo studente lungo il suo cammino di sviluppo, chiarire quali sono gli obiettivi di ogni fase del processo e supportarlo nella comprensione dei risultati delle sue attività. Le attività on-line vengono svolte attraverso una piattaforma digitale innovativa e interattiva appositamente creata, che segue le fasi del Processo di Cambiamento Intenzionale. Per ognuna di esse sono stati definiti una parte introduttiva che riassuma il significato e gli obiettivi di ciascuna fase, un insieme di esercizi e attività interattive, una parte dedicata ai risultati e quindi all'ottenimento di feedback sulle attività svolte in forma descrittiva e spesso anche grafica, elementi di supporto nella forma di brevi articoli o filmati.

Nella sessione relativa al Sé Ideale vengono proposti diversi tipi di esercizi tra quelli già citati nel corso della trattazione e presenti in Appendice, che consentono allo studente di riflettere e aumentare la sua consapevolezza su ciò che vorrebbe essere, in termini di futuro desiderato e di sogni, di comprendere quali sono le sue passioni, la sua vocazione e lo scopo della sua vita, quali sono i valori che considera più importanti e la sua filosofia. L'insieme delle riflessioni raccolte durante la prima fase viene esplicitato e ordinato attraverso la definizione della *vision* personale. I partecipanti sono supportati dai docenti e dalle linee guida da loro fornite nel completamento di questa attività. Come spiegato in precedenza la *vision* personale rappresenta l'immagine del proprio futuro desiderato, la visione di quello che si vuole diventare nella vita, ed è obiettivo del processo di apprendimento.

Nella sessione riguardante il Sé Reale gli esercizi sono studiati per maturare una profonda consapevolezza di chi si è, di come si è diventati chi si è oggi, di quali sono i propri punti di forza e le proprie criticità. Le competenze che lo studente possiede sono valutate attraverso un questionario formato da 78 item (Appendice A) basato sul modello ESCI-U. Per ogni item è necessario valutare la frequenza con cui si mostra tale comportamento utilizzando una scala da zero a dieci, in cui zero significa "mai", e dieci significa "sempre". Prendendo in considerazione il fatto che utilizzare unicamente uno strumento auto-valutativo potrebbe portare ad esiti che possono potenzialmente risultare non completamente veritieri o attendibili, coerentemente con le logiche di una valutazioni *multi-source*, si richiede che il questionario sopra citato venga sottoposto anche ad altre persone che conoscono abbastanza bene lo studente da dare un parere esterno sulla frequenza con cui adotta certi comportamenti. La valutazione *multi-source* viene fatta in una scala a 12 punti, in cui zero significa "mai", dieci significa "sempre", ma c'è la possibilità di optare per "non so" qualora non sia possibile stabilire un giudizio su uno degli item del questionario. Durante la sessione del Sé Reale ai partecipanti viene quindi offerta l'opportunità di confrontare la propria valutazione con quella che gli altri hanno dato su di loro. La comprensione del feedback è aiutata da sessioni di coaching e permette di definire più chiaramente le proprie aree di forza e di debolezza, senza che il giudizio sia contaminato da meccanismi difensivi dell'immagine che si ha di se stessi.

La terza fase comporta la progettazione di un piano di apprendimento personalizzato. Questo avviene facendo riferimento ai risultati ottenuti nella valutazione delle proprie competenze e misurando le proprie caratteristiche in termini di stile di pianificazione e di apprendimento.
Per la quarta fase, ovvero quella della sperimentazione e della messa in pratica dei nuovi comportamenti, vengono suggerite tecniche specifiche di apprendimento delle competenze trasversali. Coerentemente con la quinta fase infine, all'interno del programma si promuove la creazione di relazioni di fiducia con gli altri e si consiglia di coinvolgere persone con cui si ha un rapporto di stima reciproca e che si reputano affidabili per ottenere importanti feedback e il giusto supporto nell'affrontare il processo di cambiamento.

Tabella 5.1 Esercizi piattaforma digitale per le prime tre fasi del processo di cambiamento

Sé Ideale	Sé Reale	Percorso di apprendimento
I MIEI SOGNI E LE IMMAGINI DEL FUTURO CHE DESIDERO *Le 27 cose che mi piacerebbe provare o fare nella mia vita* *La lotteria* *La mia vita ideale* *La mia vita tra 10 anni* *Il mio lavoro immaginario* *I miei sogni* *I temi principali dei miei sogni* LA MIA PASSIONE, LA MIA CHIAMATA, IL MIO SCOPO E IL MIO LASCITO *Le mie passioni* *La mia chiamata* *Il mio scopo più nobile* *Il mio lascito* *Che cosa diranno di me le persone?* *Io al mio meglio* I VALORI E LA MIA	COME SONO DIVENTATO LA PERSONA CHE SONO OGGI? *La mia linea della vita e i momenti di passaggio* *I ritmi della mia carriera* *Chi mi ha aiutato di più?* CHI SONO IO OGGI? I MIEI PUNTI DI FORZA E I GAP DA COLMARE *Il bilancio personale* *I miei punti di forza e i miei punti di debolezza* *Questionario di autovalutazione delle competenze emotive, sociali e cognitive* *Cosa penso gli altri vedano in me?* *Cosa vedono realmente gli altri in me?* IL MIO PORTFOLIO COMPETENZE *Analisi del mio portfolio di competenze*	PREPARASI AL PERCORSO DI APPRENDIMENTO *Il mio margine di apprendimento* *Il mio stile di pianificazione* *Lo stile di apprendimento* *Il consiglio di amministrazione personale* PROGETTARE IL PERCORSO DI APPRENDIMENTO *Il mio piano di apprendimento*

FILOSOFIA *I miei valori* *Il questionario sull'orientamento filosofico* *Il consiglio di amministrazione personale* LA MIA *VISION* PERSONALE *La mia vision personale*		

Per lo studente utilizzare una piattaforma digitale è vantaggioso perché questo strumento gli permette di attingere agli strumenti di supporto e ai suoi risultati nel momento in cui vuole e lascia un'enorme flessibilità nel decidere quando e dove svolgere le attività indicate. E' importante infatti che il soggetto sia concentrato sulle sue riflessioni e si senta a suo agio nell'ambiente in cui opera perché l'esercizio sia fatto in massima tranquillità e porti a una vera comprensione dei propri aspetti interiori. In questo modo lo studente può prendersi tutto il tempo che gli serve per scavare nelle proprie sensazioni ed accrescere la consapevolezza di quello che vuole e della persona che è. L'utilizzo della piattaforma on-line da parte del Centro è altrettanto importante, da una parte consente di monitorare il progresso dei partecipanti lungo il percorso formativo, dall'altra consente di ottenere dati già in formato digitale utili per ricerche sulle competenze trasversali nell'*higher education*. Inoltre utilizzando diversi strumenti on-line e off-line è possibile valutare l'importanza e l'efficacia relativa di ognuno di essi nello sviluppo delle competenze e fornire allo studente un approccio integrato.

L'uso di una piattaforma on-line è un buon supporto anche per accrescere l'estensione di utilizzo del programma. Come accennato in precedenza la particolarità del Ca' Foscari Competency Centre è quella di rivolgersi e cercare di attrarre tutti gli studenti provenienti da realtà diverse e campi scientifici di studio differenti, fornendo loro la possibilità di sviluppare competenze riferite al loro ambito di interesse. L'uso di un approccio integrato permette la creazione di rapporti personali con i coach e un supporto personalizzato durante le attività in aula, ma consente anche tramite le attività on-line la flessibilità oraria e spaziale necessaria perché il progetto sia compatibile con gli impegni e i problemi di mobilità di ognuno.

La terza caratteristica distintiva del Centro è la molteplicità dei destinatari delle sue attività. Agli studenti vengono offerti programmi che permettono la valutazione del proprio capitale umano e la pianificazione del proprio piano di studi e del proprio futuro nel mondo del lavoro coerenti con i propri obiettivi, inoltre attraverso una collaborazione con imprese del territorio e

internazionali, uffici di collocamento e la Camera di Commercio di Venezia si vuole arrivare a monitorare le aspettative delle imprese nei primi lavori e valutare l'allineamento tra le competenze richieste e quelle possedute al termine di un ciclo di studi presso l'Università Ca' Foscari. In questo modo è possibile supportare la facoltà nella progettazione di programmi innovativi che soddisfino le aspettative delle imprese e che mirino al potenziamento delle competenze trasversali.

5.4 Metodi di analisi di alcuni esercizi

Attraverso un approccio integrato che metta in collegamento gli interessi di Atenei, studenti e mondo del lavoro è possibile creare progetti in grado di soddisfare la domanda di competenze trasversali e capaci di aiutare gli studenti nello scegliere il percorso migliore per loro, sviluppando le caratteristiche necessarie a raggiungere i propri obiettivi, acquisendo competenze comportamentali che permettano di ottenere performance superiori. Le attività di cui si compongono i programmi offerti dal CFCC rappresentano un insieme di strumenti capaci di far progredire il soggetto all'interno del suo cammino di cambiamento. Gli esercizi proposti nella prima fase sono mirati ad individuare all'interno del singolo le diverse componenti che secondo la Teoria del Cambiamento Intenzionale formano il Sé Ideale. Le attività proposte nella seconda fase si rifanno alla necessità di una riflessione personale sui propri momenti di transizione e di crescita e trovano fondamento teorico nella definizione di competenza emotiva e sociale fornita da Goleman (1997) e Boyatzis (2008) e nell'utilizzo dello strumento di valutazione ESCI-U. La terza fase, finalizzata alla creazione di un piano di apprendimento adatto alle caratteristiche dell'individuo, permette attraverso l'analisi dei propri stili di apprendimento e di pianificazione e grazie all'aiuto di un coach una migliore e più efficace personalizzazione. La struttura chiaramente riprende le fasi del Processo di Cambiamento Intenzionale, la metodologia di somministrazione è particolarmente innovativa e prevede lo svolgimento degli esercizi attraverso una piattaforma digitale e il supporto di coach preparati durante le attività in classe. Si può andare oltre nell'analisi di questo progetto considerando le metodologie con cui analizzare gli esercizi e le informazioni che ne possono essere tratte. Di seguito verranno presentati alcuni dati relativi al primo anno di attività del Ca Foscari Competency Centre, in particolar modo quelli ottenuti all'interno dei laboratori Mettersi in Proprio e Pianeta Lavoro.

I partecipanti a Mettersi in Proprio e Pianeta Lavoro, rispettivamente 36 e 44 studenti, che hanno aderito alle attività volontariamente, sono stati coinvolti in un processo di chiarificazione dei propri sogni, valori e passioni e di valutazione delle proprie competenze, al termine del

quale è stato fornito un feedback individuale la cui interpretazione, supportata da personale specializzato, risulta fondamentale nell'accrescere la consapevolezza di quale sia il proprio attuale portfolio di competenze e di quali siano le aree di miglioramento a cui rivolgere i propri sforzi. Nella nostra analisi sono stati presi in considerazione tre specifici esercizi tra quelli proposti.

Il primo riguarda i valori (I miei Valori, Appendice A) e si inserisce nella fase di individuazione del proprio Sé Ideale. Come affermato in precedenza, i valori rappresentano convinzioni forti, stati dell'essere che si vogliono raggiungere o modalità di comportamento (Meglino, Ravlin 1998) che influenzano le azioni degli individui e le relazioni sociali. Essi si riferiscono a un ideale personale (Rokeach 1973) che impatta sul nostro comportamento e influenza le nostre scelte. Per valutare quali sono i valori per noi di maggiore importanza l'esercizio I miei Valori (Appendice A) chiede di individuare tra 75 valori proposti (con la possibilità di inserirne di nuovi) i quindici per noi più importanti, tra questi di selezionarne dieci, e poi di indicare i primi cinque, ponendoli in una classifica di importanza.

Il secondo esercizio riguarda la definizione di una possibile visione futura di sé. La mia Vita nel 2023 (Appendice A) chiede al soggetto di immaginare la propria vita a dieci anni da oggi considerando diversi aspetti: il proprio lavoro e le responsabilità, le persone che saranno parte della nostra vita, i nostri beni più preziosi, le attività di svago e divertimento, le nostre caratteristiche e ciò che vorremmo fare almeno una volta all'anno. L'esercizio è strutturato sotto forma di domande aperte, per cui lascia a ciascun partecipante la massima libertà di espressione. Questa attività permette di proiettarsi nel futuro visualizzando i propri sogni, cercando di comprendere che persona si vuole diventare e creando una visione chiara del proprio futuro.

Il terzo esercizio considerato, compreso nella fase in cui si accresce la consapevolezza del Sé Reale, riguarda l'analisi delle competenze di cui il soggetto è attualmente in possesso. Attraverso un questionario di 78 item che rappresentano 78 comportamenti si valuta la frequenza con cui il soggetto mostra tali comportamenti. Gli item sono indicatori di 17 competenze emotive, sociali e analitiche raccolte in cinque cluster.

Tabella 5.2 Competenze e raggruppamenti nell'analisi delle competenze

Competenze	Cluster
Consapevolezza emotiva	Consapevolezza di sé
Orientamento al risultato Adattabilità Autocontrollo Ottimismo Coscienziosità	Gestione di sé

Empatia Consapevolezza organizzativa Orientamento al servizio	Consapevolezza sociale
Gestione dei conflitti Sviluppo degli altri Influenza Leadership ispiratrice Lavoro in team Agente di cambiamento	Gestione delle relazioni
Pensiero sistemico Riconoscimento di schemi	Ragionamento analitico

Il questionario è stato sottoposto ai soggetti e conformemente alla logica di una valutazione a 360 gradi, è stato richiesto a ciascun partecipante di indicare degli etero-valutatori, i quali hanno risposto allo stesso questionario e hanno fornito indicazioni sul loro tipo di relazione con il soggetto.

Il Campione

Per la seguente analisi abbiamo utilizzato due diversi gruppi:

- Il gruppo MIP composto da 36 partecipanti a Mettersi in Proprio, laboratorio dedicato a coloro che esprimono aspirazioni imprenditoriali, in collaborazione con il Settore Placement di Ca' Foscari. Il gruppo è composto da 22 studenti dell'Università Ca' Foscari e 14 neolaureati. Per genere la composizione è divisa in 14 maschi (49%) e 22 femmine (61%). Il 53% dei partecipanti sta svolgendo o ha compiuto studi nell'area economico-scientifica, mentre il 47% proviene dal campo umanistico-linguistico.
- Il gruppo PL formato da 44 partecipanti al workshop Pianeta Lavoro suddivisi in 18 studenti e 26 neolaureati. Il gruppo è composto da 13 maschi (30%) e 31 femmine (70%). Il 48% dei partecipanti proviene dall'ambito economico-scientifico, il restante 52% è impegnato nell'area umanistico-linguistica.

L'età media in entrambi i casi è di 26 anni, con deviazione standard di 2,7, età minima 23 anni, età massima 33 anni.

5.5 I miei valori: metodologia e risultati

Per l'analisi dei valori sono stati elaborati i dati di 34 partecipanti a Mettersi in Proprio e 17 partecipanti a Pianeta Lavoro in quanto nella prima edizione di Pianeta Lavoro l'attività non era stata condotta attraverso un ausilio elettronico e l'esercizio sui valori è rimasto allo studente. Tutti i soggetti considerati sono giunti a classificare i cinque valori per loro più importanti. Tra i partecipanti a Mettersi in Proprio 1 persona ha identificato un valore aggiuntivo rispetto ai 75 proposti che è risultato far parte dei suoi cinque valori più importanti: il Buon Senso. Nel gruppo di Pianeta Lavoro 3 persone hanno riportato valori aggiuntivi (Curiosità, Socialità e Determinazione) tra i loro cinque preferiti. Per entrambi i campioni abbiamo individuato:

I cinque valori più considerati sulla base del numero di persone che li ha inseriti nella classifica finale personale, al valore considerato più importante è stato attribuito valore 5, a quello meno importante è stato attribuito valore 1.

La media dei primi cinque valori tra chi li ha considerati sulla base della loro posizione in classifica (il valore viene considerato più importante quanto più la media è vicina a cinque).

La media dei primi cinque valori rapportata a tutto il campione (più è alta la media più il valore è importante).

Tabella 5.3 I primi cinque valori Mettersi in Proprio

Valore	Frequenza	Media tra chi ha considerato il valore in classifica	Media complessiva
Amore	17	3,65	1,82
Amicizia	10	3,20	0,94
Responsabilità	10	2,10	0,62
Integrità	7	3,00	0,62
Apertura mentale	7	2,71	0,56
Salute	6	4,33	0,76
Sincerità	6	3,17	0,56
Autoconsapevolezza	5	4,40	0,65
Fiducia in se stessi	5	2,00	0,44
Ottimismo	5	2,00	0,44
Creatività	5	2,80	0,41
Forza interiore	5	2,00	0,29

Tabella 5.4 I primi cinque valori Pianeta Lavoro

Valore	Frequenza	Media tra chi ha considerato il valore in classifica	Media complessiva
Amore	9	4,11	2,18
Realizzazione	5	1,80	0,53
Armonia interiore	4	4,00	0,94
Felicità familiare	4	3,25	0,76
Responsabilità	4	3,00	0,71
Integrità	4	3,00	0,71
Fiducia in se stessi	3	3,00	0,53
Salute	3	2,67	0,47
Vita appassionante	3	2,33	0,41
Riconoscimento	2	3,50	0,41
Ottimismo	2	3,50	0,41
Eccellenza	2	3,50	0,41
Sicurezza economica	2	3,00	0,35
Amicizia	2	3,00	0,35
Ambizione	2	3,00	0,35
Forza interiore	2	3,00	0,35
Apertura mentale	2	2,50	0,29
Perseveranza	2	2,00	0,24

Come si può notare dalle tabelle 5.3 e 5.4 Amore (amare e sentirsi amato) risulta essere il valore considerato con maggior frequenza, nel campione PL ben il 53% degli studenti l'ha annoverato tra i primi cinque valori più importanti, similmente ha fatto il 50% del campione MIP. In entrambi i campioni Amore presenta la media più elevata. Un altro valore molto importante per entrambi i gruppi è la Responsabilità (essere fidato, affidabile) che raggiunge rispettivamente la seconda posizione tra i valori maggiormente considerati per i partecipanti a Mettersi in Proprio e la terza per i partecipanti a Pianeta Lavoro, il 30% (MIP) e il 24% (PL) degli studenti l'ha considerata tra i valori più importanti. Coerenza tra i due gruppi si manifesta considerando il ruolo dell'Integrità (essere onesto, sincero, autentico) che assume uguale media (3) nelle classifiche di entrambi i campioni.

Altri valori appaiono comuni tra i due gruppi, presentando però alcune differenze. L'amicizia (avere strette relazioni di amicizia con gli altri) che è il secondo valore più frequente nel gruppo

MIP con una media di classifica di 3,20 e una media complessiva di 0,94, viene considerata tra i primi cinque valori solamente da 2 persone su 17 nel campione PL con una media di classifica pari a 3 e una media complessiva di 0,35. La Salute (stare fisicamente e mentalmente bene) nel campione MIP viene considerata tra i primi cinque dal 18% degli intervistati e per questi assume un ruolo particolarmente importante con una media di classifica di 4,33 e una media complessiva di 0,76. Anche il 18% del campione PL considera la Salute tra i primi cinque valori, tuttavia con una rilevanza decisamente minore (media 2,67; media nel campione 0,47). I due campioni condividono anche i valori di Apertura Mentale (essere aperto a nuove idee e opinioni), Fiducia in se stessi (essere sicuro di sé), Ottimismo (sviluppare un atteggiamento mentale positivo) e Forza Interiore (essere forti di fronte alle difficoltà, essere determinato).

Solamente tra i cinque valori più considerati dal campioni MIP troviamo Sincerità (essere franco, aperto), Autoconsapevolezza (essere consapevoli delle proprie caratteristiche e della propria personalità) e Creatività (vere immaginazione, essere innovativo).

Solamente nel campione PL trovano invece posto Realizzazione (provare un senso di realizzazione, successo, o contributo), Armonia interiore (essere in pace con se stesso), Felicità familiare (felicità di una famiglia nucleare e/o allargata), Vita appassionante (vivere una vita stimolante), Riconoscimento (essere rispettato, ricoprire una posizione e avere prestigio sociale), Eccellenza (dare sempre il meglio di se stessi), Sicurezza economica (avere un reddito stabile e adeguato), Ambizione (aspirare alla promozione o all'avanzamento di carriera), Perseveranza (essere fermo e costante).

La valutazione eseguita ha cercato di evidenziare quali tra i 75 valori sono quelli più frequentemente considerati dai giovani che compongono i due campioni. L'indicatore sulla frequenza di inserimento nella classifica personale è stato affiancato da altri indicatori volti a rilevare l'importanza relativa di ciascun valore per l'intero campione e per chi lo ha inserito nella sua classifica personale. Questo ha permesso di rilevare che alcuni valori, anche se con una frequenza di considerazione inferiore, hanno un peso specifico molto alto per chi li considera. E' il caso ad esempio di Salute e Autoconsapevolezza per il campione MIP. Inoltre ciò ha permesso di confrontare i risultati dei due gruppi in modo più esteso e articolato. In generale tra i due campioni nove valori, seppur con peso diverso, risultano in comune. Questi appaiono come valori trasversali che indirizzano le scelte degli studenti e possono rappresentare ideali condivisi. Tra i valori differenti che caratterizzano i due gruppi ritroviamo invece delle tematiche che possono essere ricondotte alle proprie caratteristiche e aspirazioni future. Nel campione di Mettersi in Proprio in particolare la presenza della Creatività denota una propensione all'imprenditorialità innovativa, ed esprime il valore dato alla creazione di nuove idee. Nel gruppo di Pianeta Lavoro attraverso Perseveranza ed Eccellenza viene espressa la volontà di dare il meglio di sé per raggiungere Sicurezza Economica, Realizzazione e Riconoscimento. Questi valori rappresentano impegno e volontà di fare carriera, l'aspetto

lavorativo si esprime però parallelamente alla realizzazione privata e familiare, proponendo anche Armonia Interiore e Felicità familiare come valori fondamentali.

Nei grafici sottostanti riportiamo i cinque valori più importanti emersi nei due campioni. Sull'asse delle ordinate troviamo la frequenza con cui ciascun valore è stato indicato da uno studente all'interno della sua classifica finale personale. L'asse delle ascisse è riferita alla posizione in classifica che è stata attribuita in media a ciascun valore. A ciascun valore è stato attribuito un punteggio da 1 (nel caso in cui il valore sia in quinta posizione) a 5 (nel caso in cui sia in prima posizione), per cui il valore è più importante quanto più la sua media è vicina a cinque. La dimensione è data dalla media complessiva, la somma dei punteggi ottenuti è stata rapportata al numero di studenti facenti parte il campione considerato.

Figura 5.2 Valori più considerati nel campione MIP

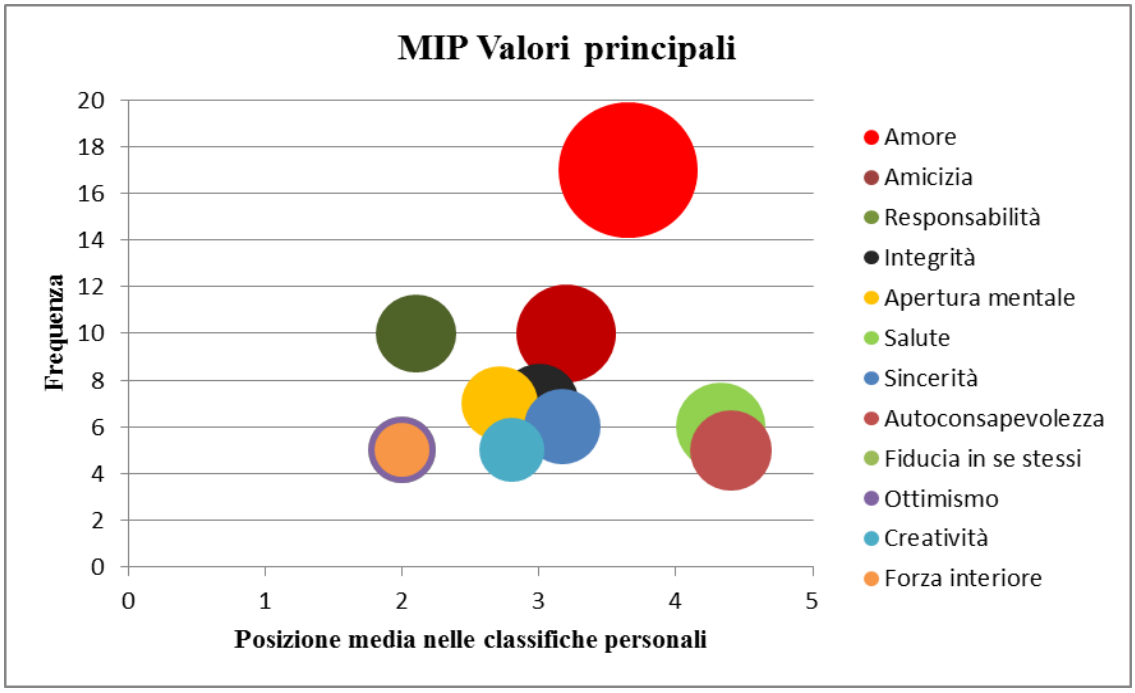
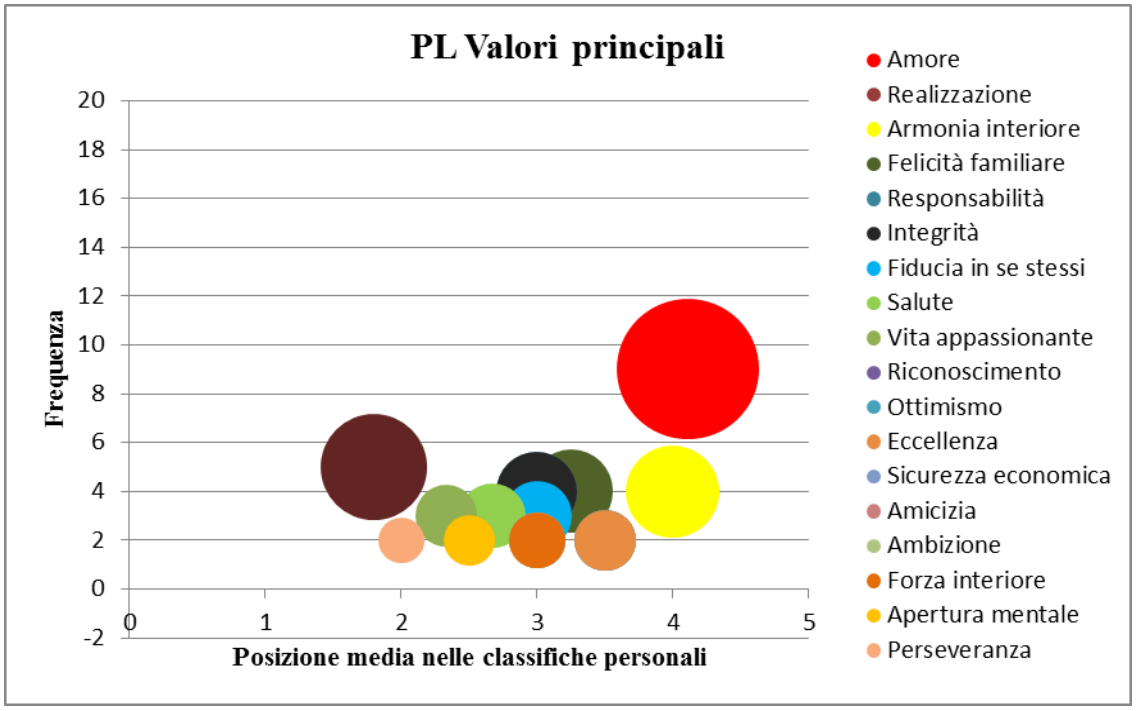


Figura 5.3 Valori più considerati nel campione PL



5.6 La mia Vita nel 2023: metodologia e tematiche

Per l'analisi dell'esercizio La mia Vita nel 2023 sono stati elaborati i dati di 34 partecipanti a Mettersi in Proprio e 17 partecipanti a Pianeta Lavoro, gli stessi soggetti analizzati per quanto riguarda i valori. Il fine di questo esercizio è lo stimolare il soggetto a creare un'immagine di sé nel futuro considerando diversi aspetti della vita, da quello personale a quello professionale. Questo esercizio, a differenza del precedente è meramente descrittivo, a ciascun partecipante viene chiesto di rispondere alle seguenti domande esprimendo le proprie speranze per il futuro.

Se lavori, il miglior modo per descrivere quello che fai è...
In questo contesto, le tue principali responsabilità professionali consistono in...
Fra le persone che vedrai o incontrerai oggi ci sono...
Le persone con cui vivi e hai dei rapporti sono...
I tuoi beni più importanti sono...
Se qualcuno ti descrivesse oggi ad un amico, direbbe che sei...
Quando hai un po' di tempo libero, lo impieghi...
Durante una settimana tipica, nel tempo libero o per divertirti tu...
Almeno una volta all'anno cerchi di...

Per analizzare le risposte ci siamo rifatti alle tecniche di *content analysis* che costituiscono uno strumento flessibile per l'analisi di dati in forma di testo. La *content analysis* viene utilizzata in diversi campi tra cui quello psicologico, medico e nel marketing come strumento di analisi di tipo qualitativo che si concentra sulle caratteristiche del linguaggio usato come metodo di comunicazione focalizzando l'attenzione sul contenuto e sul significato del testo (Hsie, Shannon 2005). I dati possono presentarsi in forma verbale, scritta o in formato elettronico e si ottengono attraverso domande aperte, interviste, focus group, libri o articoli stampati (Kondracki, Wellman 2002). L'analisi consiste in un processo sistematico di codifica e classificazione di temi e schemi ricorrenti presenti nel testo. Classificare il testo in categorie a seconda della similitudine dei significati non è un'operazione fine a se stessa, ma permette di riconoscere i temi più importanti ed accrescere la conoscenza e la comprensione del fenomeno sotto osservazione (Downe-Wamboldt 1992). Come sostenuto da Hsie e Shannon (2005) esistono diversi approcci di applicazione dell'analisi del contenuto. In questo studio ne sono stati applicati due differenti.

Il primo consiste nell'analizzare il contenuto del testo riconducendolo a delle categorie predefinite, in questo modo il processo di classificazione è maggiormente guidato. Questo approccio può risultare utile se il fine della ricerca è individuare la presenza di alcuni elementi di interesse già conosciuti all'interno delle risposte analizzate. In questo caso è stato utilizzato nell'esaminare le domande "Se lavori, il miglior modo per descrivere quello che fai è... (JOB)" e "Se qualcuno ti descrivesse oggi ad un amico, direbbe che sei... (DESCRIZIONE)". Il fine dell'analisi infatti è stato quello di ricercare quali fossero i valori maggiormente espressi dagli studenti all'interno delle loro risposte riguardanti l'attività lavorativa e le caratteristiche personali future. Come categorie predefinite perciò sono stati utilizzati i 75 valori dell'esercizio I miei Valori. Per ogni parte del testo che non è stato possibile categorizzare all'interno dello schema predefinito sono state istituite nuove categorie per evitare di tralasciare elementi rilevanti.

Un secondo approccio, definito da Hsie e Shannon (2005) come convenzionale, è stato utilizzato per le restanti domande. Questo consiste nel creare categorie direttamente dal fluire delle informazioni, senza imporne di precostituite. Questa scelta è stata dettata da due condizioni: la sinteticità delle risposte che rendeva difficile la ricostruzione e interpretazione dei valori sottostanti, il contenuto stesso degli scritti spesso organizzati facendo riferimento a categorie di persone, azioni, beni. Per questo si è deciso di ricondurre le risposte a categorie che naturalmente erano espresse al loro interno senza forzare l'interpretazione per metterle in relazione con le categorie formate dai 75 valori.

Quando si analizza un testo bisogna presupporre che questo possa contenere molteplici significati, perciò un certo grado di interpretazione risulta necessario. A nostro avviso è altrettanto necessario rendere esplicita la modalità di interpretazione in modo che i risultati vengano correttamente compresi. Seguendo lo schema proposto da Grangheim e Lundman

(2004) sono state quindi definite unità di analisi, unità di significato e la loro relazione con le rispettive categorie. Come unità di analisi è stata considerata l'intera risposta di un soggetto a una singola domanda, di questa sono state evidenziate le unità di significato ovvero quell'insieme di parole con un significato specifico che possono essere ricondotte a una categoria. Ad ogni categoria sono state associate le unità di significato corrispondenti, la frequenza con cui quella categoria è stata espressa e il codice identificativo di ciascuno studente per cui è stata rilevata.

Se qualcuno ti descrivesse oggi ad un amico, direbbe che sei...

Unità di analisi (testo)	Unità di significato	Categorie corrispondenti
Una persona serena, simpatica, una buona amica, affidabile e che sa ascoltare e dare buoni consigli	Una persona serena Simpatica Una buona amica Affidabile Sa ascoltare e dare buoni consigli	Serenità Affetto Amicizia Responsabilità Disponibilità

Dato che i dati codificati sono difficilmente utilizzabili per analisi di tipo statistico, frequentemente viene presa in considerazione la frequenza con cui le categorie vengono menzionate (Curtis et al. 2001). La frequenza rappresenta il numero di volte che un valore è emerso, considerando il numero di studenti che ha espresso un'unità di significato ad esso relativa. Operando in questo modo per ciascun campione è stato possibile identificare i valori emersi più frequentemente e notare elementi di concordanza o discordanza.

Tabella 5.5 Valori più frequenti nel campione MIP domanda JOB

Valore	*Unità di significato corrispondenti*	*Frequenza*
Disponibilità	aiutare le aziende in crisi; disponibile; voglio migliorare il mondo; aiuto gli altri; migliorare la quotidianità persone; aiutare gli altri ad apprendere; occupazione utile anche agli altri	7
Creatività	creare modi innovativi per; lavoro creativo; lavoro creativo; direttore creativo	4
Internazionalità	lavorare con paesi stranieri; lavorare con paesi emergenti; rapporti con il Giappone; lavorare con persone da diverse parti del mondo	4

Essere Competente	essere in grado di; competenza	3
Fama	sono molto conosciuta; molto conosciuta; fama internazionale	3
Lavoro di squadra	team affiatato; lavoro in gruppo; lavorare con altri	3
Libertà	libera professione; consulente finanziario indipendente; lavoro autonomo	3
Realizzazione	creare un prodotto che la gente amerà; avere soddisfazioni; soddisfazione professionale e umana	3
Riconoscimento	posizione di prestigio; docente universitario o manager internazionale; ricoprire un ruolo importante	3

Figura 5.4 Valori più considerati nel lavoro campione MIP

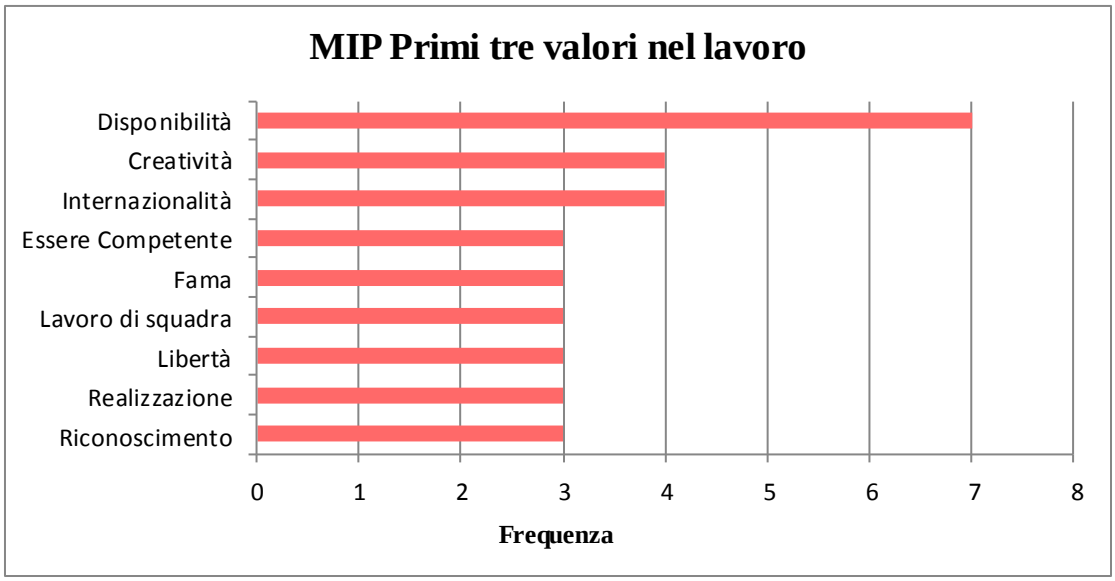
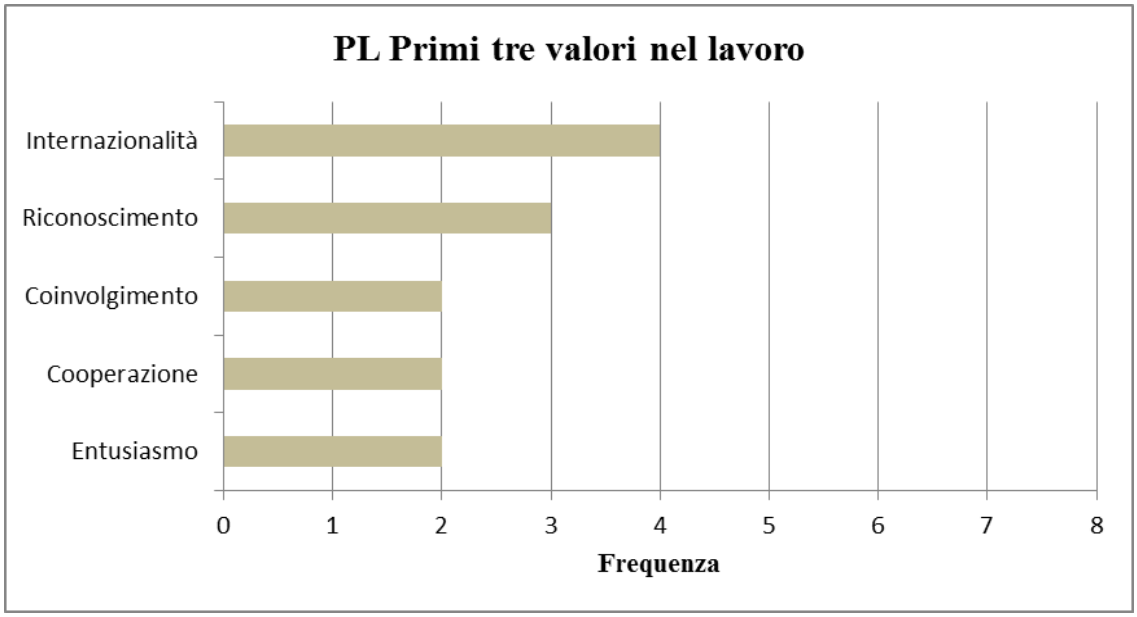


Tabella 5.6 Valori più frequenti nel campione PL domanda JOB

Valore	*Unità di significato corrispondenti*	*Frequenza*
Internazionalità	lavoro con gente da tutto il mondo; diversità culturale; lavoro con l'estero	4
Riconoscimento	risultati che gli altri si aspettano; lavoro per un'azienda importante	3
Coinvolgimento	rappresento l'azienda; tradizioni culturali	2
Cooperazione	condivisione; collaborazione	2
Entusiasmo	stimolare gli altri; passione	2

Figura 5.5 Valori più considerati nel lavoro campione PL



Confrontando i due campioni emerge che due valori tra quelli più considerati all'interno delle risposte legate al mondo del lavoro sono comuni: l'Internazionalità e il Riconoscimento. Quest'ultimo risulta dalla volontà di essere riconosciuti dagli altri per le proprie azioni e per la posizione che si ricopre. L'internazionalità è invece una categoria aggiunta ai 75 valori perché rappresenta un tema particolarmente sentito. Quando si parla di lavoro è addirittura il tema più diffuso nel campione PL e il secondo per frequenza nel campione MIP. In un ambiente globalizzato come quello attuale, gli studenti si rendono conto della necessità di espandere le proprie attività e relazioni oltre i confini nazionali. Una delle principali volontà espresse per quanto riguarda la vita lavorativa è perciò avere relazioni con paesi esteri, connettersi in questo modo a culture diverse accrescendo la propria consapevolezza culturale.

Analizzando il campione MIP singolarmente ritroviamo al secondo posto insieme all'Internazionalità la Creatività, che già era stata evidenziata tra i valori più importanti nell'esercizio I miei Valori. Coerentemente con quanto affermato in precedenza, la Creatività risulta avere un'importanza determinante per i soggetti con aspirazioni imprenditoriali. La Disponibilità denota una frequenza ancora maggiore, dimostrando che uno degli intenti principali all'interno di questo gruppo è quello di aiutare gli altri o di rendere la loro vita migliore. Altri due temi interessanti emersi dall'analisi sono la Libertà e il Lavoro di squadra. Nel primo caso i soggetti esprimono desiderio di autonomia e la volontà di essere liberi di gestire il proprio tempo e fare le proprie scelte. Dal valore attribuito al Lavoro di squadra si può evincere che anche chi vuole intraprendere la libera professione o cimentarsi in attività imprenditoriali è cosciente dell'importanza che ha un team affiatato e di conseguenza di quanto siano importanti le competenze sociali per raggiungere performance di qualità superiore.

Similmente nel campione PL viene valorizzata la Cooperazione intesa come dare il proprio contributo lavorando insieme agli altri, ed emerge l'Entusiasmo cioè la voglia di agire con passione e di stimolare la motivazione in sé e negli altri, non si rilevano invece quelle caratteristiche di creatività, innovazione e autonomia ricercate dai partecipanti a Mettersi in Proprio. Questa differenza può essere motivata da scelte diverse nella professione da intraprendere. Analizzando la domanda sulle responsabilità professionali si può notare come la metà del campione MIP esprima esplicitamente il desiderio di diventare imprenditore, creare una propria attività o di svolgere una libera professione, mentre nel campione PL questa percentuale si riduce a meno di un terzo. Più specificatamente a fronte di 11 persone che tra dieci anni si immaginano imprenditori nel campione MIP, se ne stima solamente una nel campione PL.

Consideriamo ora le risposte relative alla domanda "*Se qualcuno ti descrivesse oggi ad un amico, direbbe che sei...*", che si riferiscono a una possibile descrizione di se stessi nel futuro. Analogamente a quanto fatto per il lavoro sono stati evidenziati i valori più frequentemente rilevati tra le caratteristiche e aggettivi che si spera di avere e mostrare nel futuro.

Tabella 5.7 Valori più frequenti nel campione MIP domanda DESCRIZIONE

Valore	*Unità di significato corrispondenti*	*Frequenza*
Responsabilità	Affidabile	10
Allegria	allegra; solare; di buon umore; essere contenta	9
Dinamicità	carismatica; infaticabile; attiva; dinamica	7
Realizzazione	soddisfatta; appagata; mi sono fatto da solo	7
Sobrietà	persona semplice; umile; modesto	6
Affetto	simpatica; buone parole	5

Tabella 5.8 Valori più frequenti nel campione PL domanda DESCRIZIONE

Valore	*Unità di significato corrispondenti*	*Frequenza*
Allegria	Solare	6
Affetto	simpatica; buone parole	5
Disponibilità	aiutare per un mondo migliore; disponibile	4
Realizzazione	realizzata; soddisfatta; fatto da sé	4
Essere competente	preparata; molto capace; efficiente	3
Felicità	Felice	3
Apertura mentale	estroversa; espansiva	2
Dinamicità	sempre in movimento; dinamica	2
Felicità familiare	brava madre, moglie	2

Responsabilità	Responsabile	2
Successo	successo; raggiungere gli obiettivi	2

Figura 5.6 Valori più considerati nelle descrizioni campione MIP

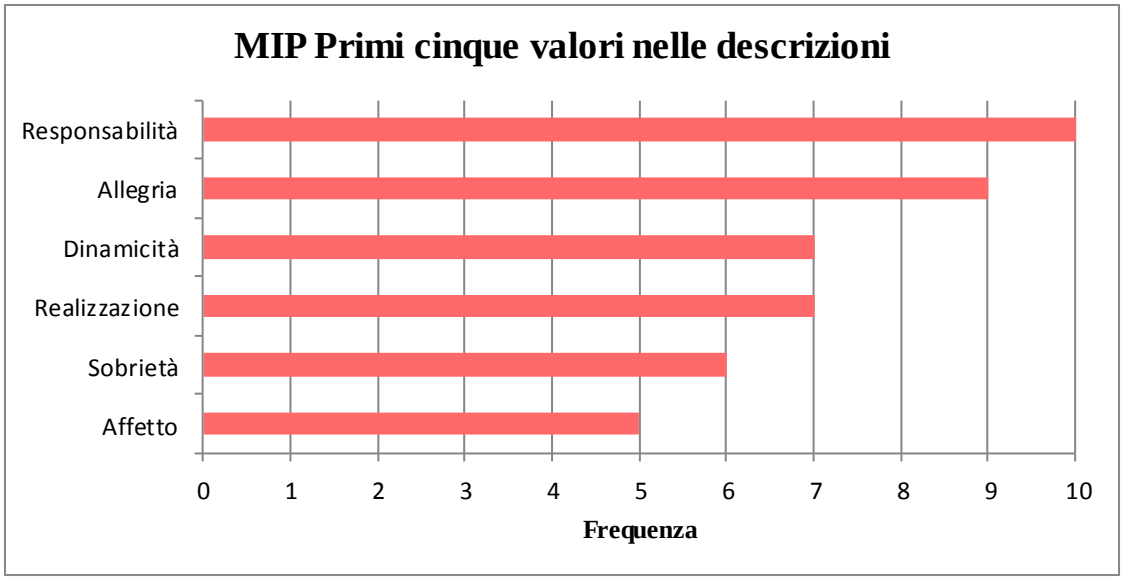
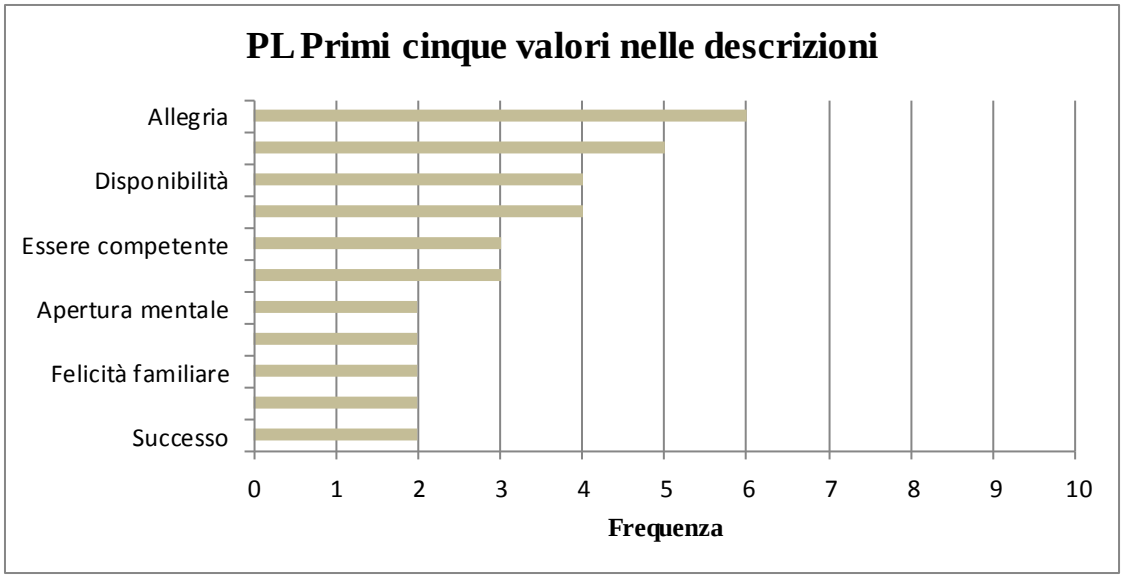


Figura 5.7 Valori più considerati nelle descrizioni campione PL



Nelle tabelle e grafici presentati riportiamo i cinque valori più frequenti all'interno delle descrizioni della propria persona. Di grande importanza per entrambi i campioni è l'Allegria cioè essere solari, allegri, di buon umore, soprattutto all'interno del campione PL si desidera poi essere simpatici e avere sempre buone parole per gli altri (Affetto). In comune c'è anche la Dinamicità espressa descrivendosi come persone infaticabili, attive, dinamiche, sempre in

movimento, e la Realizzazione, terzo valore più considerato in entrambi i gruppi. La Realizzazione si riferisce al sentirsi soddisfatti, appagati, al provare senso di successo, è interessante scoprire che in entrambi i campioni qualche soggetto abbia ritenuto importante esprimere come la propria realizzazione sia stata determinata unicamente dal proprio impegno personale. Valore trasversalmente importante è la Responsabilità, che raggiunge il primato tra i soggetti partecipanti a Mettersi in Proprio ed evidenzia la volontà di garantire comportamenti affidabili e responsabili, elemento basilare per instaurare rapporti di rispetto e fiducia con gli altri. Particolarmente considerato, questa volta nel campione PL è il valore della Disponibilità che viene espresso in questo caso prevalentemente secondo un' accezione privata, familiare, mentre in precedenza era emerso nel campione MIP in termini di aiuto nei confronti della società.

Il processo di categorizzazione svolto per le restanti domande è stato strutturato in modo da cercare di suddividere il contenuto testuale secondo temi ricorrenti. Per prima cosa è stata effettuata una lettura preliminare di tutte le unità di analisi per verificare il senso complessivo delle risposte, il loro grado di dettaglio ed individuare i primi temi ricorrenti. In seguito i testi sono stati riletti parola per parola catturando i concetti chiave e ordinandoli in raggruppamenti omogenei. Si è cercato di creare categorie quanto più significative rispetto al contenuto e disgiunte tra loro.
Per le domande dedicate al tempo libero e alle attività che si svolgono per divertirsi, data l'appartenenza alla stessa area di interesse riferita alle attività ricreative sono state utilizzate le stesse categorie principali:

Natura (volontà di stare all'aria aperta, a contatto con la natura)
Uscire (con gli amici, o il partner, o la famiglia per divertirsi, comprende cene al ristorante, incontri in locali, fare shopping, andare in discoteca)
Dedicarsi alle persone (dedicarsi a qualcuno, stare con, passare il tempo con)
Sport (tutte le attività sportive)
Attività culturali (comprende cinema, mostre, teatro, lettura, musica)
Tv (guardare la tv a casa)
Viaggio (viaggi, gite fuori porta)
Cucina (cucinare)
Hobby (altri tipi di hobby non specificati)

La frequenza che si evidenzia nelle figure 5.8 e 5.9 rappresenta il numero di soggetti che all'interno delle loro risposte hanno indicato attività riferite alle categorie identificate.

Figura 5.8 Temi ricorrenti per il tempo libero e il divertimento campione MIP

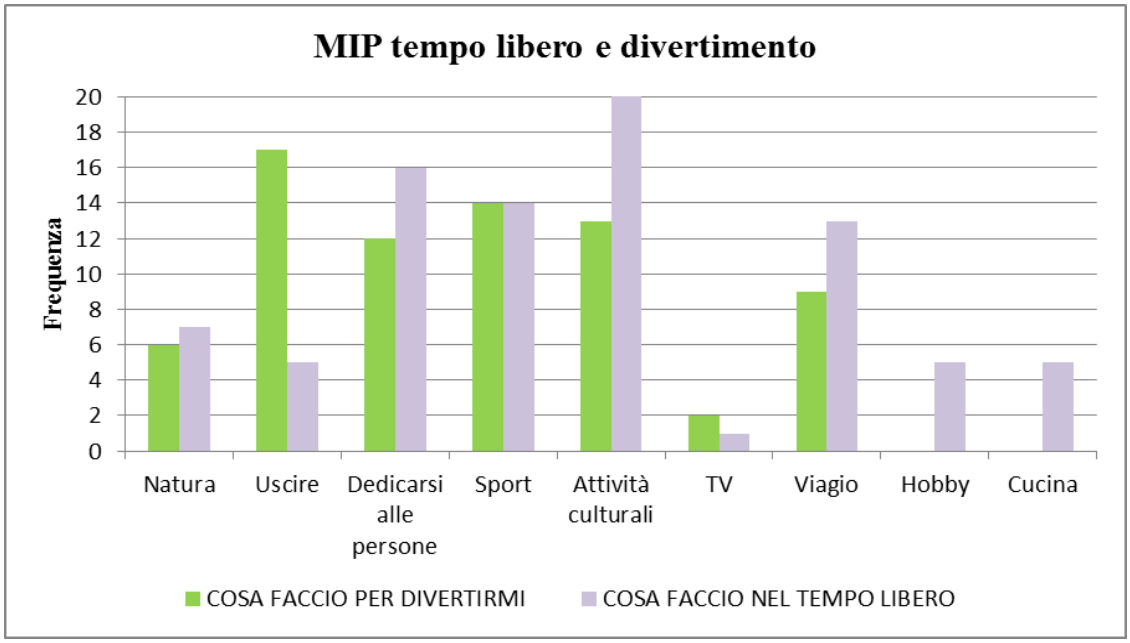
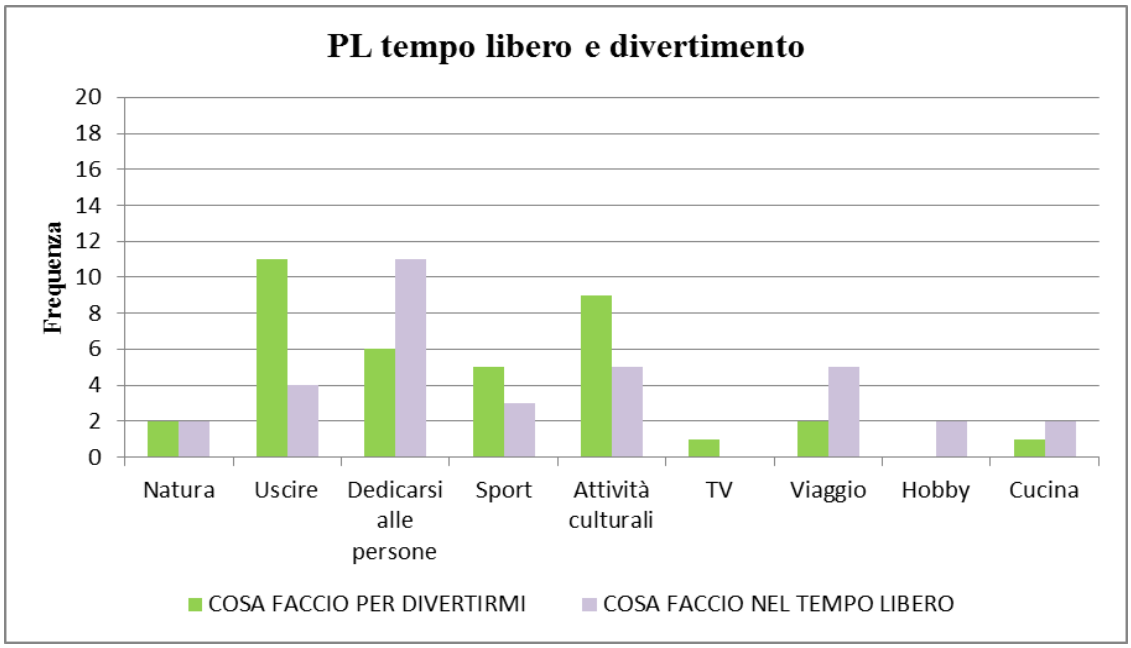


Figura 5.9 Temi ricorrenti per il tempo libero e il divertimento campione PL



Dai dati risulta in modo non sorprendente che per divertirsi gli studenti nel futuro intendono uscire con gli amici e svolgere attività culturali in particolare relative al cinema e alla musica. Anche il tempo libero viene utilizzato prevalentemente per attività culturali, in questo caso cinema e lettura in maggioranza, ma anche per dedicarsi alle persone care, a dimostrazione di un interesse costante nei confronti degli amici e della famiglia. Il viaggio assume una certa importanza tra le attività ricreative, ha un ruolo però predominante se si considerano le cose che si desiderano fare almeno una volta all'anno. Alla domanda "Almeno una volta all'anno cerchi

di... “ il 73,5% del campione MIP e il 76,5% del campione PL ha risposto “fare un viaggio”, in particolare all’estero e/o con la famiglia. Un secondo elemento ricorrente tra i due campioni, sebbene con una rilevanza decisamente minore, è la volontà di tornare a casa, nel proprio luogo d’origine, questo riflette un forte coinvolgimento e senso di appartenenza nonché un forte attaccamento alla propria famiglia d’origine.

Un’altra coppia di domande riguarda i rapporti interpersonali e le persone con cui si intende vivere o avere delle relazioni.

Fra le persone che vedrai o incontrerai oggi ci sono...

Le persone con cui vivi e hai dei rapporti sono...

Anche in questo caso, data la simile area di interesse, sono state utilizzate uguali categorie per le due domande. Nelle risposte alla prima domanda è più frequente la considerazione di contatti di tipo professionale (colleghi, superiori, clienti e persone terze con cui instaurare nuovi rapporti lavorativi), mentre le risposte alla seconda domanda descrivono in modo più articolato l’ambiente familiare che si spera di creare. Analizzando quest’ultima si può identificare una grande considerazione per il ruolo che ricoprono gli amici, e una persistente importanza data alla famiglia d’origine. Per quanto riguarda la creazione di un proprio nucleo familiare, metà degli intervistati del campione MIP desidera una famiglia e dei figli, mentre il 20% ipotizza solamente una relazione a due con un partner. Nel campione PL la tendenza si inverte, circa la metà desidera un compagno, meno del 30% rende palese il desiderio di avere dei figli.

Le figure 5.10 e 5.11 rappresentano il paniere delle relazioni interpersonali desiderate dagli studenti nei due campioni sulla base delle categorie identificate. E’ indicato il numero di soggetti che ha nominato ciascuna categoria all’interno della propria risposta.

Figura 5.10 Temi ricorrenti nelle relazioni campione MIP

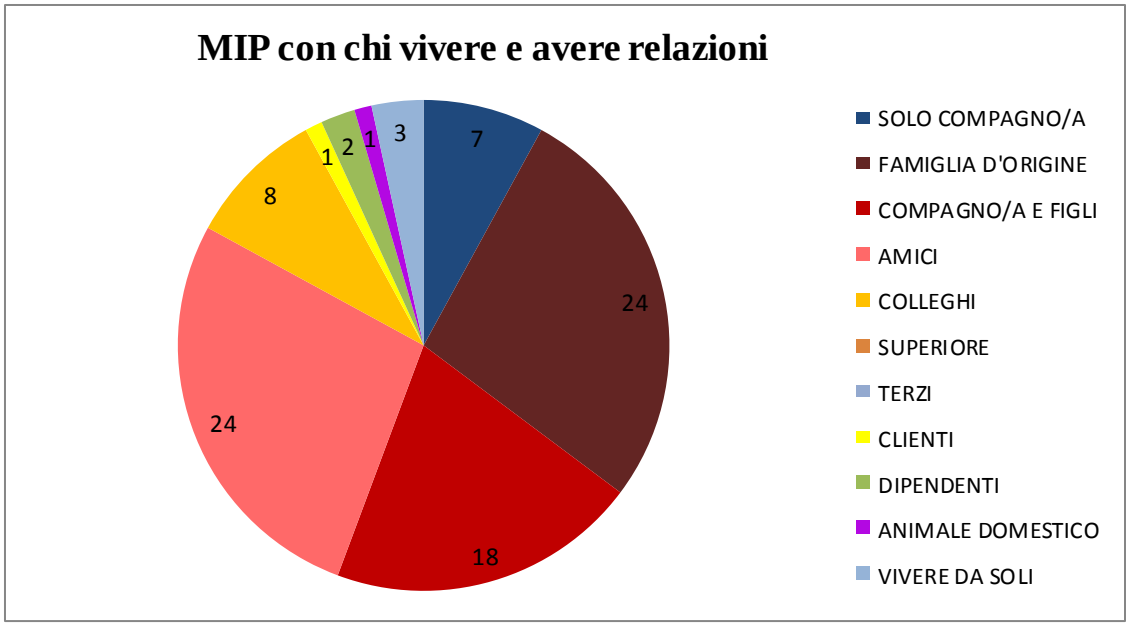
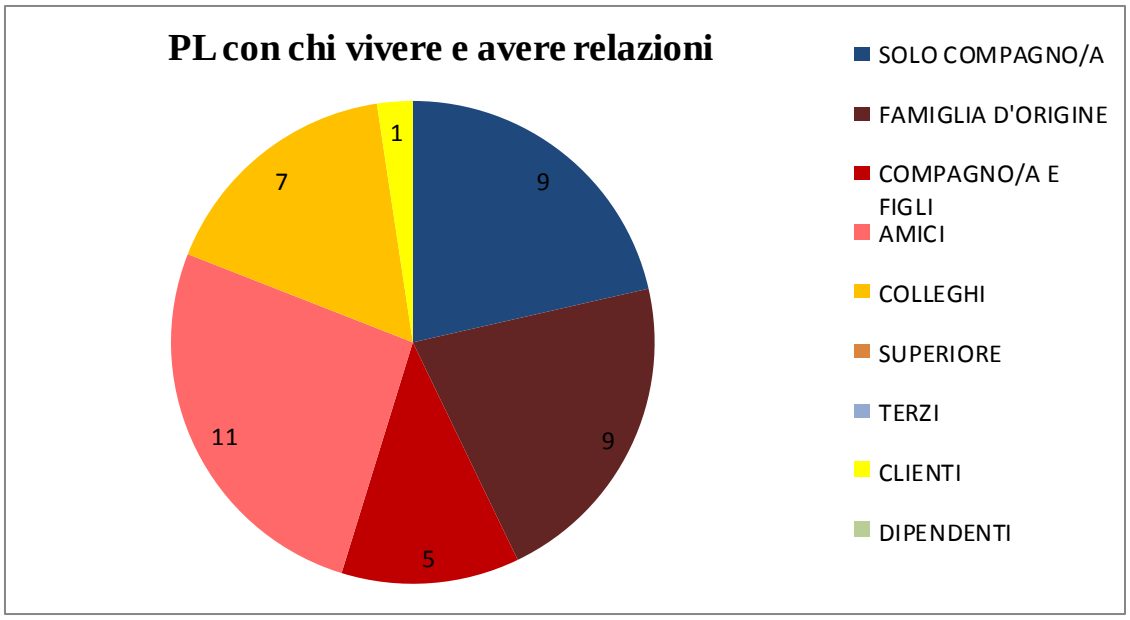


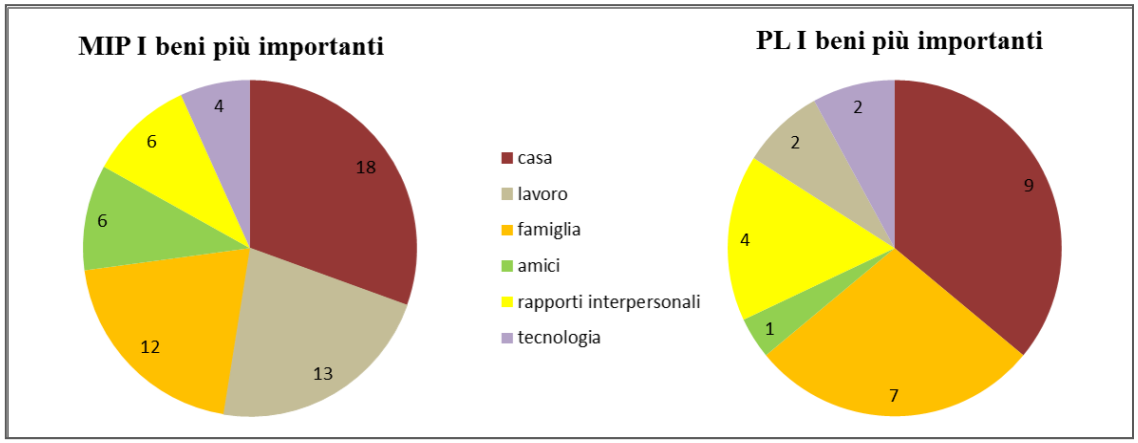
Figura 5.11 Temi ricorrenti nelle relazioni campione PL



L'ultima domanda riguarda quelli che tra dieci anni verranno da ciascuno considerati come i propri beni più importanti. La casa è il bene più citato in entrambi i gruppi, seguito dalla famiglia, il lavoro, le relazioni interpersonali e la tecnologia. La casa e il lavoro attestano il desiderio di una sicurezza economica e familiare e la famiglia ancora una volta è considerato un elemento fondante. Le relazioni interpersonali riflettono la necessità dell'uomo, essere sociale, di sviluppare rapporti con gli altri, ed esprimono i valori di affetto, disponibilità, amicizia che

riguardano il prendersi cura e il dedicarsi agli altri. Infine prende posto tra i beni più importanti il computer, l'uso della tecnologia e di internet, nuovo baluardo dell'era moderna, ritenuto spesso indispensabile perché permette in ogni momento di connettersi al resto del mondo.

Figura 5.12 Temi ricorrenti tra i beni più importanti campioni MIP e PL



La metodologia di analisi utilizzata per questo esercizio permette di evidenziare quali sono i temi che più stanno a cuore degli intervistati e i valori che maggiormente ispirano le loro azioni. Il voler ricondurre le risposte testuali a uno stesso gruppo di categorie (i valori, le diverse attività ricreative, le persone con cui si hanno rapporti, i beni più importanti) in entrambi i campioni consente di rendere i risultati comparabili. Inoltre l'uso dei valori come categorie precostituite nell'analisi delle domande più articolate ha lo scopo di mettere in luce eventuali concordanze o discordanze tra i valori catalogati come più importanti nell'esercizio I miei Valori e i valori emersi dalle descrizioni della propria vita futura desiderata. Questa comparazione può essere fatta sia a livello macro, ovvero di campione nella sua totalità, che a livello micro, ovvero per ciascun intervistato. Nel campione MIP Responsabilità e Creatività emergono come valori rilevanti in entrambi gli esercizi, nel campione PL ritroviamo ancora la Responsabilità, insieme a Realizzazione, Felicità familiare, Riconoscimento e Apertura Mentale. La grande considerazione per Amore trova seguito nell'indicazione della famiglia come uno dei beni più importanti nella propria vita ed è giustificato dal fatto che creare il proprio nucleo familiare è un desiderio per la quasi totalità dei partecipanti. Anche il valore Amicizia viene espresso dalla massiccia presenza degli amici tra le persone più considerate con cui avere rapporti, con cui uscire e divertirsi, e dalla loro presenza tra i beni più importanti di una persona. Perciò esiste a livello generale una corrispondenza tra i valori identificati ed espressi all'interno delle due diverse attività.

Per un'analisi più dettagliata a livello di singolo studente è stata attuata una comparazione tra i cinque valori più importanti definiti nell'esercizio I miei Valori e i valori emersi nell'esercizio

La Mia Vita nel 2023, limitatamente alle risposte relative al lavoro e alla descrizione da parte di un amico, categorizzate sulla base dello stesso range di valori attraverso un'analisi di contenuto. Premesse fondamentali per valutare i risultati di questa analisi sono che la corrispondenza massima tra i due esercizi è pari a cinque valori, e che, come spiegato in precedenza, alcuni valori come l'Amore, rilevanti nell'esercizio I Miei Valori, vengono espressi anche nel La Mia Vita nel 2023, ma all'interno di risposte diverse da quelle qui considerate. La presenza/assenza di un determinato valore all'interno dei due esercizi è stata considerata come una variabile dicotomica in cui 1 rappresenta la presenza del valore e 0 rappresenta l'assenza. Attraverso l'utilizzo di tabelle a doppia entrata per ogni singolo partecipante è stato possibile calcolare l'indice di similarità di Jaccard che rapporta il numero di valori comuni in entrambi gli esercizi al totale di valori individuati. Ne emerge che nel campione MIP nel 62% dei casi esiste una corrispondenza tra i valori indicati nei due esercizi, che va da un minimo di un valore comune (per il 35% del campione) a un massimo di tre valori comuni (nel 9% dei casi). Nel campione PL per il 71% dei componenti si registra invece un indice di similarità pari a zero, per il 29% l'indice è positivo, solamente per un soggetto però si registra una corrispondenza di tre valori, mentre per gli altri il valore in comune è uno. Alla luce delle premesse fatte, a nostro avviso questi risultati sono da valutarsi come parziale evidenza del fatto che i valori scelti come più importanti emergono anche nella propria visione di futuro desiderato, aspetto che appare chiaro in particolar modo nel campione MIP.

Nella Tabella 5.9 riportiamo per ogni studente dei due campioni (righe) l'indice di similarità di Jaccard calcolato rapportando il numero di valori comuni tra I Miei Valori e La Mia Vita nel 2023 al numero totale di valori indicati da soggetto nei due esercizi.

Tabella 5.9 Valori: Indici di similarità di Jaccard

Campione	Indice di similarità di Jaccard	Campione	Indice di similarità di Jaccard
MIP	0,09	PL	0,00
	0,11		0,00
	0,08		0,10
	0,07		0,00
	0,13		0,00
	0,00		0,38
	0,17		0,00
	0,20		0,14
	0,17		0,00

	0,00		0,00
	0,00		0,00
	0,25		0,00
	0,08		0,00
	0,14		0,00
	0,00		0,08
	0,00		0,00
	0,07		0,10
	0,00		
	0,00		
	0,40		
	0,00		
	0,00		
	0,38		
	0,08		
	0,25		
	0,00		
	0,29		
	0,25		
	0,00		
	0,00		
	0,13		
	0,17		
	0,00		
	0,29		

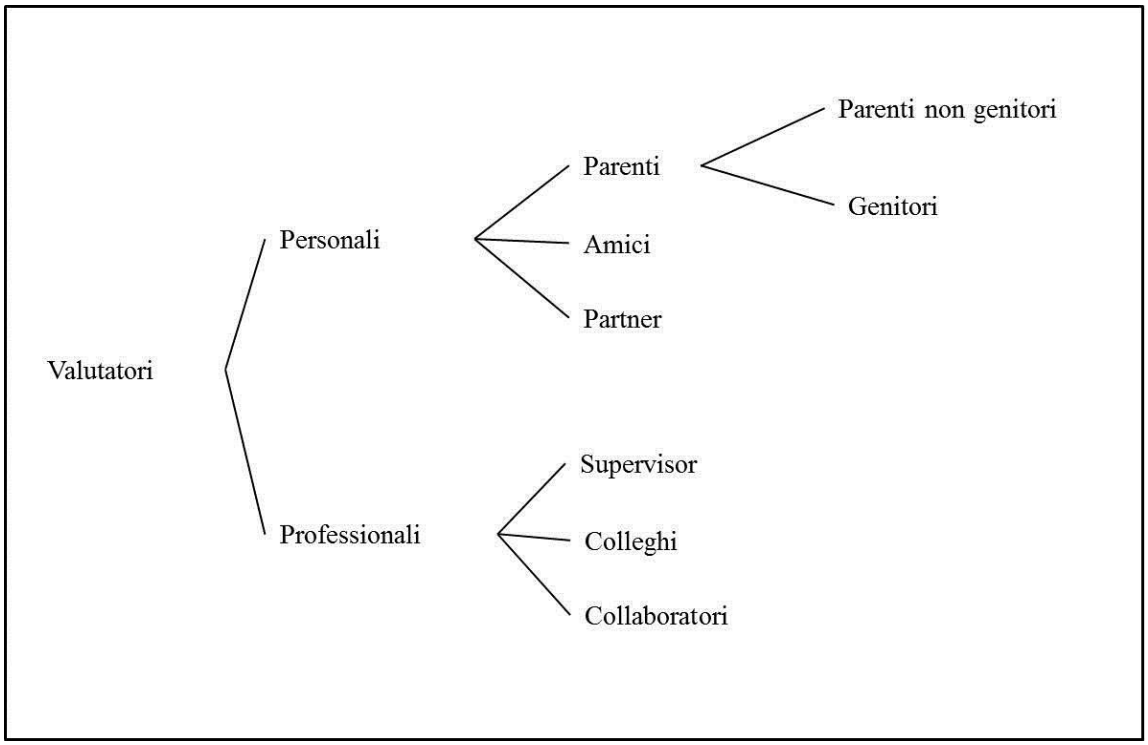
5.7 Questionario sulle competenze: l'impatto dei diversi valutatori

Oggetto della nostra terza analisi è il Questionario sulle competenze, uno degli esercizi principali compresi nella fase di individuazione del proprio Sé Reale, che richiede una valutazione delle proprie competenze emotive, sociali e analitiche. Il questionario viene sottoposto al soggetto e a un gruppo di valutatori esterni da lui proposti. La correttezza di una mera auto-valutazione è infatti inficiata dai meccanismi di auto-difesa che generalmente proteggono l'immagine che si ha di se stessi (Taylor 2005), l'adozione di una valutazione a 360 gradi avviene perciò per garantire una molteplicità di prospettive esterne utili per apprendere come gli altri ci vedono all'interno di diversi contesti di azione. La valutazione in questo caso comporta l'attribuzione di un punteggio per ciascuno dei 78 comportamenti indicati sulla base della frequenza con cui il soggetto dimostra il dato comportamento. Come esposto in precedenza il Questionario esamina 17 competenze raccolte in cinque cluster. Ogni competenza è rappresentata da gruppi di 3 o 5 comportamenti, perciò il punteggio complessivo di ciascuna competenza viene calcolato come media dei punteggi conseguiti dagli item corrispondenti (Corrispondenze comportamenti-competenze, Appendice A). I punteggi attribuibili variano in una scala da 0 a 10 per la valutazione personale e in una scala da 0 a 10 per gli etero-valutatori con la possibilità di omettere il giudizio ("non so").

Dal campione composto da 36 partecipanti a Mettersi in Proprio e 44 partecipanti a Pianeta Lavoro sono stati esclusi coloro che sono stati valutati da meno di tre etero-valutatori, per ogni soggetto sono state perciò considerate da tre a sei valutazioni esterne. Lo scopo della nostra analisi è stato quello di rilevare eventuali tendenze nelle valutazioni da parte di soggetti dello stesso tipo. Questo interesse nasce dal fatto che diversi tipi di relazione con il soggetto possono portare a diverse valutazioni, ad essere più o meno critici, più o meno generosi nel giudizio, ad osservare o a prestare attenzione a caratteristiche differenti. Da un lato, come notato in precedenza, l'azione del soggetto può differire all'interno di diversi contesti sociali, dall'altro gli etero-valutatori possono non avere una visione imparziale perché influenzati dal tipo di relazione che li unisce al soggetto.

Per procedere con la nostra analisi gli etero-valutatori sono stati suddivisi in diverse categorie riferite a tre diversi livelli di approfondimento. Il primo livello concerne la divisione tra valutatori personali e professionali. Nel secondo livello i valutatori personali sono stati distinti nelle categorie parenti, amici e partner, mentre i valutatori professionali sono stati suddivisi in supervisor, colleghi e collaboratori. Il terzo livello di approfondimento riguarda la scissione della categoria parenti in genitori e altri parenti non genitori.

Figura 5.13 Suddivisione dei valutatori



Per assicurarsi che le valutazioni date per ciascuna competenza fossero espressione di una reale conoscenza dei comportamenti del soggetto non sono state prese in considerazione valutazioni in cui il punteggio fosse stato omesso per più di una volta nelle competenze rappresentate da tre item, per più di due volte nelle competenze rappresentate da cinque item. Perciò per considerare idonea la valutazione riguardo una competenza è stato utilizzato il criterio di attribuzione di punteggio ad almeno 2 item su 3, o attribuzione di punteggio ad almeno 3 item su 5. Questo ha permesso di non inficiare i dati con valutazioni verosimilmente poco accurate per mancanza di informazioni a supporto della valutazione.

Per ogni singolo soggetto sono state individuate le seguenti voci riguardanti il punteggio dei singoli item, il punteggio relativo alle 17 competenze, il punteggio relativo ai cluster di raggruppamento, media complessiva delle valutazioni e deviazione standard. Per ogni media è stata poi calcolata la differenza nei confronti del punteggi dell'autovalutazione.

Autovalutazione
Media di tutti valutatori
Media valutatori personali
Media valutatori professionali
Media parenti
Media amici

Media partner
Media supervisor
Media colleghi
Media collaboratori
Media parenti non genitori
Media genitori

Per evidenziare tendenze tra le valutazioni dei diversi gruppi presentiamo in questo contesto dati aggregati riferiti a ciascun campione.
E' necessario sottolineare che nel campione MIP non è stata riscontrata la categoria dei supervisor, mentre quella dei collaboratori è stata volontariamente esclusa dalle analisi in entrambi i campioni dato che il numero di costituenti era così limitato da non fornire informazioni attendibili.

Confronto tra autovalutazione ed etero-valutazione.
L'analisi dei dati relativi all'autovalutazione nei due campioni attestano che in entrambi i gruppi i soggetti in media si sentono più carenti nelle competenze che riguardano la Gestione delle Relazioni e il Ragionamento analitico, che raggiungono un punteggio di 7,0 e 6,6 nel campione MIP, di 6,4 e 6,9 nel campione PL. In entrambi i gruppi evidentemente si sente di non aver appreso completamente o di non dimostrare spesso competenze sociali grazie alle quali si media, si gestisce e sviluppa il rapporto con gli altri. Competenze per cui ci si valuta appena sufficienti sono in particolare l'Influenza e la Leadership ispiratrice, mentre il punteggio più alto all'interno del cluster viene attribuito in entrambi i casi al Lavoro in Team, elemento ritenuto particolarmente importante anche tra i valori della persona, e competenza sociale che forse, più delle altre, viene valorizzata in ambito accademico attraverso lavori di gruppo all'interno di alcuni insegnamenti.
Ciò che si nota in modo evidente è che per entrambi i campioni la media delle valutazioni esterne per tutti i cluster è maggiore rispetto alle autovalutazioni. In entrambi i gruppi poi nonostante i punteggi riferiti ai cluster Ragionamento analitico e Gestione delle relazioni rimangano i più bassi, non emerge una carenza forte come quella indicata dall'autovalutazione dei soggetti.

Tabella 5.10 Medie per competenze campione MIP

Medie per competenze campione MIP				
Competenze	Media autovalutazione	Deviazione standard	Media etero-valutazione	Deviazione standard
Consapevolezza emotiva	7,2	1,7	7,6	1,3
Orientamento al risultato	7,8	1,4	8,6	1,1
Adattabilità	7,7	1,2	7,9	1,4
Autocontrollo	6,3	1,9	7,4	1,8
Ottimismo	6,8	1,7	7,7	1,6
Coscienziosità	8,3	1,3	8,9	1,1
Empatia	7,6	1,3	7,6	1,6
Consapevolezza organizzativa	7,7	1,2	8,0	1,3
Orientamento al servizio	7,7	1,5	7,8	1,7
Gestione dei conflitti	7,3	1,4	7,6	1,3
Sviluppo degli altri	6,4	1,6	7,5	1,7
Influenza	6,6	1,6	7,2	1,4
Leadership ispiratrice	6,6	1,7	7,5	1,7
Lavoro in team	8,0	1,3	8,3	1,5
Agente di cambiamento	7,3	1,4	7,9	1,6
Pensiero sistemico	6,6	1,9	7,7	1,3
Riconoscimento di schemi	6,7	1,7	7,5	1,4

Tabella 5.11 Medie per competenze campione PL

Medie per competenze campione PL				
Competenze	Media autovalutazione	Deviazione standard	Media etero-valutazione	Deviazione standard
Consapevolezza emotiva	7,2	1,6	7,7	1,5
Orientamento al risultato	7,4	1,8	8,2	1,4
Adattabilità	7,1	1,5	7,5	1,6
Autocontrollo	6,1	2,0	7,0	2,0
Ottimismo	6,2	2,1	7,5	1,5

Coscienziosità	8,5	1,3	8,7	1,4
Empatia	7,6	1,1	7,7	1,5
Consapevolezza organizzativa	7,2	1,4	7,9	1,3
Orientamento al servizio	4,8	1,1	7,7	1,5
Gestione dei conflitti	6,3	1,7	7,4	1,6
Sviluppo degli altri	6,1	1,7	7,2	1,7
Influenza	6,0	1,7	7,0	1,6
Leadership ispiratrice	6,1	1,6	7,1	1,9
Lavoro in team	7,4	2,2	8,1	1,6
Agente di cambiamento	6,1	2,0	7,4	1,7
Pensiero sistemico	7,0	1,4	7,3	1,6
Riconoscimento di schemi	6,7	1,5	7,3	1,4

Figura 5.14 Confronto tra autovalutazione ed etero-valutazione campione MIP

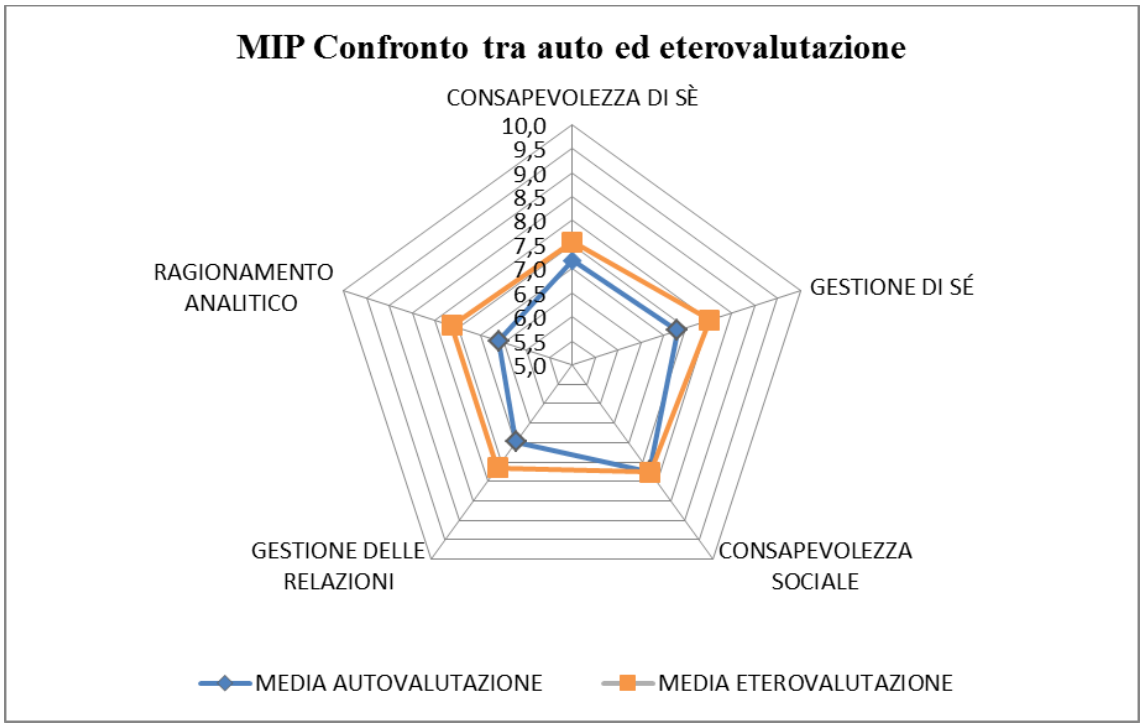
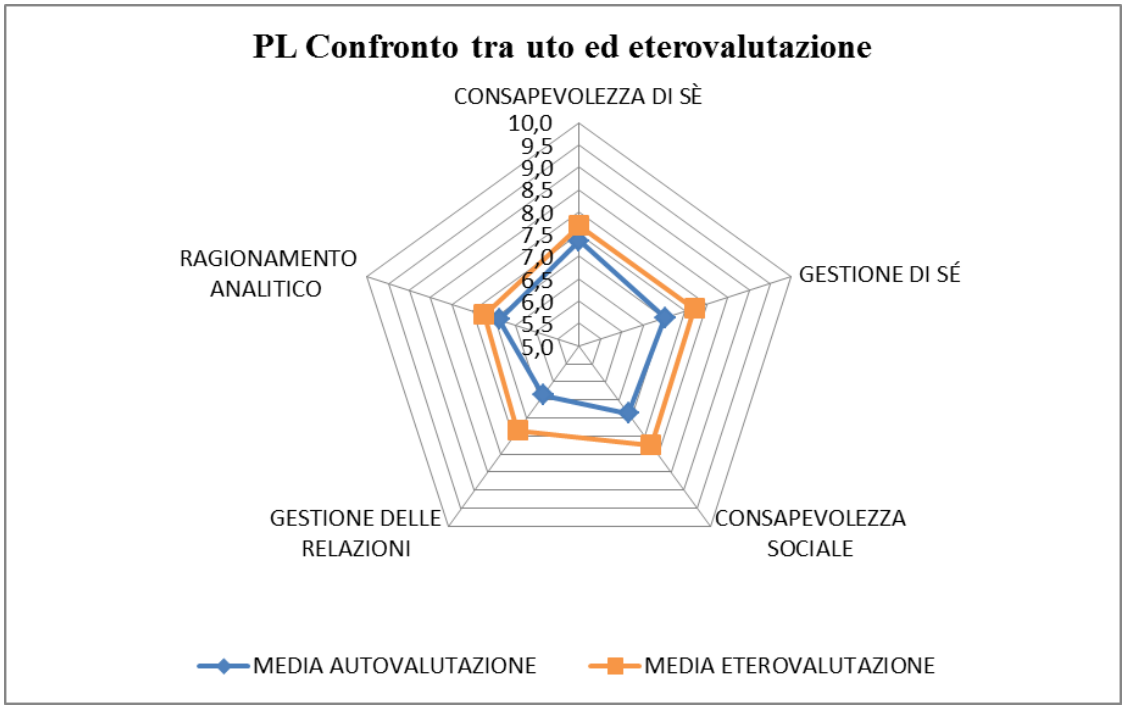


Figura 5.15 Confronto tra autovalutazione ed etero-valutazione campione PL



Confronto tra valutatori personali e professionali

La prima scomposizione dei valutatori esterni è stata fatta distinguendo quelli personali da quelli professionali. Le due categorie interagiscono con il soggetto tendenzialmente in luoghi e contesti molto diversi, perciò si è voluto osservare se questo generi grosse differenze di valutazione e se una delle due categorie risulti particolarmente buona o critica nei giudizi.

Figura 5.16 Confronto tra valutatori personali e professionali campione MIP

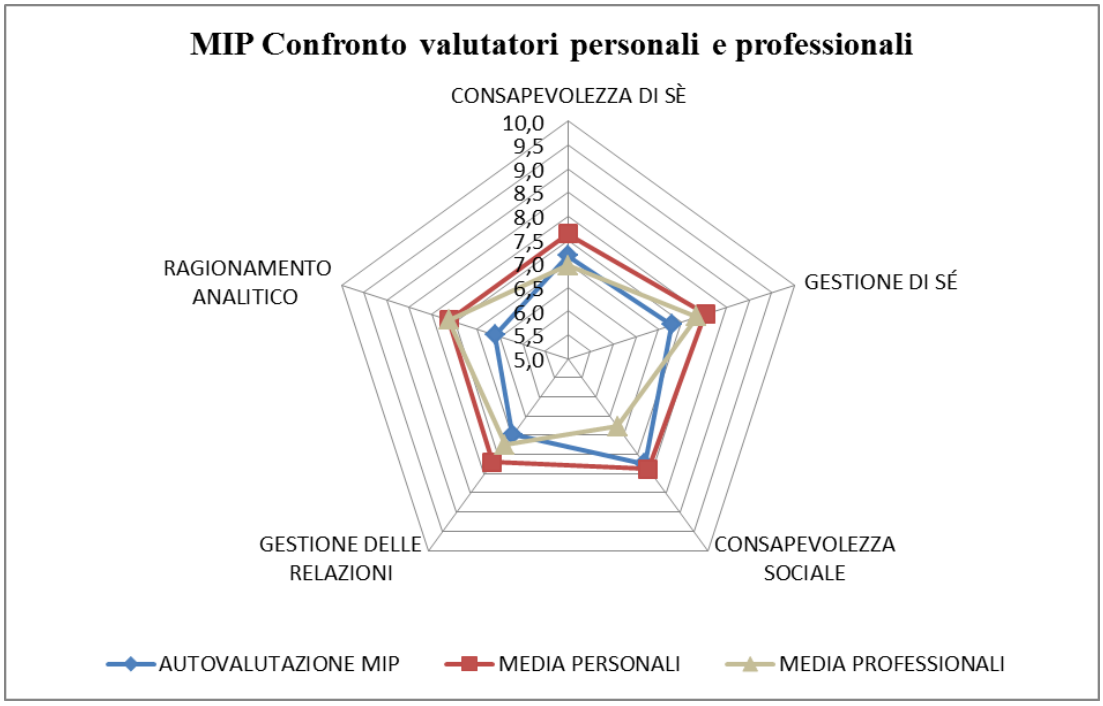
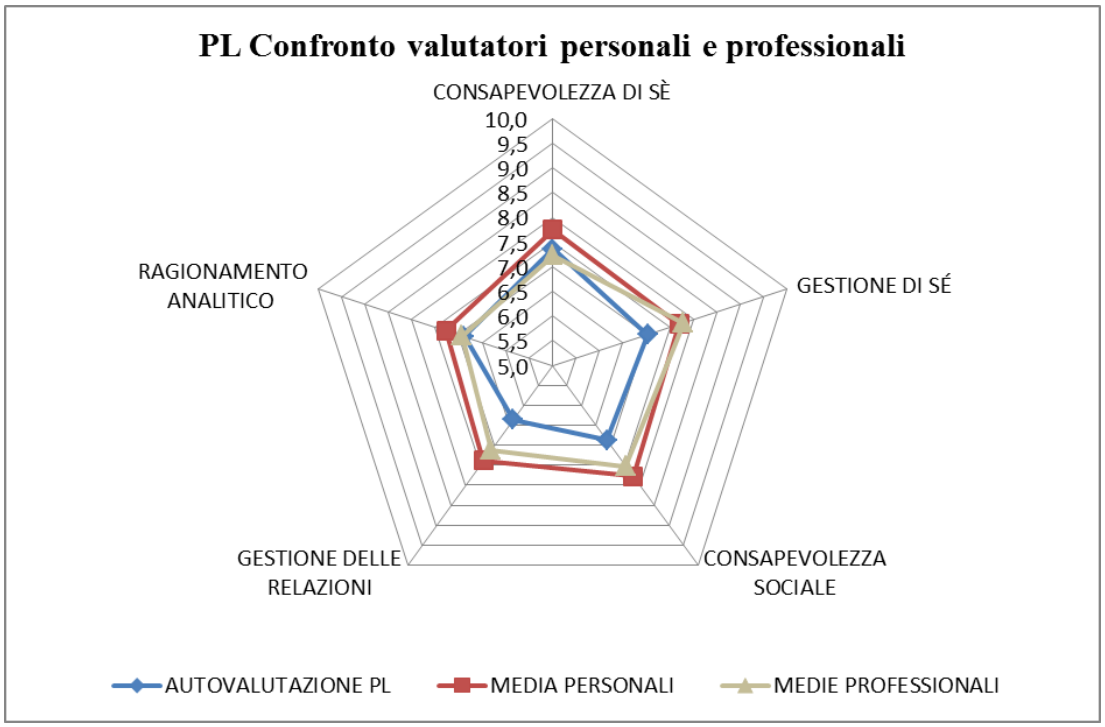


Figura 5.17 Confronto tra valutatori personali e professionali campione PL



I dati dimostrano che i valutatori professionali tendono ad essere leggermente più critici di quelli professionali, eccezion fatta per il cluster Gestione di sé, e per quanto riguarda il Ragionamento analitico nel campione MIP che risulta essere decisamente maggiore di quanto riscontrato nell'autovalutazione dei soggetti.

Una seconda valutazione è stata fatta sulla base dei delta calcolati tra i punteggi dei valutatori personali e professionali e quelli dell'autovalutazione, con lo scopo di evidenziare particolari discordanze con la valutazione dei singoli riguardo le specifiche competenze e ricercare differenze tra le due categorie di valutatori. Inizialmente si era pensato di confrontare anche le medie delle due categorie con la media complessiva degli etero-valutatori, tuttavia questa comparazione risulta di bassa utilità dal momento che quasi il 90% degli etero-valutatori in ciascun campione è risultato essere di tipo personale. Le variazioni di valutazione tra i due campioni sono eterogenee, si riscontra però un carattere comune per ciò che riguarda una maggiore stima dell'Orientamento al risultato nei valutatori professionali, i quali invece valutano l'Empatia al di sotto di quanto facciano i valutatori personali e soprattutto al di sotto di quanto facciano i soggetti nella loro autovalutazione. In particolare nel campione MIP le valutazioni riguardanti tutte le competenze sulla Gestione delle Relazioni presentano una variazione negativa e discordante con le valutazioni del singolo.

Figura 5.18 Confronto variazione di valutazione per ogni competenza nei valutatori personali e professionali campione MIP

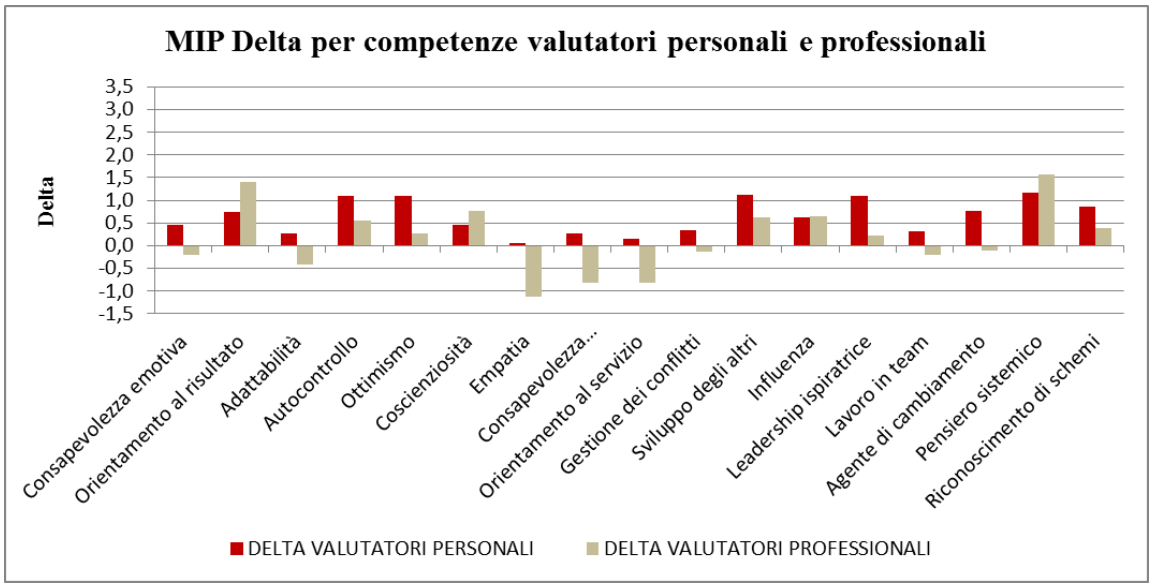
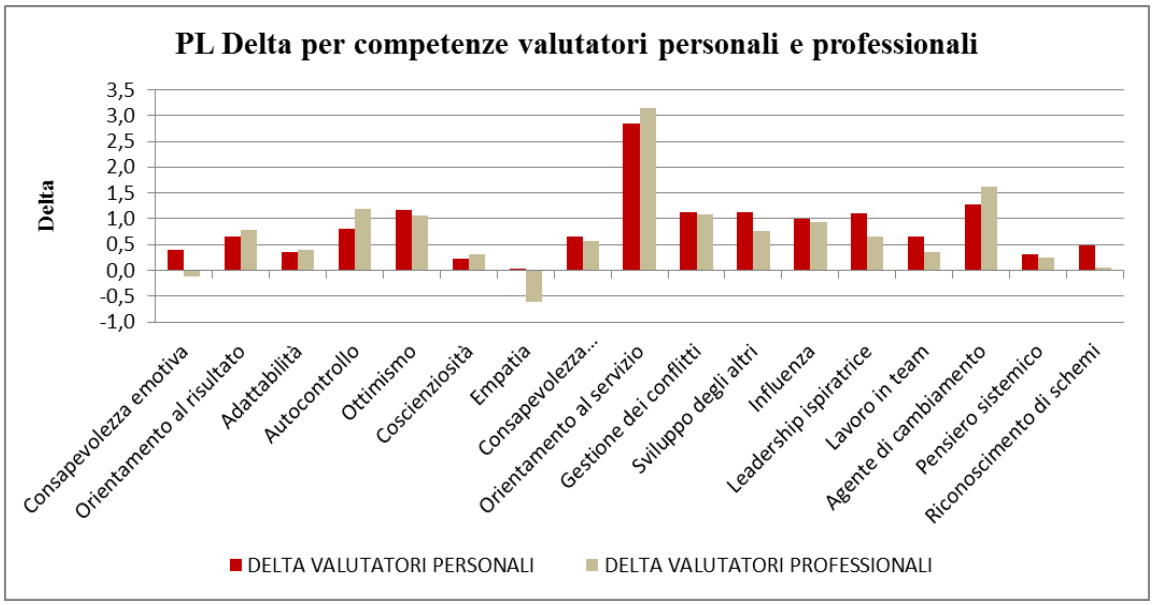


Figura 5.19 Confronto variazione di valutazione per ogni competenza nei valutatori personali e professionali campione PL



Il secondo livello di analisi: confronto tra parenti, amici, partner; supervisor, colleghi e collaboratori.

Scendendo a un secondo livello di dettaglio si è voluto considerare in modo più specifico il contributo di ciascuna categoria alla valutazione. Tra i valutatori personali sono i parenti ad attribuire tendenzialmente punteggi più elevati. Ciò si riscontra anche scomponendo i delta dei valutatori personali nelle diverse categorie: la differenza maggiore dalla valutazione del soggetto è nella maggior parte dei casi attribuibile all'operato dei parenti. Ciò può essere giustificato in tre modi: il primo vede i parenti come una possibile fonte di distorsione delle valutazioni perché questa categoria tende a stimare il soggetto in modo più generoso rispetto agli altri, forse perché i parenti hanno sviluppato una visione idealizzata del soggetto sulla base del loro legame affettivo. Altre motivazioni potrebbero essere invece una maggiore conoscenza dell'individuo maturata nel tempo, oppure la tendenza a valutare il soggetto non solo al suo stato attuale, ma considerando eventi lontani nel tempo che hanno caratterizzato la vita familiare. Un secondo elemento interessante è il ruolo ricoperto dal partner, che soprattutto nel campione MIP risulta essere particolarmente generoso in alcune valutazioni, quasi al pari o addirittura superando i parenti, ma particolarmente critico in altre. In entrambi i campioni ad esempio è il partner a valutare con il punteggio più basso l'Autocontrollo.

Figura 5.20 Confronto valutazioni personali scomposte campione MIP

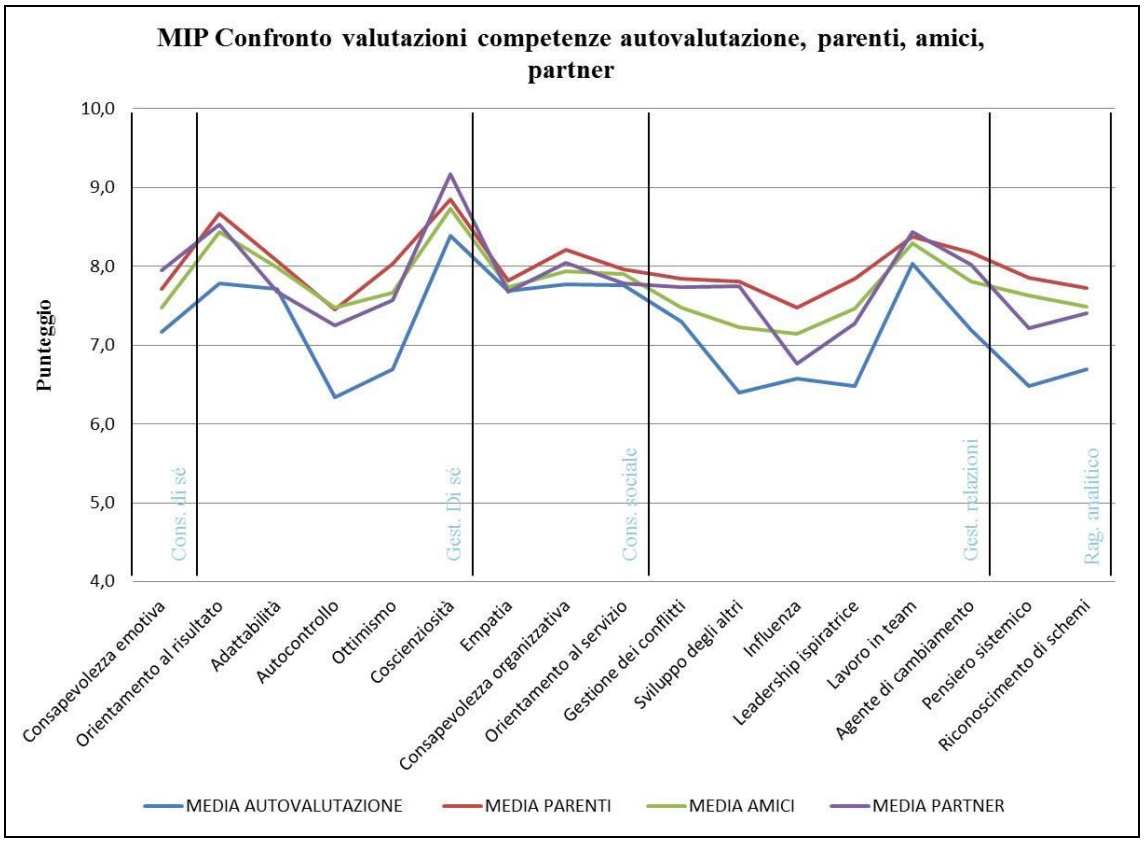
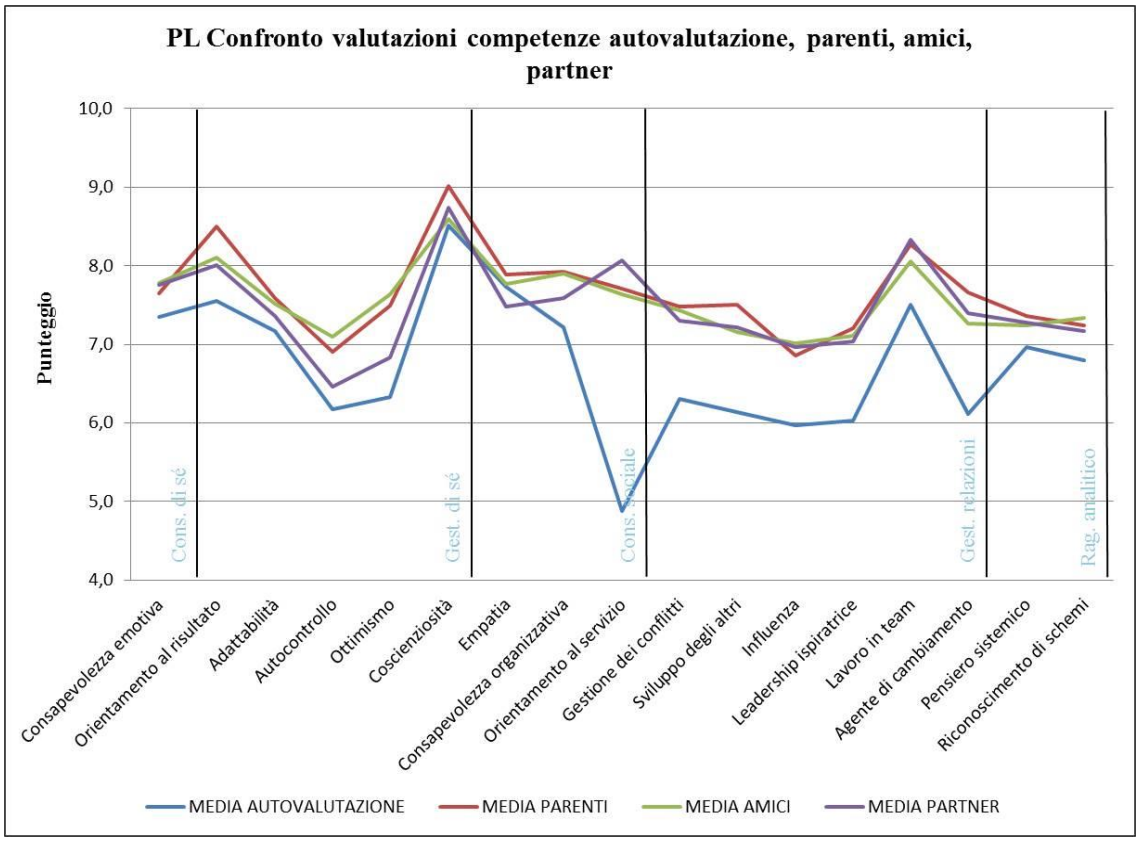


Figura 5.21 Confronto valutazioni personali scomposte campione PL



Confrontando tra loro i valutatori professionali sono affiorati due aspetti altrettanto interessanti. Il primo riguarda le valutazioni dei colleghi, che per quanto all'interno di questo gruppo siano quelle più conformi in termini di punteggio all'autovalutazione e alle valutazioni dei soggetti con un rapporto di tipo personale, per alcune competenze evidenziano particolari picchi opposti a quelli delle valutazioni personali. Nel campione MIP è il caso dell'Orientamento al risultato e del Pensiero sistematico. Nel campione PL ciò si riscontra in particolar modo per Orientamento al servizio e Agente di cambiamento. Il secondo aspetto concerne la valutazione dei supervisor, riscontrata unicamente all'interno del campione PL, che evidenzia generalmente giudizi più alti di quelli dei colleghi, soprattutto per ciò che riguarda i cluster della Consapevolezza e Gestione di Sé.

Figura 5.22 Confronto valutazioni professionali scomposte campione MIP

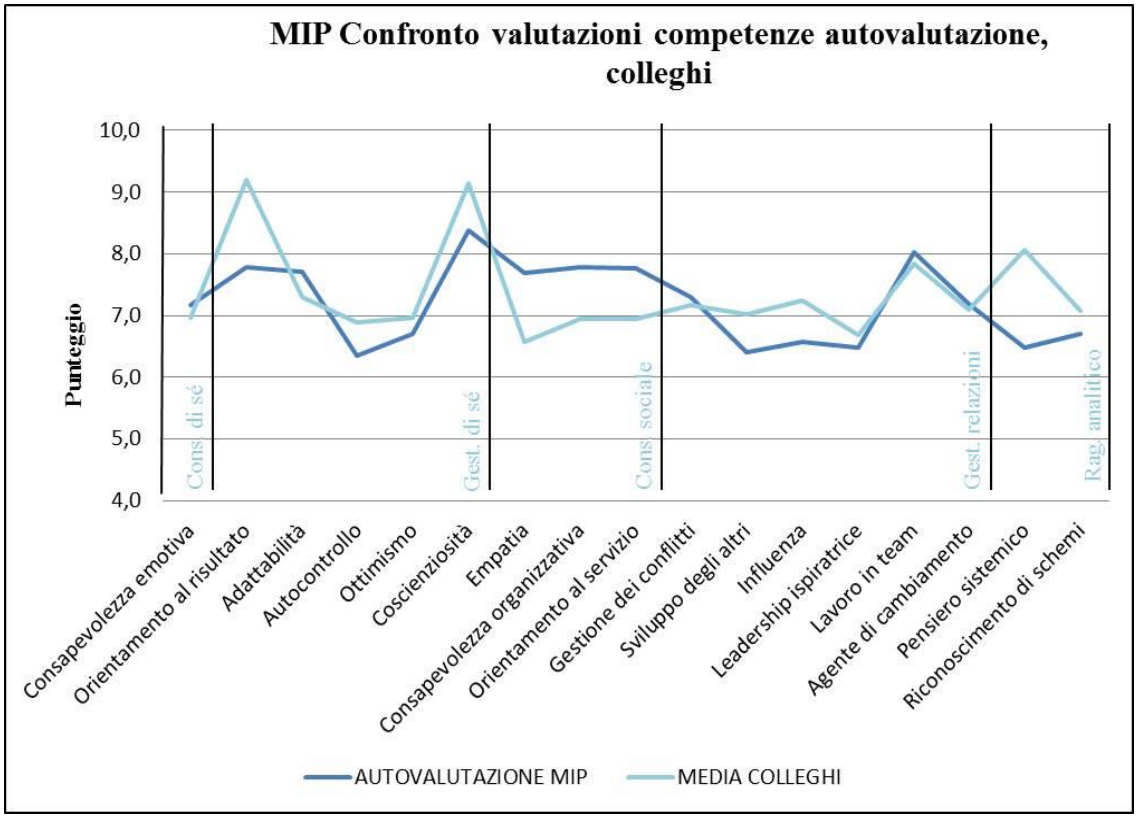
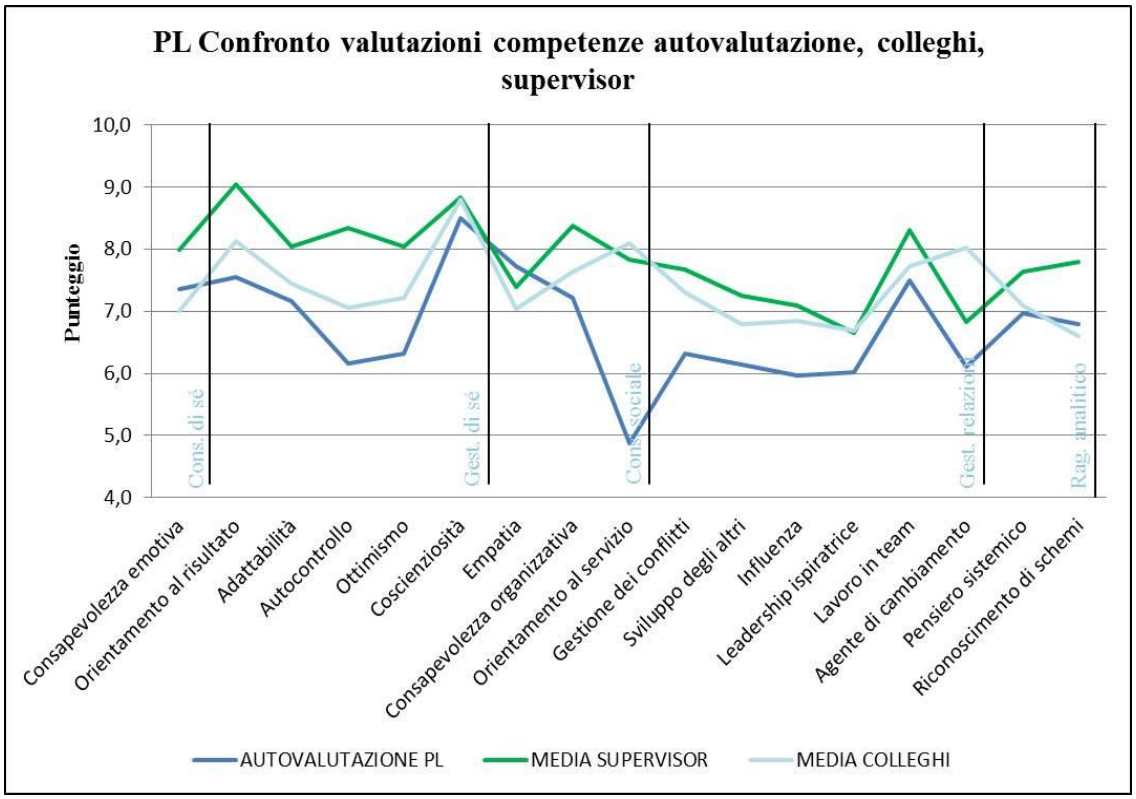


Figura 5.23 Confronto valutazioni professionali scomposte campione PL



Confronto tra genitori e altri parenti.

Il terzo livello di analisi utilizzato scompone la categoria parenti separando la valutazione dei genitori. Questa analisi è stata eseguita sulla base dell'ipotesi che i punteggi dei genitori possano essere particolarmente alti o particolarmente bassi. Il primo è il caso di genitori poco obiettivi che vedono il proprio figlio in modo protettivo e idealizzato, il secondo è quello di genitori ipercritici che tendono a misurare i figli sulla base di standard molto alti o riconoscono poco le loro capacità.

Figura 5.24 Confronto valutazioni genitori e parenti non genitori campione MIP

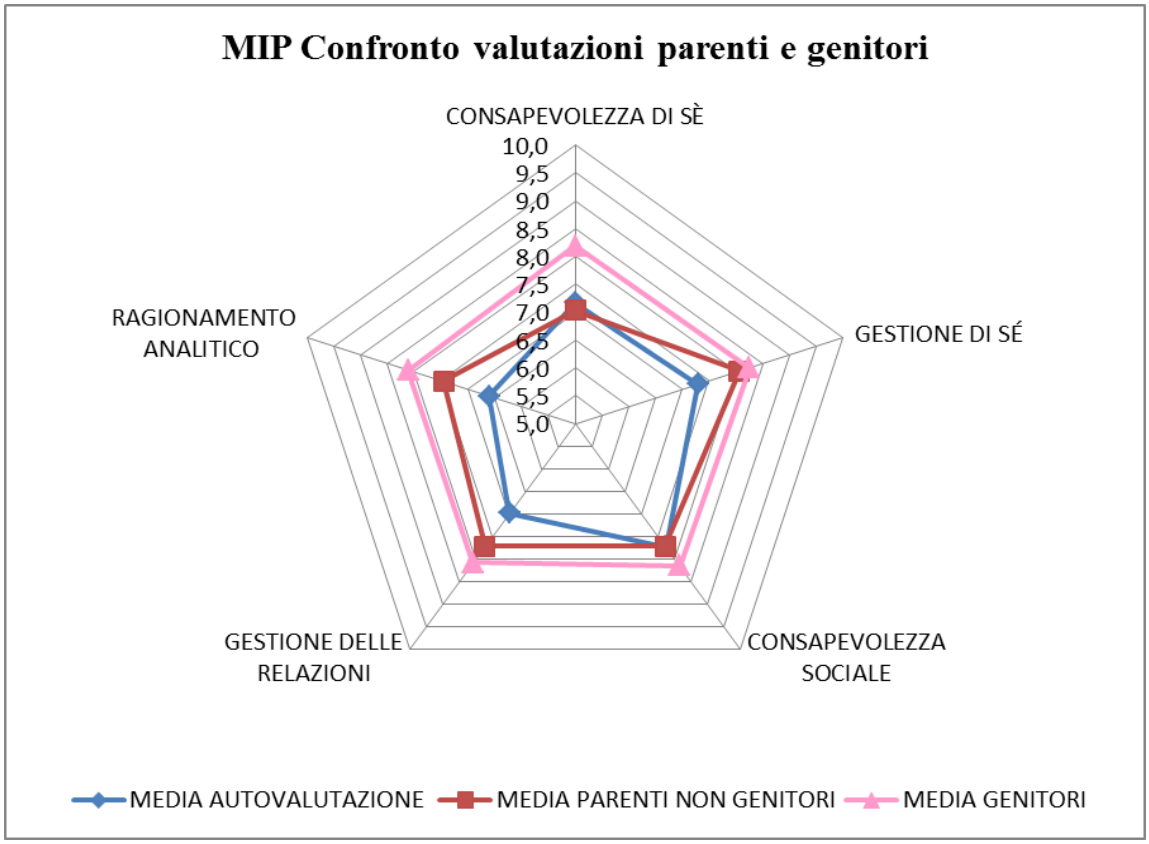
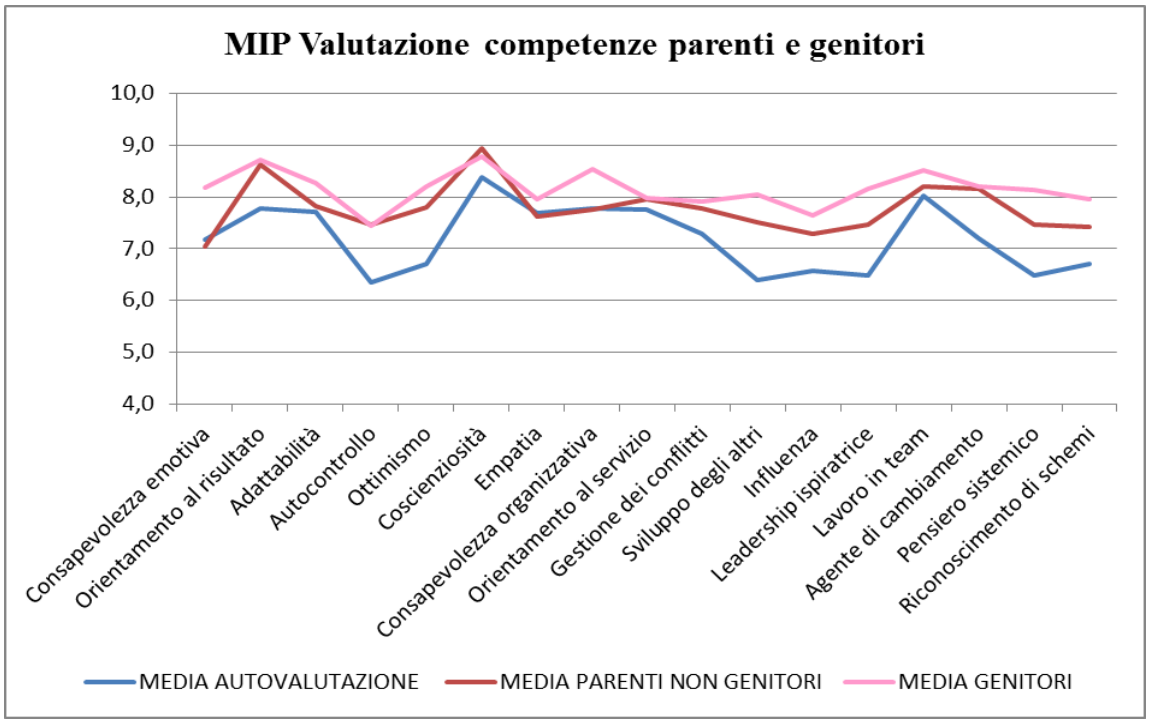
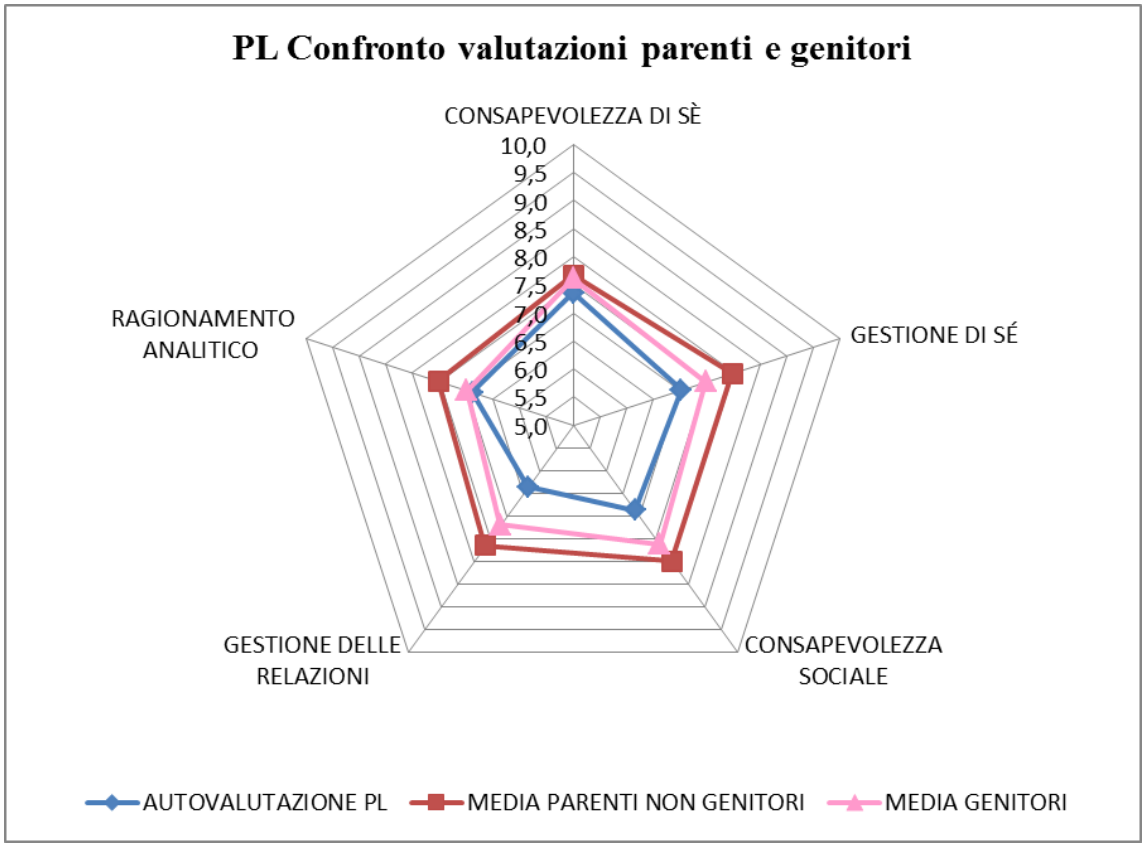


Figura 5.25 Confronto valutazioni per competenze genitori e parenti non genitori campione MIP



In entrambi i campioni la seconda ipotesi non viene confermata, appare chiaro infatti che le valutazioni dei genitori sono in ambedue i casi positive e in ogni caso più positive di quelle del singolo. La prima ipotesi trova espressione nei dati, ma solamente all'interno del campione MIP in cui la valutazione dei genitori è superiore rispetto a quella degli altri parenti in tutti i cluster. Ciò accade anche a livello di singole competenze, tranne che per la Coscienziosità. La stessa cosa però non risulta all'interno del campione PL in cui le valutazioni dei genitori sono in tutti i cluster minori rispetto a quelle degli altri parenti.

Figura 5.26 Confronto valutazioni genitori e parenti non genitori campione PL



Per valutare il grado di variazione dei giudizi dei genitori e la loro tendenza ad essere molto positivi o negativi è stato utilizzato un secondo indice che prende in considerazione la differenza tra la valutazione sulle 17 competenze del genitore e quella del soggetto per ogni singolo candidato. E' stato identificato il numero di volte in cui la variazione tra la valutazione del genitore e quella del singolo eccedeva i 2 punti sia in positivo che in negativo. Una semplice valutazione media non avrebbe potuto infatti evidenziare e soppesare l'esistenza di eventuali episodi di comportamenti estremamente protettivi o critici da parte del genitore. Questo criterio è stato istituito per distinguere le variazioni di alta entità rispetto a fluttuazioni che possono più comunemente essere riscontrate. La presenza di un gran numero di alte fluttuazioni, comparate con quelle di altre categorie, ci avrebbe fatto protendere verso l'idea di una possibile esclusione

dei genitori tra gli etero-valutatori perché potenzialmente affetti da visioni distorte sul valutato. Nel campione MIP i delta maggiori di due equivalgono al 22% tra tutte le valutazioni dei genitori, all'11,8% tra le valutazioni degli altri parenti, i delta inferiori a -2 sono rispettivamente il 3% e il 5,9%. Per non farci ingannare da questi numeri che propongono un evidente inclinazione dei genitori a sovrastimare le competenze dei figli e una bassa propensione a dare invece valutazioni scarse, lo stesso procedimento è stato ripetuto per le altre categorie di valutatori personali.

Tabella 5.12 Percentuale di variazioni di alta entità tra le valutazioni delle competenze campione MIP

	Delta >2	Delta<-2
Genitori	22,0%	3,0%
Parenti non genitori	11,8%	5,9%
Amici	19,0%	5,7%
Partner	17,2%	10,1%

In questo modo è emerso che la percentuale di variazioni superiori ai due punti riscontrata per i genitori è in realtà non troppo distante da quella di amici e partner, mentre la percentuale di valutazioni molto scarse è decisamente inferiore rispetto agli altri gruppi. All'interno del campione PL quest'ultima tendenza si inverte: si constata infatti un 9,9% di valutazioni molto scarse da parte dei genitori, a fronte di un 5,9% degli altri parenti, un 5,6% dei partner e un basso 2% degli amici. Tra le valutazioni, quelle molto alte con segno positivo sono invece in maggioranza nella categoria dei parenti (26,9%), seguiti da genitori (25,6%) che mantengono anche in questo caso una percentuale molto elevata, partner (18%) e amici (12%). In sintesi si può affermare che esiste un'inclinazione da parte dei genitori nel valutare molto positivamente i propri figli, ma dai campioni risulta avere intensità e frequenza minore rispetto a quanto ipotizzato.

Analisi complessiva.

Mettendo insieme le diverse categorie di valutatori si può ottenere una visione complessiva del contributo di ciascuna. L'obiettivo di questo intervento è quello di individuare le differenze tra i gruppi e capire se alcune categorie tendano a sfasare il punteggio complessivo, e se sia meglio evitare di coinvolgere questo tipo di valutatori per non compromettere il risultato finale dell'etero-valutazione e il relativo feedback. Come si nota dai grafici, le valutazioni tra i valutatori di tipo personale appaiono abbastanza omogenee. Tra queste, quelle dei parenti assumono i valori più alti, nel campione MIP ciò avviene soprattutto perché trainate dall'effetto delle valutazioni sopra la media dei genitori. Le valutazioni dei soggetti di tipo professionale

assumono invece un andamento diverso, probabilmente a causa del diverso ambiente e delle diverse competenze che si dimostrano in ambito lavorativo. La categoria dei colleghi appare quella più critica, in particolar modo per i cluster che riguardano Consapevolezza di sé e Consapevolezza sociale, mentre i supervisor, presenti solo all'interno del campione PL, tendono ad avere in media valutazioni maggiori anche rispetto a quelle dei valutatori personali. Non sembra però in questo caso che le differenze valutative siano così estreme da giustificare il disconoscimento di una determinata categoria tra quelle incluse nella valutazione *multi-source*. La limitata grandezza dei campioni analizzati rappresenta sicuramente una limitazione a questo studio, tuttavia attraverso questa analisi si è voluta proporre una metodologia che auspichiamo venga utilizzata per ulteriori indagini future su questo fenomeno al fine di stabilire l'esistenza o l'assenza di tendenze generalizzabili.

Figura 5.27 Confronto tra tutti gli etero-valutatori campione MIP

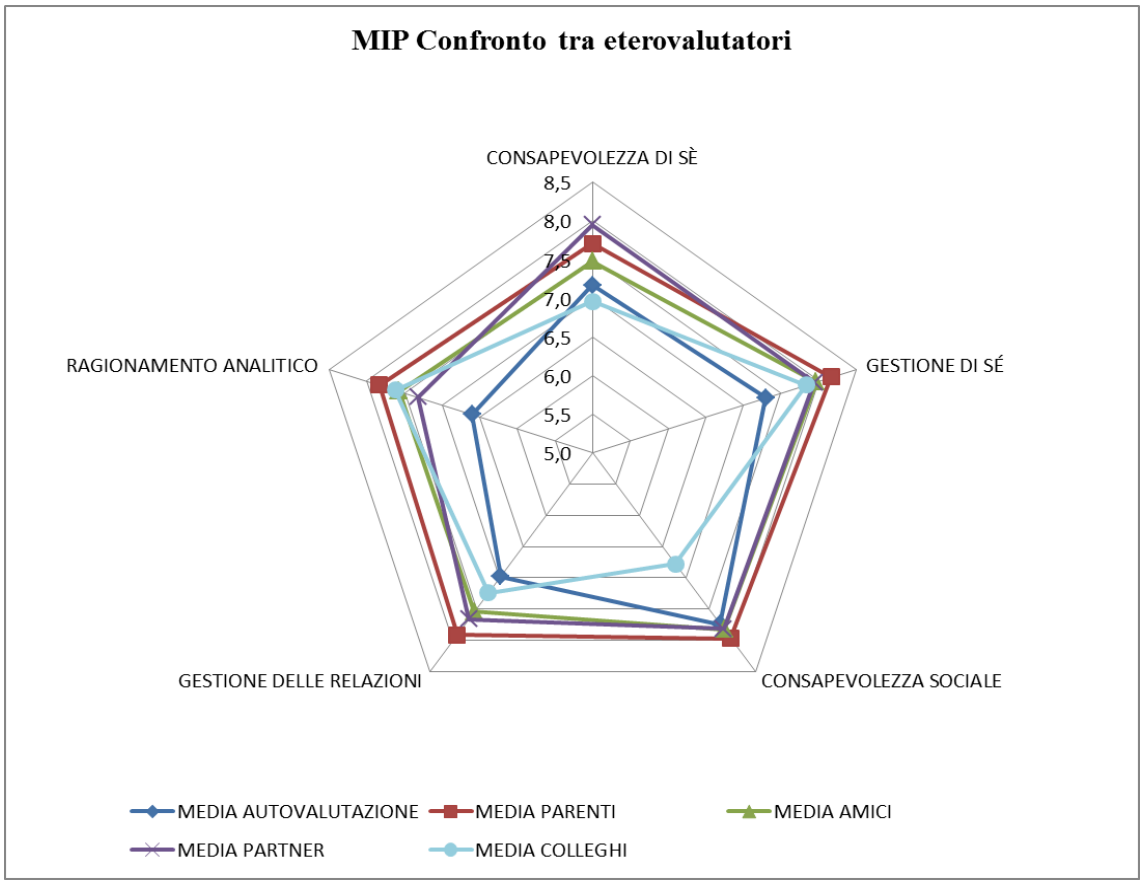


Figura 5.28 Confronto tra tutti gli etero-valutatori campione PL

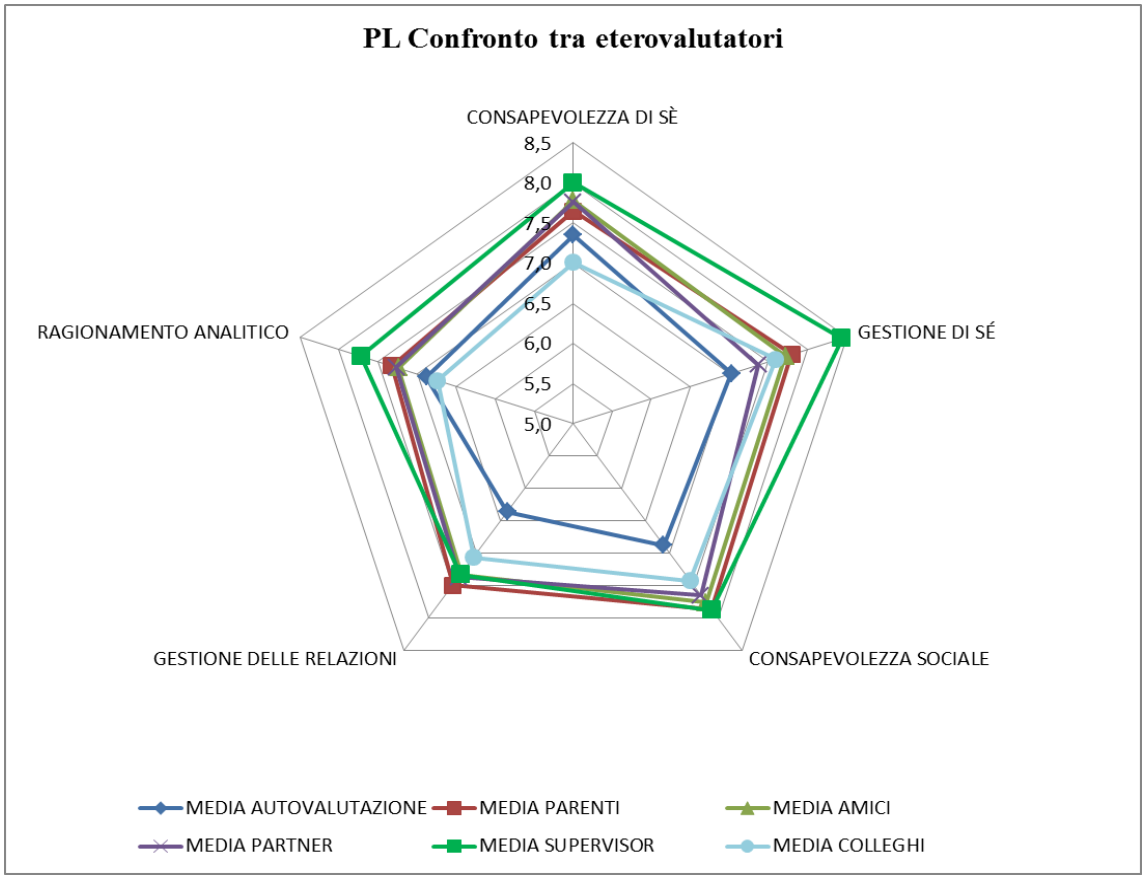


Figura 5.29 Confronto per competenze tra tutti gli etero-valutatori campione MIP

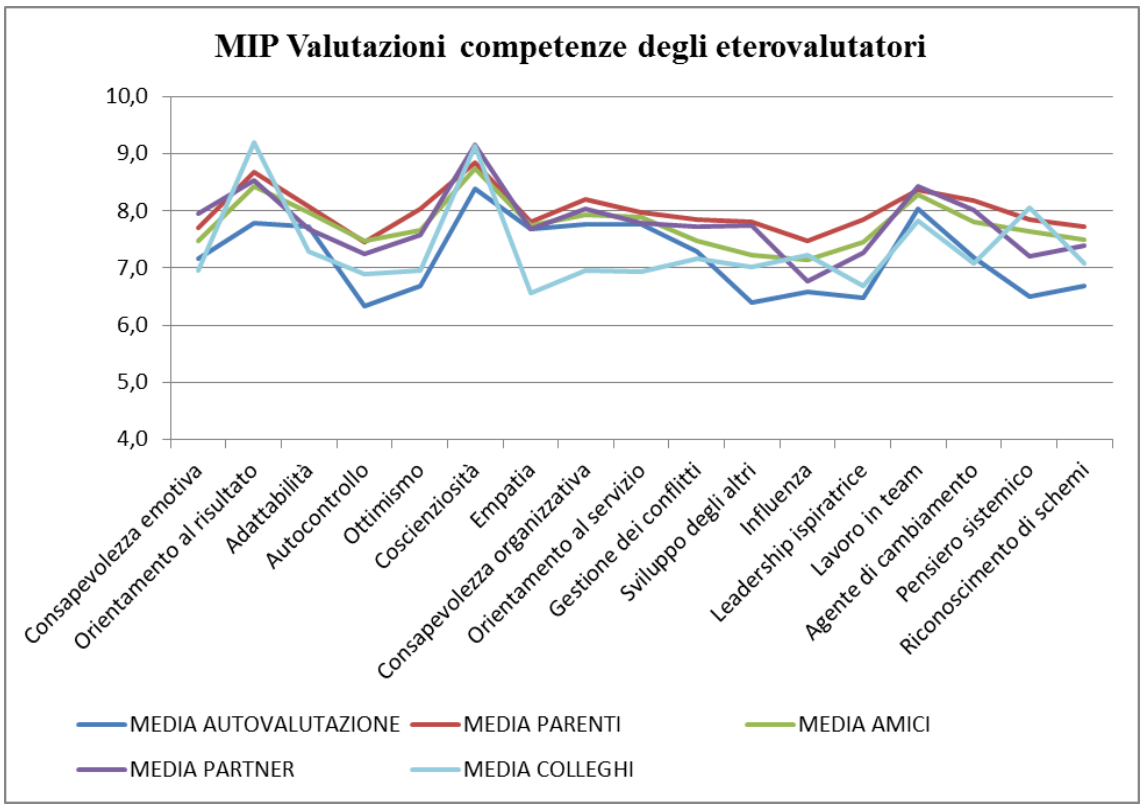
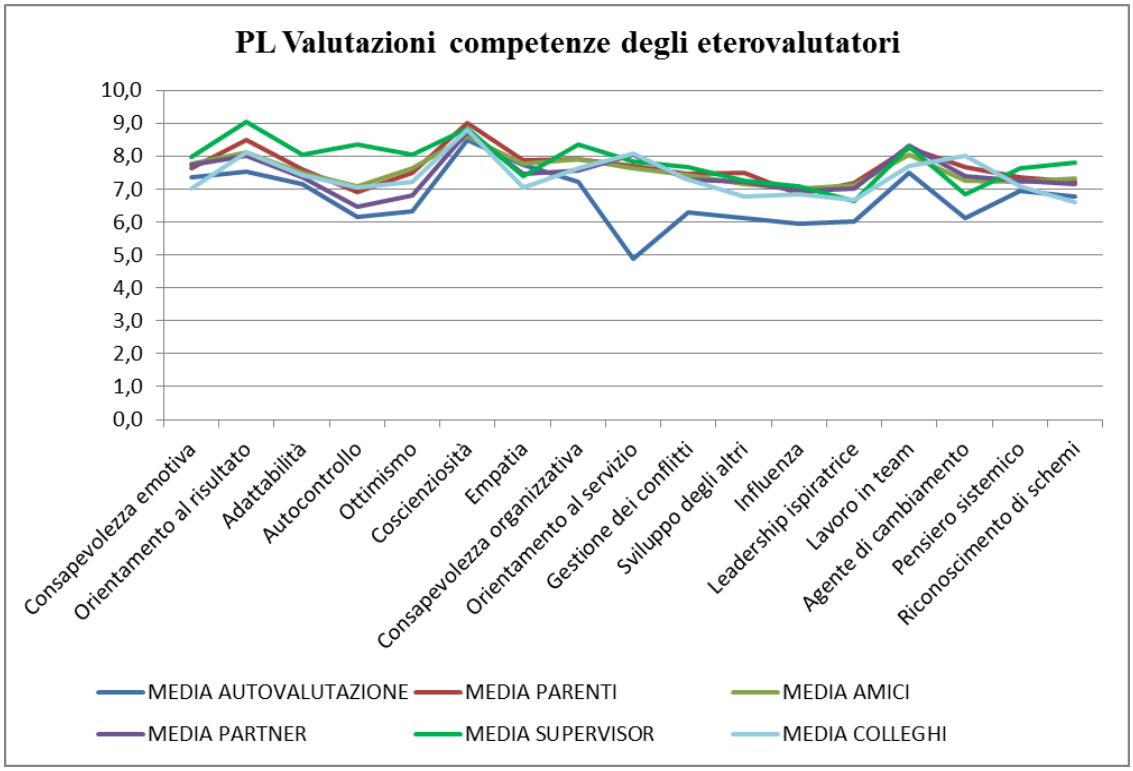


Figura 5.30 Confronto per competenze tra tutti gli etero-valutatori campione PL



5.8 Conclusioni

In questo capitolo conclusivo abbiamo affrontato il tema della nascita di programmi di sviluppo delle competenze emotive e sociali all'interno dei percorsi accademici. Come sostengono Mayur, James e Swamynathan (2013) una delle maggiori difficoltà in cui incorrono le organizzazioni è la mancanza di persone che abbiano la maturità emotiva e le capacità sociali necessarie ad adattarsi a contesti di business in continua evoluzione. Ciò accade perché il sistema educativo tradizionale si basa principalmente sulla trasmissione di conoscenza e sulla crescita di competenze tecniche, senza avvalorare e inserire come elemento fondamentale anche lo sviluppo delle *soft skills*. Attraverso i dati racconti da Excelsior è stato possibile evidenziare questo gap, che ha innescato negli ultimi tempi riflessioni sul ruolo formativo dell'*higher education* e sul suo ruolo propedeutico all'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro. La necessità di un cambiamento è stata recepita e diffusa a livello Europeo attraverso la creazione di specifici programmi per il miglioramento e il coordinamento dell' Istruzione tra i Paesi. In particolare si è ritenuto necessario promuovere lo slittamento del focus dell'attività didattica sullo studente, sulle sue ambizioni, caratteristiche, e soprattutto sulla sua necessità di essere attrattivo e preparato per il mondo del lavoro. In quest'ottica a livello internazionale sono state

sviluppate diverse attività curricolari o extracurricolari che promuovono l'importanza delle competenze trasversali e ne facilitano lo sviluppo. Molte tra le Università più prestigiose al mondo hanno già intrapreso questo cammino. Anche l'Università Ca' Foscari di Venezia con la creazione del Centro d'Ateneo Competency Centre ha voluto seguire questo esempio permettendo a tutti gli studenti di partecipare ad attività volte al potenziamento delle competenze trasversali. Le diverse attività proposte e svolte dal Centro, la loro struttura e le metodologie utilizzate, rappresentano un esempio interessante a livello internazionale di come attività di sviluppo delle competenze emotive e sociali e percorsi di cambiamento personale possono essere integrati all'interno delle attività accademiche consentendo agli studenti di sviluppare attraverso un sistema innovativo le caratteristiche necessarie al raggiungimento dei loro obiettivi e necessarie ad ottenere performance di tipo superiore. La particolarità e l'innovazione stanno nello svolgere un percorso di miglioramento basato sulle fasi del Processo di Cambiamento Intenzionale attraverso l'uso integrato di una piattaforma digitale, grazie alla quale svolgere gli esercizi richiesti, e di incontri in classe che permettono a docenti e coach di aiutare il singolo nella comprensione delle attività, nell'interpretazione dei feedback e nello sviluppo personale.

Infine sono stati considerati tre degli esercizi utilizzati all'interno delle attività riguardanti le fasi di identificazione del proprio Sé Ideale e individuazione del proprio Sé Reale. Per ciascuno degli esercizi sono state proposte delle modalità di analisi e sono stati riportati i risultati individuati riconducibili ai laboratori Mettersi in Proprio e Pianeta Lavoro condotti dal Ca' Foscari Competency Centre nel suo primo anno di attività. L'esercizio relativo ai valori e quello relativo alla descrizione della propria vita tra dieci anni, che riguardano la fase di identificazione del Sé Ideale, sono stati esaminati con il fine di scoprire quali fossero i valori più rilevanti per i due campioni. Nel primo caso questi sono stati individuati considerando la frequenza con cui i valori sono stati annoverati tra i primi cinque di ciascun partecipante e attraverso indici che ne determinassero l'importanza. Nel secondo caso si è fatto ricorso a un'analisi qualitativa del contenuto delle risposte aperte ottenute a seguito dello svolgimento dell'esercizio. L'analisi dell'esercizio sul possesso delle competenze emotive, sociali e analitiche è stata condotta prendendo in esame le valutazioni del singolo e dei diversi etero-valutatori suddivisi in categorie a seconda del tipo di rapporto che li lega al soggetto valutato. L'obiettivo è stato quello di considerare se l'appartenenza a particolari categorie compromettesse il giudizio rendendolo particolarmente alto o basso.

Conclusione

Scopo di questa tesi è stato quello di proporre e argomentare l'introduzione di un programma di sviluppo delle competenze trasversali in ambito accademico basandosi sulla Teoria del Cambiamento Intenzionale (Boyatzis, McKee 2005) in risposta alle esigenze evidenziate dal mercato del lavoro.

Tra le competenze trasversali, quelle emotive e sociali prendono forma dal concetto di Intelligenza Emotiva e Sociale che è stato oggetto del primo capitolo. Il loro ruolo decisivo nel determinare i risultati della vita di una persona e prestazioni di successo nell'ambito lavorativo (Goleman 2005; Abraham 2006) è stato ampliamente discusso sulla base di analisi empiriche e spunti teorici offerti dalla letteratura contemporanea. Il concetto di Intelligenza Emotiva e Sociale è stato trattato con particolare attenzione identificando e definendo tre principali teorizzazioni e i relativi strumenti di misurazione. Tra queste, l'approccio comportamentale di Goleman (2005) introduce il tema dello sviluppo delle competenze trasversali e diventa fondamento teorico del Processo di Cambiamento Intenzionale proposto da Boyatzis (Boyatzis, McKee 2005). Integrando la sua ricerca con studi in campo neurologico, l'autore predispone un processo di miglioramento della persona e di sviluppo delle sue competenze basandosi sui meccanismi di funzionamento del cervello emozionale.

Il secondo capitolo, dedicato alla prima fase del Processo di Cambiamento, entra nel cuore della definizione del Sé Ideale, identificando le teorie che stanno alla base di ciascuna delle sue componenti. Il Sé Ideale , rappresenta l'insieme di obiettivi che ci si pone per se stessi, per la propria carriera e famiglia (Boyatzis, McKee 2006) e attraverso la spinta emotiva che genera è veicolo fondamentale per la crescita personale (Fredrickson 2001). Questo aspetto è stato evidenziato rifacendoci sia all'approccio proposto dalla *Positive Psychology* che avvalendoci delle scoperte in ambito neurologico. La forma del nostro Sé Ideale è plasmata dalle nostre passioni, da quello che sentiamo essere il nostro scopo nella vita, ma è influenzata anche dalle nostre caratteristiche più profonde e durature, identificate nei tratti e motivi di una persona (Boyatzis, Akrivou 2006) e dalla speranza di raggiungere il proprio futuro ideale. Una *vision* reale e concreta del proprio futuro è in grado, secondo le tecniche di visualizzazione e immaginazione mentale, di agire a livello neurologico innescando l'energia e la positività necessaria per intraprendere e sostenere un processo di cambiamento.

Il terzo capitolo è stato indirizzato verso una miglior comprensione del Sé Reale. Facendo ricorso alla teoria dell'apprendimento basato sull'esperienza si sostiene che la consapevolezza del proprio Io venga incrementata attraverso la riflessione e comprensione delle proprie

esperienze passate. La consapevolezza della propria esistenza e del contesto in cui si opera (Taylor 2010) è un elemento chiave del Processo di Cambiamento Intenzionale, perché permette di comprendere le nostre emozioni, i nostri pensieri, le nostre sensazioni fisiche, le nostre reazioni e di riconoscere la necessità di un cambiamento. Attraverso una serie di esercizi e attività (McKee, Boyatzis, Johnston 2008; Hughes, Terrell 2012; Neale, Spenser-Arnell e Wilson 2009) è possibile migliorare la comprensione profonda di se stessi e dell'ambiente circostante. Conoscere il punto di partenza del proprio Processo di Cambiamento significa anche valutare il livello di competenze trasversali di cui si è in possesso. Secondo la letteratura psicologica gli individui tendono però a creare un' immagine illusoria di sé, poco realistica, che si nutre di se stessa (Boyatzis 2002). Prendendo spunto da uno degli strumenti di gestione dello sviluppo più diffusi in campo aziendale (Toeghel, Conger 2003), viene perciò proposta una valutazione *Multi-source* Feedback che permette di ottenere una visione più completa tramite valutazioni di soggetti esterni, ognuno dei quali esprime una percezione unica dell'individuo. Il rapporto interpersonale tra i soggetti è spesso infatti limitato ad alcune fasi o contesti della vita (Murphy, Cleveland, Mohler 2001), ciascun valutatore esterno può quindi osservare comportamenti e competenze differenti a seconda dello scenario d'azione in cui si trova. L'ambiente e soprattutto il contesto sociale di riferimento possono influenzare i comportamenti attraverso meccanismi sociologici legati all'appartenenza ad un gruppo o alla categorizzazione sociale. Per questo è auspicabile che i valutatori esterni appartengano a diversi ambienti della vita dell'individuo (Taylor 2006). La valutazione *Multi-source* è stata presentata dal punto di vista teorico e attraverso risultati empirici, evidenziando che la sua efficacia dipende in modo inscindibile dalla giusta modalità di ricezione e interpretazione del feedback. E' attraverso l'analisi delle discrepanze tra la propria valutazione e quella degli altri che si possono rilevare i propri punti di forza e di debolezza.

Una volta identificato il proprio Sé Ideale e la propria situazione attuale è indispensabile disporre di un Piano di Apprendimento che porti il soggetto all'ottenimento del futuro desiderato attraverso l'organizzazione temporale dei propri obiettivi e la predisposizione di chiare direzioni da seguire e attività da svolgere. Di ciò si è discusso nel quarto capitolo. Si è evidenziato il ruolo dell'obiettivo come forza trainante dell'attenzione, dell'azione, della motivazione dell'uomo (Locke et al. 1981) e valutato l'Orientamento all'apprendimento come elemento teorico fondante del processo di sviluppo auto-diretto posto in essere. Essenziali per il successo del Piano di Apprendimento sono risultati la sua personalizzazione, che dipende dai differenti stili di pianificazione e apprendimento che caratterizzano il soggetto, e il supporto di persone di fiducia o di un coach capaci di sostenere e mantenere vivo l'impegno del soggetto lungo il suo percorso.

Nel quinto capitolo si è illustrato quanto la formazione di competenze adeguate sia essenziale nel preparare gli studenti perché si realizzino personalmente e professionalmente (Abraham 2006; Chia 2005). Le università dovrebbero essere in grado di formare gli studenti in modo da accrescere la loro attrattività in ottica di *employability*, rispondendo alle nuove richieste del mercato del lavoro e garantendo lo sviluppo personale dell'individuo. L'offerta formativa delle università italiane appare però ancora troppo radicata sulla trasmissione di conoscenza e di competenze tecniche. Dopo aver presentato esempi internazionali di sviluppo delle competenze trasversali all'interno del contesto universitario, si è voluto illustrare l'implementazione del Processo di Cambiamento Intenzionale in ambito accademico attuata dal Ca' Foscari Competency Centre, presentandone le particolarità e gli aspetti innovativi. I benefici delle attività proposte si rivolgono in primo luogo agli studenti che possono accrescere il loro capitale umano e la loro competitività attraverso un percorso di crescita personale. In secondo luogo ne trae vantaggio l'Ateneo che può essere supportato nella progettazione di programmi innovativi in linea con le esigenze delle imprese e sviluppati secondo una logica *student-centred*. Infine ne beneficiano le imprese, che potranno disporre di neolaureati competenti, dotati di *hard skills*, ma anche di competenze comportamentali. Alcuni degli strumenti utilizzati sono stati oggetto di un'analisi empirica svolta su due campioni di studenti. Nell'esercizio I Miei Valori sono stati individuati i valori considerati più importanti dai due campioni e sono stati messi a confronto. Per esaminare l'esercizio La Mia Vita nel 2023, che richiede di rispondere a delle domande sul futuro desiderato, è stata condotta una *content analysis* per evidenziare i valori e i temi ricorrenti tra le risposte degli studenti. I risultati dei due esercizi sono poi stati comparati constatando una certa similarità tra i valori indicati come importanti e quelli emersi dalle descrizioni del proprio futuro ideale. Il terzo studio è stato dedicato alla valutazione *multi-source* delle competenze trasversali. Sono stati svolti diversi livelli di analisi, proponendo una suddivisione dei valutatori esterni in diverse categorie. Sono state esaminate le differenze di giudizio domandandosi se specifici gruppi di etero-valutatori potessero essere autori di valutazioni estremamente alte o basse in base al tipo di rapporto che li lega al soggetto.

Il contributo di questa tesi consiste perciò nel presentare, sulla base dei contributi teorici presenti in letteratura, un'analisi approfondita del Processo di Cambiamento Intenzionale come strumento di sviluppo delle competenze trasversali e di sviluppo personale, e nel fornirne una metodologia di applicazione nell'ambito accademico, proponendo inoltre l'analisi empirica di alcuni strumenti.

Appendice A

Questa appendice descrive gli esercizi riportati nel testo. Gli esercizi sono tratti da McKee, Boyatzis, Johnston (2008) e sono stati tradotti in lingua italiana.

Capitolo 2

Paragrafo 2.3

La mie passioni

(Sezione 1)

Quali sono le cose cui ti dedichi di più nella vita? Quali quelle che ti entusiasmano e ti fanno sentire vivo/a, utile e impegnato/a in attività e relazioni che hanno un senso?

Scrivi di seguito le tue riflessioni.

Risposta sezione 1: Aperta

(Sezione 2)

Ci sono degli aspetti ricorrenti in questa riflessione che hai appena condotto? Quali inconsistenze, contraddizioni o conflitti emergono da questi aspetti?

Scrivi di seguito le tue riflessioni.

Risposta sezione 2: Aperta

La mia chiamata

Senti di avere un obiettivo specifico nella vita? Se sì, quale? Senti di avere uno scopo, di dover vivere in un certo modo o di dover fare delle cose particolari? Se sì, quali sono?

Risposta: Aperta

Il mio scopo più nobile

Il Webster's Dictionary definisce nobile come "in possesso di qualità straordinarie, che derivano da una superiorità intellettuale o caratteriale". Il dizionario Encarta aggiunge "relativo a principi morali elevati che poggiano su ideali elevati o che rilevano un carattere morale eccellente, magnifico". Aggiungi a tutto questo la nozione di scopo: "il motivo per cui qualcosa viene fatto o creato".

Qual è il tuo scopo più nobile? Rifletti sulle domande che seguono:

• Quale impatto o contributo hai dato essendo la persona che sei?

• Quale impatto o contributo offri attualmente?

• Quale impatto o contributo potresti dare?

Non sono domande da poco, ma non lasciarti scoraggiare. Prova ad aprire la mente.

(Sezione 1)

Fase 1: Pensa alle possibilità

Scrivi due o tre frasi su quello che potrebbe essere il tuo scopo più nobile.

1. Il mio scopo più nobile potrebbe essere

2. Il mio scopo più nobile potrebbe essere

3. Il mio scopo più nobile potrebbe essere

Risposta: Aperta

(Sezione 2)

Se solo potessi, io…

Se nella vita potessi realizzare una cosa sola, questa sarebbe…

Se potessi dare un contributo importante alla mia professione, sarebbe…

Se c'è una cosa che vorrei poter cambiare del mio lavoro è…

Se avessi il potere di apportare dei cambiamenti nel mondo, riguarderebbero…

Risposta: Aperta

(Sezione 3) Il mio scopo

Rivedi quello che hai scritto su ciò che ritieni più importante per te. Noti un tema ricorrente o un'idea che ritorna, seppur sotto spoglie diverse? Riassumi questo tratto o questa idea in una o due frasi.

Il mio scopo più nobile consiste in…

Risposta: Aperta

Il mio lascito

Quale vuoi che sia il lascito della tua vita? In altre parole, che cosa ti piacerebbe che continuasse a vivere dopo di te o che rimanesse di tutti i tuoi anni di vita e di lavoro?

Risposta: Aperta

Che cosa diranno di me le persone?

Al tuo funerale, qualcuno si alza e tiene un discorso toccante che ti fa sentire rincuorato/a e orgoglioso/a (ovviamente, se fossi presente, il che non potrà mai essere). Che cosa dice questa persona di te e di quello che hai dato agli altri? Quali sono i sentimenti presenti nelle storie che questa persona racconta su di te? Che cosa ti piacerebbe di più che i presenti ricordassero di te?

Risposta: Aperta

I miei valori

Questo esercizio si sviluppa in 5 steps:

Step 1: Ti verrà presentata una lista di 75 valori, convinzioni, e caratteristiche personali. Se ritieni necessario, potrai aggiungere altri valori a questa lista. Dovrai selezionare i 15 valori che consideri più importanti prima di procedere allo step successivo.

Step 2: Dai 15 valori selezionati nello Step 1, scegli i 10 valori che consideri più importanti.

Step 3: Dai 10 valori selezionati nello Step 2, scegli i 5 valori che consideri più importanti.

Step 4: Classifica, in ordine di importanza, i 5 valori selezionati nello Step 3.

Step 5: Riflessione in merito ai valori scelti.

Step 1: 15 valori

La seguente lista riporta 75 valori, convinzioni e caratteristiche. Selezioni i 15 valori che consideri più importanti nel guidare la tua vita.

Se ritieni che uno o più dei tuoi valori, convinzioni o caratteristiche non appaiano nella lista, puoi aggiungere gli stessi alla fine dell'elenco. Se ritieni che dei valori siano simili o uguali, puoi aggiungere gli stessi assieme come un nuovo valore alla fine dell'elenco.

1. AFFETTO (provare e ricevere affetto/simpatia, prendersi cura degli altri)

2. ALLEGRIA (essere contento)

3. ALTRUISMO (aiutare gli altri, fare opere di carità)

4. AMBIZIONE (aspirare alla promozione o all'avanzamento di carriera)

5. AMICIZIA (avere strette relazioni di amicizia con gli altri)

6. AMORE (amare e sentirsi amato)

7. APERTURA MENTALE (essere aperto a nuove idee e opinioni)

8. APPRENDIMENTO (avere sete di conoscenza)

9. ARMONIA INTERIORE (essere in pace con se stesso)

10. AUTO-CONSAPEVOLEZZA (essere consapevoli delle proprie caratteristiche e della propria personalità)

11. AUTODISCIPLINA (avere la forza di volontà)

12. AVVENTURA (fare esperienze nuove e stimolanti)

13. BELLEZZA (ricercare l'estetica nella natura, nell'arte, o nella vita)

14. COINVOLGIMENTO (sentire senso di appartenenza)

15. COMPASSIONE (comprendere la sofferenza degli altri)

16. COMPETITIVITÀ (avere spirito di competizione, mirare alla vittoria)

17. CONSAPEVOLEZZA CULTURALE (conoscere altre culture, altri popoli)

18. COOPERAZIONE (dare un contributo al lavoro con gli altri)

19. CORAGGIO (difendere le proprie convinzioni)

20. CORTESIA (essere gentile, educato)

21. CREATIVITÀ (avere immaginazione, essere innovativo)

22. DINAMICITÀ (avere energia e spirito positivo)

23. DISPONIBILITÀ (aiutare gli altri, migliorare la società)

24. DIVERTIMENTO (ridere, trascorrere dei bei momenti)

25. ECCELLENZA (dare sempre il meglio di se stessi)

26. ENTUSIASMO (essere capaci di motivare se stessi)

27. ESSERE COMPETENTE (essere capace, efficace)

28. ESSERE IL MIGLIORE (voler distinguersi tra gli altri)

29. FAMA (essere famoso, conosciuto)

30. FELICITÀ (vivere emozioni positive)

31. FELICITÀ FAMIGLIARE (felicità di una famiglia nucleare e/o allargata)

32. FLESSIBILITÀ (essere in grado di adattarsi)

33. FIDUCIA IN SE STESSI (essere sicuro di sé)

34. FORZA INTERIORE (essere forti di fronte alle difficoltà, essere determinato)

35. GENEROSITÀ (essere magnanimo, nobile d'animo)

36. GIUSTIZIA (essere imparziale)

37. GRATITUDINE (essere grati per qualcosa)

38. INTEGRITÀ (essere onesto, sincero, autentico)

39. INTELLIGENZA (pensare in forma logica, astratta, o simbolica)

40. LAVORO DI SQUADRA (lavorare bene con gli altri)

41. LEALTÀ (essere fedele)

42. LIBERTÀ (essere indipendente, autonomo, libero di scegliere)

43. OTTIMISMO (sviluppare un atteggiamento mentale positivo)

44. PACE (vivere in un mondo di pace, senza guerra o conflitto)

45. PERDONO (saper superare un'offesa ricevuta)

46. PERSEVERANZA (essere fermo e costante)

47. PIACERE (godersi i piaceri della vita)

48. POTERE (avere autorità ed influenza sugli altri)

49. PROFESSIONALITÀ (padroneggiare la propria attività)

50. PRUDENZA (agire razionalmente e in modo riflessivo)

51. PULIZIA (essere ordinato, pulito)

52. REALIZZAZIONE (provare un senso di realizzazione, successo, o contributo)

53. RELIGIOSITÀ (possedere forti convinzioni religiose)

54. RESPONSABILITÀ (essere fidato, affidabile)

55. RICCHEZZA (fare soldi, essere ricco)

56. RICONOSCIMENTO (essere rispettato, ricoprire una posizione e avere prestigio sociale)

57. RISPETTO DEGLI ALTRI (tenere in considerazione gli altri)

58. RISPETTO DI SÉ (provare autostima, senso d'identità personale)

59. SAGGEZZA (dimostrare ponderazione ed equilibrio)

60. SALUTE (stare fisicamente e mentalmente bene)

61. SALVEZZA (raggiungere la pace eterna)

62. SERENITÀ (essere tranquilli)

63. SICUREZZA ECONOMICA (avere un reddito stabile e adeguato)

64. SICUREZZA FAMIGLIARE (garantire la sicurezza della famiglia nucleare e/o estesa)

65. SICUREZZA NAZIONALE (protezione dagli attacchi)

66. SINCERITÀ (essere franco e aperto)

67. SOBRIETÀ (essere moderato, ponderato e discreto)

68. SOLIDARIETÀ (sostenere una giusta causa)

69. SPIRITUALITÀ (riconoscere l'esistenza di un'Entità Superiore)

70. SUCCESSO (raggiungere gli obiettivi che una persona si prefigge)

71. SVILUPPO PERSONALE (cercare la crescita personale)

72. TOLLERANZA (essere paziente, accettare gli altri come sono)

73. UGUAGLIANZA (perseguire pari opportunità per tutti)

74. VITA APPASSIONANTE (vivere una vita stimolante)

75. VITA CONFORTEVOLE (vivere una vita prospera o facile)

76. Altro eventuale valore, convinzione personale, o caratteristica

_____

77. Altro eventuale valore, convinzione personale, o caratteristica

_____

78. Altro eventuale valore, convinzione personale, o caratteristica

_____

79. Altro eventuale valore, convinzione personale, o caratteristica

_____

80. Altro eventuale valore, convinzione personale, o caratteristica

Step 2: 10 valori. In questo secondo step dell'esercizio, seleziona (dai 15 valori che hai scelto nella domanda precedente) i 10 valori che ritieni siano i più importanti.

Step 3: 5 valori

In questo terzo step, seleziona (dai 10 valori che hai scelto nella domanda precedente) i 5 valori che ritieni siano i più importanti.

Step 4: Riordina i 5 valori

Questo è l'ultimo step dell'esercizio. Assegna ai 5 valori, convinzioni o caratteristiche che contano di più per te un punteggio da "1" a "5", laddove "1" indica il valore per te più importante e "5" quello meno rilevante. Per ordinare i 5 valori, trascina in alto o in basso e lascia (secondo la modalità "Drag&Drop") i valori.

Step 5: Riflessione

Definisci con tue parole il significato che attribuisci a ciascuno dei 5 valori ed indica se la posizione che assegni a ciascun di essi riflette il modo in cui ti comporti (decisioni e azioni che prendo) o quello in cui ti vorresti comportare.

Valore 1:

Valore 2:

Valore 3:

Valore 4:

Valore 5:

Il questionario sull'orientamento filosofico

Per ciascuna delle seguenti 20 domande, indica le tue attuali preferenze in merito al problema specificato nella domanda assegnando alle varie opzioni un punteggio da 1 a 3.

L'opzione contrassegnata dal punteggio "1" rappresenta la sua prima scelta; l'opzione contrassegnata dal punteggio "2" rappresenta la sua seconda scelta; e l'opzione contrassegnata dal punteggio "3" rappresenta la sua terza scelta. Sebbene qualche volta sia difficile scegliere tra le alternative, dovresti scegliere la

classifica che meglio riflette le tue preferenze.

1. Penso ai miei valori o a ciò che conta per me in termini di:

Le mie relazioni (per esempio, con i miei famigliari o gli amici) (1.a.)

Le mie idee personali OPPURE la capacità di inventare concetti nuovi OPPURE la capacità di analizzare le cose (1.b.)

Valore della mia rete finanziaria OPPURE introito (1.c.)

2. Sono più orgoglioso di far parte di un'organizzazione quando:

Ha creato nuovi prodotti/servizi (2.a.)

Crea un valore economico per le persone (indipendentemente dal fatto che siano

dipendenti, investitori o partner) OPPURE crea posti di lavoro (2.b.)

So che ha aiutato le persone a vivere esistenze più tranquille e sane (2.c.)

3. Quando qualcuno mi chiede di investire il mio tempo in un progetto, mi domando:

Che cosa potrei imparare da questo? (3.a.)

Sarà di aiuto a qualcuno OPPURE c'è qualcuno che conta su di me per realizzarlo? (3.b.)

Mi conviene? (3.c.)

4. Talvolta mi capita di fare qualcosa per il semplice gusto di:

Scoprire perché una determinata cosa funziona in un certo modo (4.a.)

Farlo solo perché è necessario per fare qualcos'altro OPPURE farlo per ottenere qualcosa che voglio (4.b.)

Mi permetterà di stare con una persona che mi sta a cuore OPPURE per compiacere qualcuno che mi sta a cuore (4.c.)

5. Il modo in cui posso contribuire al meglio alle vite altrui è quello di:

Aiutare le persone a trovare lavoro OPPURE sviluppare una certa sicurezza e indipendenza economica (5.a.)

Aiutare le persone a sviluppare dei principi che possano servire loro da guida (5.b.)

Aiutare le persone a costruire relazioni con gli altri O con me OPPURE aiutare le persone a sentirsi meglio con se stesse (5.c)

6. Do il meglio di me quando mi trovo con qualcuno che definirei:

Pragmatico (6.a.)

Premuroso (6.b.)

Analitico (6.c.)

7. Considero il mio contributo alla società in termini di:

Idee, concetti o prodotti (7.a.)

Denaro (7.b.)

Persone e relazioni (7.c.)

8. Mi definirei in termini di:

Ciò che ottengo OPPURE ciò che faccio (per esempio, la mia attività/il mio comportamento) (8.a.)

Ciò che penso, i miei valori e le mie idee (8.b.)

Persone con cui ho dei rapporti (8.c.)

9. Mi descriverei come una persona:

Analitica (9.a.)

Premurosa (9.b.)

Pragmatica (9.c.)

10. Ritengo che i portatori di interessi (stakeholders) più importanti per un'organizzazione siano:

Il settore o l'industria di cui facciano parte (10.a.)

I dipendenti (10.b.)

Gli azionisti/gli investitori OPPURE i consumatori/i clienti (10.c.)

11. Quando leggo o ascolto qualche notizia, penso spesso a:

La possibilità che mi dia qualche idea su come fare soldi OPPURE alla possibilità che ho di cogliere qualche opportunità (11.a.)

Quello che rivela della natura della nostra società (11.b.)

Le persone coinvolte in ciò che viene raccontato (che vengono, per esempio, interessante dalla vicenda) (11.c.)

12. Credo che molti dei problemi che affliggono la nostra società si potrebbero risolvere se più persone fossero:

Pragmatiche (12.a.)

Analitiche (12.b.)

Premurose (12.c.)

13. Quando ho del tempo libero, preferisco:

Fare quello che devo (come le faccende domestiche e le attività giornaliere) (13.a.)

Capire le cose OPPURE pensare a che cosa, come e perché le cose funzionano in un certo modo (13.b.)

Passare del tempo a parlare e a fare cose con un determinato tipo di persone (13.c.)

14. Ecco dei buoni principi secondo cui vivere:

Non rimandare a domani quello che potresti fare oggi (14.a.)

Tratta gli altri come vorresti essere trattato/a da loro (14.b.)

Riflettere sul significato della vita e degli eventi è un'attività importante (14.c.)

15. Mi diverto, mi sento stimolato o eccitato di più quando sto con persone che potrei definire:

Pragmatiche (15.a.)

Premurose (15.b.)

Analitiche (15.c.)

16. Sento che un'organizzazione dovrebbe dare il proprio contributo alla società:

Mettendo a disposizione delle persone un luogo dove realizzare i propri sogni, crescere e contribuire in prima persona (16.a.)

Creando idee, prodotti o servizi (16.b.)

Accrescendo sempre più il ritorno economico (aiutando, per esempio, le persone ad accrescere il proprio) (16.c.)

17. Si può dire che una persona abbia avuto una vita piena se:

Si è occupata degli altri e ha saputo costruire relazioni (17.a.)

E' diventata milionaria OPPURE ha raggiunto una certa sicurezza economica OPPURE ha creato posti di lavoro (17.b.)

Ha sviluppato idee, prodotti OPPURE metodi (17.c.)

18. Le persone dovrebbero:

Identificare i propri obiettivi e lavorare per raggiungerli, facendo sacrifici quando serve per centrare quelli a lungo termine (18.a.)

Cercare di realizzarsi nelle proprie relazioni (18.b.)

Imparare a conoscersi e a capire perché fanno quello che fanno (18.c.)

19. Fra 10 anni, sentirò di aver avuto successo se:

Avrò scritto dei libri/degli articoli OPPURE avrò insegnato idee e concetti nuovi agli altri OPPURE avrò capito un certo numero di cose (19.a.)

Avrò conosciuto bene molte persone OPPURE avrò avuto un buon numero di relazioni significative (19.b.)

Avrò più soldi di quanti ne ho adesso OPPURE avrò una certa sicurezza e indipendenza economiche (19.c.)

20. Il mio tempo è speso bene in un'attività quando:

Mi faccio degli amici OPPURE incontro persone interessanti (20.a.)

Mi vengono in mente idee OPPURE osservazioni interessanti (20.b.)

Riesco a ricavarne del denaro (20.c.)

Interpretazione del questionario sull'orientamento filosofico:

Questo questionario è stato pensato per comprendere quali sono le preferenze in relazione a tre filosofie operative: filosofia pragmatica, filosofia intellettuale e filosofia umanistica.

Una filosofia operativa si definisce come un insieme di convinzioni che determina la scelta della persona di agire in un senso piuttosto che in un altro, sulla base dei propri valori di riferimento.

I valori di ciascuno emergono da una mescolanza di queste filosofie. Tutti valutiamo che cosa è più conveniente fare, i vantaggi e gli elementi positivi presenti in noi stessi, negli altri e nelle

organizzazioni attraverso la lente della filosofia operativa che prevale in noi.

Filosofia operativa pragmatica

La filosofia operativa di tipo pragmatico affonda le sue radici nell'utilitarismo, nel pragmatismo e nel consequenzialismo. Quando è predominante rispetto alle altre, la persona tende a decidere se sia il caso o meno di intraprendere un'attività sulla base del vantaggio misurabile che l'attività potrebbe produrre in relazione ad un obiettivo desiderato.

Se finalità o obiettivi non sono chiari o se i risultati sono difficili da misurare, l'attività sarà valutata meno positivamente da chi adotta questo tipo di filosofia. Un'avvertenza: anche se le variabili economiche rappresentano un buon misuratore per i risultati di tipo professionale, non è detto che una persona che segue una filosofia pragmatica sia ossessionata dai ritorni economici. Il denaro potrebbe rappresentare, semplicemente, un metro di valutazione utilizzato per stimare il valore di un'attività.

Sono diffusi anche altri metri di valutazione che tengono conto della bilancia costi-benifici, ma possono rivelarsi più vaghi.

Filosofia operativa intellettuale

La filosofia operativa di tipo intellettuale affonda le sue radici nel razionalismo e, talvolta, anche nelle astrazioni tipiche del misticismo. Quando è predominante rispetto alle altre, la persona tende a decidere se sia il caso o meno di intraprendere un'attività sulla base del contributo concettuale che l'attività potrebbe dare alla comprensione di qualcosa. Al centro di questa filosofia operativa sta la creazione diuna mappa cognitiva o di un modello in grado di descrivere ciò che si sa di una determinata cosa. La tendenza è quella di dare molto meno peso e di utilizzare variabili simboliche e astratte per capire, descrivere o esplorare la vita, le relazioni e le attività umane.

Filosofia operativa umanistica

La filosofia operativa di tipo umanistico affonda le sue radici nell'umanesimo e nel comunitarismo. Quando è predominante rispetto alle altre, la persona tende a decidere se sia il caso o meno di intraprendere un'attività sulla base dell'impatto che l'attività potrebbe avere su una determinata tipologia di persone o sulla qualità della relazione che intrattiene con soggetti specifici. Chi si lascia guidare da questa filosofia attribuisce grande importanza – sia nella sfera privata che in quella professionale – all'intimità e all'amicizia.

Che cosa significano i punteggi?

Ognuno tende ad avere una filosofia operativa predominante, anche se ovviamente ciascuno di noi, seppur in modo diverso, crede in tutte e tre. Molte persone, in determinati momenti della loro vita, attribuiranno un peso maggiore a una sola delle tre e bisogna ricordare che tutte hanno un'importanza relativa che può mutare nel tempo.

E' utile chiedersi se:

- il punteggio totale ottenuto mette in rilievo un orientamento filosofico dominante;

- la definizione dei cinque valori più importanti (vedi esercizio sui valori) riflette l'orientamento filosofico emerso;

- il punteggio totale riflette le proprie convinzioni personali su quanto siano importanti queste tre filosofie o in che ordine si trovino.

Lo scarto tra i diversi punteggi può indicare quanto forte sia la propria preferenza per le diverse filosofie operative. Se i punteggi sono molti vicini (distanti, per esempio di solo tre punti) può significare la presenza di un conflitto interno quando ci trova a prendere alcune decisioni.

I punteggi grezzi e la distribuzione percentile possono risultare ugualmente utili, anche se in maniera diversa. I primi riflettono il modo in avete risposto a ogni domanda, mentre la seconda confronta i vostri punteggi con quelli di altre persone che hanno riempito il questionario. Questo consente di ovviare alle naturali distorsioni che derivano dal fatto che quando si risponde alle domande del questionario si tende a tener conto della desiderabilità sociale e della correttezza politica di alcune risposte. Dal momento che punteggi grezzi e distribuzione percentile offrono informazioni leggermente diverse, per ottenere spunti interessanti sulla vostra filosofia operativa occorre analizzare entrambi.

Supponiamo, ad esempio, che il vostro punteggio relativo alla filosofia pragmatica sia 12, quello relativo alla filosofia intellettuale sia 24, così come quello concerne la filosofia umanistica. Dato che i punteggi grezzi della filosofia intellettuale e della filosofia umanistica sono uguali, potreste sentirvi combattuti nelle situazioni in cui sono coinvolte persone a cui tenete oppure riguardanti problemi legati alla giustizia, all'equità o al rispetto delle procedure. Quando, però, leggete i dati sul grafico percentile vi accorgete che il punteggio relativo alla filosofia pragmatica diventa 34, quello relativo filosofia intellettuale 82 e quello della filosofia umanistica 43. Questo significa che a uno sguardo esterno, applicato a situazioni diverse o prolungato nel tempo, apparirete tendenzialmente come una persona che cerca di capire le situazioni e di creare modelli o teorie in grado di spiegare quello che accade piuttosto che una

persona che cerca di tener conto dei sentimenti altrui (tipico della filosofia umanistica). Questo non significa che non vi preoccupiate degli altri o che non siate pragmatici, ma solo che il peso è relativo.

I cerchi della vita

I cerchi della vita rappresentano le aree della vita che sono tipicamente importanti per le persone (ad esempio la famiglia, l'amore, gli amici, la salute, la comunità). Quali sono le aree della vita più importanti per te?

Disegna l'insieme dei cerchi della vita per te più importanti e attribuisci un nome a ciascuno di essi.. Puoi usare la grandezza dei cerchi e la loro prossimità come variabili per esprimere quanto sono importanti e come si relazionano tra loro.

La mia vita ideale

Ti trovi a quindici anni da oggi e stai vivendo la tua vita ideale. Vivi in un luogo dove hai sempre sognato di stare, con le persone che hai sempre voluto al tuo fianco. Se il lavoro fa parte della tua esistenza ideale, stai facendo esattamente quello che ami e nella giusta misura (né troppo né troppo poco).

Qualcuno ti riprende per un'intera giornata. Che cosa vedremmo in quel video? Dove

ti trovi? Che cosa stai facendo? Chi è con te?

Risposta: Aperta

La mia vita nel 2023

Proiettati nel futuro, a dieci anni da oggi.

Descrivi quello che speri siano la tua vita ed il tuo lavoro quel giorno.

Siamo nel 20_ _ (a) e hai _ _ (a) anni.

Se lavori, il miglior modo per descrivere quello che fai è... (b)

In questo contesto, le tue principali responsabilità professionali consistono in... (b)

Fra le persone che vedrai o incontrerai oggi ci sono... (b)

Le persone con cui vivi e hai dei rapporti sono... (b)

I tuoi beni più importanti sono... (b)

Se qualcuno ti descrivesse oggi ad un amico, direbbe che sei... (b)

Quando hai un po' di tempo libero, lo impieghi... (b)

Durante una settimana tipica, nel tempo libero o per divertirti tu... (b)

Almeno una volta all'anno cerci di... (b)

Risposta:

(a) valore numerico
(b) risposta aperta

La lotteria

Hai appena vinto una super lotteria e hai ricevuto il tuo premio di cinquanta milioni di euro. Come cambierebbero la tua vita e il tuo lavoro?

Risposta: Aperta

Il mio lavoro ideale

Hai la possibilità di immaginarti mentre fai il genere di lavoro che qualche volta ti fa pensare: "Come sarebbe la mia vita se stessi facendo X?".

Immagina di:

1. Entrare in un macchinario di nuova concezione che sia chiama Rimodellatrice neurofisiologica. Grazie all'ingegneria genetica e ad alcuni impianti neuronali non invasivi, dopo pochi minuti trascorsi all'interno della macchina hai il fisico, le conoscenze e la capacità per svolgere qualunque lavoro e anche di farlo al meglio.

2. Ricevere le risorse finanziarie per fare qualunque lavoro tu voglia, libero da obblighi personali, sociali ed economici.

Sezione 1

Elenca almeno tre professioni che ti piacerebbe tanto svolgere o in cui ti vorresti cimentare. Prendi in considerazione un'ampia gamma di occupazioni, comprese quelle che richiedono di risiedere in un altro paese, nel campo dello sport, della musica, della medicina, della politica, dell'agricoltura e della religione. Tieni conto anche dei lavori di cui hai sentito parlare o che hai visto al cinema o in televisione.

Risposta: Aperta

Sezione 2

Tra i lavori che hai elencato, scegli i tre che ti interessano maggiormente o che sembrano più stimolanti o gratificanti. Di seguito descrivi ciascuno di essi e spiega cosa ti sembra più divertente o ti attira di più di ognuno.

Sezione 3

A volte, le persone scelgono come lavoro "immaginario" un'attività che vorrebbero davvero

svolgere. In altri casi, il lavoro rappresenta un tipo di attività o di situazione che a loro sembra particolarmente interessante o stimolante. In altre parole, può capitare che non sia il lavoro in sé a colpire la nostra fantasia, bensì qualche suo aspetto o la situazione in cui si svolge.

Mentre leggi le descrizioni che ha fornito dei lavori che ti piacerebbe svolgere o in cui ti vorresti cimentare, noti qualche tema costante o qualche elemento ricorrente?

In che cosa si assomigliano i diversi lavori? Prevedono attività comuni (per esempio, passare molto tempo all'aperto) o condizioni comuni (come il fatto di lavorare in team)? Garantiscono risultati comuni (per esempio, il fatto di diventare famosi)?

Elenca di seguito i temi ricorrenti o le costanti che riscontri.

Risposta: Aperta

Le 27 cose che voglio fare prima di morire

Step 1: Elenca 27 cose che vorresti fare o provare nella vita

Step 2: Rileggi l'elenco che hai stilato nello Step 1 ed identifica gli aspetti/temi ricorrenti che compaiono nella tua lista (ad esempio, in ambito lavorativo, personale o sportivo)

Risposta: Aperta

I miei sogni

Il mio sogno personale è…

Il mio sogno professionale è...

Io sogno che la mia famiglia e i miei figli…

Io sogno che la mia comunità…

Io sogno che il mio paese…

Io sogno che il mondo…

Risposta: Aperta

I temi dei miei sogni

Rileggi le frasi che hai scritto nei precedenti esercizi sul sé ideale. Noti qualche tema ricorrente o qualche costante? Quali sono? Manca qualcosa?

Risposta: Aperta

Capitolo 3

Paragrafo 3.1

La Linea della Vita

Tracciate una lunga linea retta o curva, all'estremo sinistro scrivete la vostra data di nascita w all'estremo destro la data di oggi. Completate la linea con una freccia puntata verso il futuro.

Sulla vostra linea della vita dovete scrivere :

- gli eventi importanti, come la chiusura di un percorso scolastico, l'inizio e la fine di ogni lavoro, la nascita di un figlio, la morte di una persona cara, l'inizio o la fine delle vostre relazioni importanti etc.
- le fasi di transizione, o quelle che riconoscete solo ora come fasi di transizione
- i momenti in cui siete stati al top e quelli in cui avete avuto qualche difficoltà
- momenti o traguardi di cui andate fieri, momenti che non ricordate con piacere o cui pensate con rimpianto.

Elencate sia gli eventi personali che quelli professionali. Ripensate a tutto il vostro percorso

emotivo e ai momenti in cui vi siete sentiti più felici e coinvolti nella vostra vita, ma anche quelli in cui vi siete sentiti più o meno persi, tristi o confusi. Assicuratevi di prestare la giusta attenzione alle emozioni che avete provato in quelle circostanze e quelli che vi pervadono mentre li ricordate e ne scrivete.

Risposta: Aperta con grafico

I ritmi della mia carriera

Cominciando dal vostro lavoro o ruolo attuale, scrivete in cima alla scala il vostro titolo o una breve descrizione del vostro ruolo. A fianco, scrivete la data in cui siete passati a questo lavoro o ruolo e mettete in evidenza i momenti principali di questa esperienza. Includete tutti i lavori o ruoli che considerate significativi (non necessariamente tutti i cambiamenti avvenuti nel vostro lavoro o nell'organizzazione,

ma quelli che vi hanno portato ad avere un approccio differente nei confronti del lavoro e della vita) compresi incarichi part-time o non retribuititi ma significativi e le attività svolte a casa, come crescere i figli.

Poi in corrispondenza del secondo gradino della scala scrivete il lavoro o il ruolo che avevate in precedenza. Anche in questo caso inserite la data di inizio e descrivete come questo cambiamento ha influenzato la vostra vita.

Completate la scala andando indietro nel tempo, dal presente al momento in cui per la prima volta avete cominciato a lavorare, ottenuto un lavoro o vi siete fatti carico di responsabilità da persona adulta.

Risposta: Aperta con date

Transizioni nella vita e nel lavoro

Scegliete alcuni momenti cruciali della vostra vita. Descrivete brevemente ciascuno di essi e scrivete chi o cosa vi ha aiutato a fare progressi oppure chi o cosa vi ha frenato nel vostro cammino oltre la transizione.

Transizione n.1_____

Transizione n.2_____

Transizione n.3_____

Transizione n.4_____

Vi sembra che ci siano degli schemi ricorrenti? Considerate la frequenza, la durata di ogni fase, le reazioni emotive che avete avuto durante ogni periodo, l'impatto prodotto sulle vostre relazioni importanti, il modo in cui siete entrati in ogni fase e quello in cui ne siete usciti. Vi sembra di essere stati voi il motore del cambiamento o di aver in qualche modo subito un cambiamento generato da altri? Vi sembra di scorgere altri schemi ricorrenti?

Risposta: Aperta

Paragrafo 3.2

Check-In della consapevolezza

Mente

Scrivete per un paio di minuti, senza interrompervi, quello a cui state pensando. Che cosa vi viene in mente più facilmente? A che cosa non volete pensare oggi?

Corpo

Tracciate con una penna o una matita la sagoma del vostro corpo e, mentre lo fate, analizzate il vostro corpo fisico e cercate di isolare, al suo interno, le zone in cui si localizzano tensione, rilassamento, dolore o piacere. Cerchiate i punti che richiedono la vostra attenzione.

Emozioni

Fate una lista delle sensazioni che provate in questo momento. Dove le sentite focalizzate all'interno del vostro corpo? Che cosa dovete fare per conservare intatte nel corso della giornata le emozioni che vi fanno stare bene? Che cosa dovete fare invece per ridurre al minimo o cambiare quelle che non vi fanno stare bene?

Spirito

Chiudete gli occhi e immaginate qualcosa o qualcuno che vi ispiri. Cullatevi un poco in questa sensazione e respirate profondamente. Quali immagini vi vengono in mente? In che modo vi ispirano ad agire nel corso della giornata? Immaginate ora di irradiare questa immagine verso l'esterno e per tutta la giornata. Cosa direte, penserete, farete?

Risposta: Aperta

Cosa dice di me il mio Ambiente

Fate qualche fotografia od osservate un po' con cura i diversi spazi in cui vivete e lavorate.

Cominciate da quelli lavorativi. Guardatevi attorni tenendovi sulla porta della stanza.

Lo spazio è sgombro e ordinato o in preda al caos? E' confortevole e vissuto o caotico? E' pulito? Com'è organizzato? Quali mobili ci sono? Che cosa dice l'insieme sul vostro stile e i vostri lavori?

Che accessori ci sono? Esprimono qualcosa o dicono a chi guarda ciò che conta per voi? Che cosa vi piace di più? Il vostro spazio è una dichiarazione personale: che cosa dice di voi?

Ora fate lo stesso per ogni stanza della vostra casa. Se viaggiate molto ripetete l'esperimento con alcune delle stanze d'albergo dove siete soliti pernottare. Che cosa dicono di voi questi luoghi, di quello che conta per voi e di quello che considerate più importante?

Risposta: Aperta

Il Bilancio Personale

Il bilancio personale (proprio come quando si stende il bilancio nelle aziende) è un modo per riassumere le vostre risorse personali e le vostre criticità. Utilizzando tutte le valutazioni e riflessioni fatte finora e inserendole nella seguente tabella, potrete creare il vostro bilancio personale.

Le mie risorse	*Le mie criticità*
I miei attuali punti di forza: cose che so di fare bene e punti di forza che gli altri mi riconoscono	Le mie attuali debolezze: cose che so di non fare bene e che voglio fare meglio
Le mie potenzialità: cose che faccio bene in determinate situazioni e potrei cominciare ad applicare in modo più ampio.	Criticità su cui voglio lavorare: cose che so di non fare bene e che voglio cambiare

Le predisposizioni che mi vengono in aiuto da sempre: caratteristiche, abitudini, comportamenti che non voglio cambiare e che mi aiutano ad avere successo.	Le predisposizioni che a volte mi intralciano la strada: caratteristiche, abitudini, comportamenti che non voglio cambiare ma che talvolta mi rendono meno efficace.

Analisi del portfolio di competenze

A seguito dello svolgimento di un'analisi a 360 gradi tramite questionario (Modello ESCI-U)

Sezione 1:

1. Analisi dei tuoi attuali punti di forza e punti di debolezza

1.1.a. I punti di forza che vedo dentro di me

Elenca le competenze comportamentali in cui hai ottenuto una media pari o superiore a 7.

1.1.b. I punti di forza che gli altri vedono in me

i. Elenca tutte le competenze comportamentali che secondo i tuoi osservatori mostri con una media uguale o superiore a 7.

ii. Che rapporto c'è tra loro? (ad esempio appartengono allo stesso raggruppamento? Sono complementari?)

iii. Quanto rilevanti sono nella tua visione futura?

1.2.a. I punti di debolezza che vedo in me

Elenca tutte le competenze comportamentali in cui hai ottenuto una media inferiore a 7.

1.2.b. I punti di debolezza che gli altri vedono in te

i. Elenca tutte le competenze comportamentali che secondo i tuoi osservatori mostri con una media inferiore a 7.

ii. Che rapporto c'è tra loro? (ad esempio appartengono allo stesso raggruppamento? Sono complementari?)

iii. Quanto rilevanti sono nella tua visione futura?

1.3. Relazioni tra punti di forza e punti di debolezza

Noti delle relazioni tra le competenze che dimostri più frequentemente e quelle che dimostri meno frequentemente?

Risposta (sezione 1): Aperta

Sezione 2:

2. Analisi delle discrepanze tra la tua valutazione e quella degli altri

2.1. Elenca quali sono le competenze che hanno prodotto le discrepanze maggiori tra la tua auto-valutazione e la valutazione condotta dagli altri.

2.2. Quali pensi siano le ragioni di queste discrepanze (effetto modestia, generosità, alone, errore sistematico, logico, mediano)?

Risposta (sezione2): Aperta

Sezione 3:

3. Panoramica finale

3.1. Sei rimasto sorpreso dai tuoi risultati? Perché? Sono in accordo con altre informazioni valutative precedenti che tu hai di te stesso?

3.2. Quali sono le informazioni fornite da questo feedback che senti più utili per riflettere su

come si dovrebbe lavorare per realizzare la tua visione personale?

3.3. In sintesi, quali sono le tue conclusioni finali riguardanti i dati ottenuti dai risultati del questionario?

Risposta (sezione3): Aperta

Passeggiare e chiacchierare con un mentore

Soffermatevi a riflettere sulle considerazioni che avete fatto sul vostro Sé Ideale. Dati i vostri obiettivi che cosa vi serve sapere per capire a che punto siete del percorso? Quali domande potreste fare a un mentore, a un giovane che vi conosce, al vostro partner, a qualcuno che vi conosce bene?

Fate una lunga passeggiata con ciascuna di queste persone importanti per voi e parlate con loro della vostra situazione. Ascoltate attentamente la conversazione che nasce perché riguarderà i vostri punti di forza, quello che vi riesce meglio, dove esitate, le vostre abitudini, e qualunque altra osservazione l'latra persona voglia condividere con voi. Assicuratevi di dosare bene il tono della conversazione in modo che l'altro capisca quanto siete interessati alle sue opinioni.

Dopo ogni passeggiata prendetevi qualche minuto per trascrivere quello che vi è stato detto. Dopo che avrete terminato gli incontri, andate a rivedere i vostri appunti a svolgete una piccola analisi tematica.

I miei Punti di Forza

I punti di forza possono essere elementi che avete fin dalla nascita o cose che avete appreso. Si tratta di doti o qualità estremamente preziose o utili. Quali sono i vostri punti di forza? Quali gli aspetti positivi del vostro carattere?

Sezione 1

Elencate i dieci punti di forza che vi sono stati utili nella vita e di cui andate maggiormente fieri. Per ciascuno di essi, spiegate quali sono le sensazioni e i sentimenti che provate mentre scrivete e riflettete sui vostri successi.

Sezione 2

Qualcuna di queste sensazioni o sentimenti vi sorprende? Per quale motivo queste cose vi colpiscono? Che relazione c'è tra i vostri punti di forza e i vostri valori di fondo?

Sezione 3

Riassumete quelli che pensate siano i vostri punti di forza principali, sia sul piano personale che su quello professionale. Si tratta di cose che probabilmente piacciono sia a voi che agli altri e possono infondere in voi molta energia positiva.

Risposta: Aperta

Punti di Forza che gli Altri vedono in Me

Elencate qualche punto di forza che secondo il vostro parere gli altri vedono in voi. Sono quelle cose che, a detta degli altri, vi vengono bene.

A casa…

Sul lavoro…

Come leader…

Nelle relazioni…

Risposta: Aperta

Attività e situazioni che tendo a evitare

Elencate alcune attività e situazioni da cui vi tenete lontani.

A casa…

Sul lavoro…

Come leader…

Nelle relazioni…

Notate elementi presenti in tutte le cose che evitate di fare? Quali?

Ci sono cose che evitate in un settore particolare della vostra vita, ma che riuscite a gestire bene in altri ambiti?

Risposta: Aperta

Paragrafo 3.3

Le mie identità sociali e ruoli

Fase 1

Inserite la vostra identità o ruolo a seconda delle diverse categorie:

Razza:

Appartenenza etnica:

Genere sessuale:

Religione:

Orientamento sessuale:

Caratteristiche fisiche:

Appartenenza politica:

Identità nazionale:

Professione:

Provenienza geografica:

Classe sociale:

Lingua:

Caratteristiche fisiche ben definite:

Interessi nel tempo libero e hobby:

Primogenitura/ secondogenitura:

Altro:

Pensate a quali aspetti della vostra identità sono stati scelti da voi, quali vi portate dietro dalla nascita e quali vi sono stati imposti. Pensate a quanto il punto di vista della società sulle vostre diverse identità influisce sul modo di pensare di voi stessi e sui vostri comportamenti.

Fase 2

Elencate più ruoli sociali possibile che ricoprite

Fase 3

Quali ruoli e quali identità sociali contano maggiormente per voi? Per quale motivo?

Come avete imparato chi siete?

Ci sono aspetti della vostra identità o dei vostri ruoli che sareste interessati ad approfondire? Quali sono e per quale motivo vi interessano?

Come è cambiata nel corso della vostra vita l'importanza relativa che assegnate alle vostre diverse identità sociali?

Ci sono state organizzazioni o lavori particolari che hanno arricchito la vostra esperienza in tema di identità sociali e ruoli? In che modo?

Risposta: Aperta

Una Lettera dal Mio Cuore

La maggior parte di noi è stata toccata nel profondo da persone che hanno contato molto: persone che con le loro azioni e sentimenti provati per noi hanno contribuito a renderci quelli che siamo oggi. Quello che ci hanno dato è stato edificante e motivo di ispirazione. A volte è capitato che ci abbia fatto male, o abbia acquistato senso solo molto tempo dopo.

Chi è stata una persona molto speciale nella vostra vita? Chi vi ha modellato e aiutato ad essere la persona che siete oggi?

Scrivete una lettera a questa persona. Ditele quello che ha fatto per voi, l'impatto che ha prodotto e quello che provate per il modo in cui ha toccato la vostra esistenza. Siate più franchi e autentici possibile. Scrivete con il cuore. In un secondo momento potete anche decidere di spedire la lettera, ma questa prima versione dovrebbe essere solo per voi.

Risposta: Aperta

Paragrafo 4.2

Stili di pianificazione

Per ogni affermazione, indicate la risposta che preferite.

1.Quando penso al mio lavoro o alla mia carriera

a. Penso ai lavori specifici che mi piacerebbe fare e magari all'anno in cui mi piacerebbe ottenerli.

b. Penso al genere e allo stile di lavoro oppure alla cultura lavorativa che mi piacerebbe avere.

c. Penso a chi potrei chiamare per parlare di un nuovo lavoro o guardo le offerte di lavoro per farmi venire un'idea o per vedere che cosa c'è di disponibile.

2. Quando penso alla possibilità di prendermi una vacanza

a. Penso a un luogo specifico, al budget di cui dispongo e al periodo dell'anno che vorrei scegliere.

b. Penso a dove mi piacerebbe andare o quale tipo di esperienza mi piacerebbe fare.

c. Penso a dove trovare voli accessibili e alberghi a buon prezzo o a quale agente di viaggi potrei chiedere di organizzarmi il viaggio.

3. Quando inizio un progetto, a casa o sul lavoro

a. Ho un'idea chiara in testa di quale sarà l'esito o il risultato del progetto o del lasso di tempo in cui riuscirò a portarlo a termine.

b. Ho un'idea di quale dovrebbe essere il risultato o di come potrebbe rientrare nel mio lavoro o nella mia vita privata.

c. Do inizio al progetto e poi esco subito a comprare il necessario.

4. Quando voglio traslocare in una nuova casa

a. Contatto un agente immobiliare, gli spiego esattamente cosa voglio e gli chiedo di preparare un programma di visite che comprenda almeno sei case o appartamenti che corrispondano alle mie esigenze.

b. Passo qualche settimana a parlare col mio (la mia) partner o mio marito (o moglie) del nostro stile di vita ideale.

c. Comincio a battere il vicinato in cerca di case in vendita o appartamenti in affitto.

5. Quando sono intenzionato/a migliorare un set di competenze sul lavoro

a. Faccio una serie di test, identifico esattamente che cosa deve cambiare e trovo un corso che soddisfi in pieno le mie esigenze.

b. Cerco di capire se queste competenze potrebbero essere importanti per la mia vita e intraprendo un processo di cambiamento solo se si adatta all'idea che ho di me.

c. Sperimento nuovi comportamenti e sto a vedere quello che accade.

6. Quando mi prendo un giorno libero da lavoro me lo godo appieno se

a. Svolgo attività programmate in modo meticoloso (per esempio, una cena prenotata).

b. Svolgo una serie di attività collegate a qualcosa di cui sono molto appassionato/a.

c. Lascio che la giornata segua il suo corso.

7. Quando voglio adottare un animale domestico

a. Prendo in considerazione diverse razze, scelgo i genitori o l'allevamento, compro tutto ciò che occorre, preparo la mia casa e solo allora lo adotto.

b. Rifletto attentamente su quale tipo di animale andrebbe più d'accordo con il mio stile di vita e come potrebbe migliorare la mia vita e quella della mia famiglia.

c. Vado al negozio di animali o alla società di protezione animali e ne prendo uno.

Risposte totali per ogni lettera:

a: orientati all'obiettivo

b: orientati alla direzione

c: orientati all'azione

Il tipo di orientamento nella pianificazione che presenta la maggioranza di risposte per una lettera vi fornisce un'indicazione di quale sia il vostro stile di pianificazione preferito. Questo dovrebbe aiutarvi a capire a che cosa date tendenzialmente maggiore importanza quando stendete un progetto e che cosa dovreste inserirvi per valorizzare il vostro stile e ampliare il vostro approccio. Questo vi consentirà di capire che genere di percorso di apprendimento è preferibile per voi, quali elementi di un progetto dovreste evitare e quali inserire.

Stile di Apprendimento – Learning Style Inventory

Questo questionario comprende 12 frasi che descrivono l'apprendimento. Ciascuna frase ha quattro finali. Per eseguire il test considera situazioni di apprendimento in cui ti sei trovato recentemente. Classifica i finali di ciascuna frase in base a quanto bene essi descrivono il tuo modo di apprendere. Scrivi 4 accanto all'affermazione che ti descrive meglio, e prosegui fino a porre 1 di fianco a quella meno rappresentativa. Controlla di classificare tutti i finali per ogni frase.

1. Quando imparo…
Mi piace avere a che fare coi miei sentimenti
Mi piace pensare a idee
Mi piace fare le cose
Mi piace guardare e ascoltare

2. Io apprendo meglio quando…
Ascolto e guardo con attenzione
Mi affido al pensiero logico
Confido nelle mie intuizioni e sentimenti
Lavoro duro per fare le cose

3. Quando apprendo…

Tendo a ragionare sulle cose

Mi occupo delle cose

Sono tranquillo e riservato

Ho forti sentimenti e reazioni

4. Io apprendo…

Dai sentimenti

Facendo

Guardando

Pensando

5. Quando io apprendo…

Sono aperto a nuove esperienze

Guardo tutti i lati della questione

Mi piace analizzare le cose, scomporle in più parti

Mi piace provare le cose

6. Quando sto imparando…

Sono una persona che osserva

Sono una persona attiva

Sono una persona intuitiva

Sono una persona logica

7. Io apprendo meglio…

Dall'osservazione

Dalle relazioni personali

Dalle teorie razionali

Dalla possibilità di provare e praticare

8. Quando apprendo…

Mi piace vedere i risultati del mio lavoro

Mi piacciono idee e teorie

Mi prendo del tempo prima di agire

Mi sento coinvolto personalmente nelle cose

9. Imparo meglio quando…

Mi baso sulle mie osservazioni

Mi affido ai miei sentimenti

Posso provare cose per me stesso

Mi baso sulle mie idee

10. Quando sto imparando…

Sono una persona riservata

Sono una persona che accetta

Sono una persona responsabile

Sono una persona razionale

11. Quando io apprendo…

Mi sento coinvolto

Mi piace osservare

Valuto le cose

Mi piace essere attivo

12. Io imparo meglio quando…

Analizzo le idee

Sono ricettivo e con la mente aperta

Sono attento

Sono pratico

Paragrafo 4.3

Consiglio di Amministrazione Personale

Chi ti piacerebbe facesse parte del tuo consiglio di amministrazione personale? Immagina o disegna un tavolo con delle sedie. Su ognuna scrivi il nome di una persona che vorresti avere al tuo tavolo. Si può arrivare a un massimo di otto membri, in ogni caso cerca di nominarne almeno tre.

Risposta: Aperta

Una volta completata la tua lista, puoi discutere di questo esercizio con ciascuna delle persone che hai nominato. In altre parole, dovresti ingaggiarle o chiedere loro se vogliono far parte del tuo consiglio di amministrazione personale. Una volta avuta questa conversazione con una persona, cerchia il suo nome sulla lista.

Paragrafo 4.4

Il mio Margine di Apprendimento

Per iniziare il processo di articolazione dei tuoi obiettivi è utile passare in rassegna tutto ciò che hai imparato o fatto finora. Trova un luogo tranquillo dove sederti, e riprendi in mano gli esercizi. Comincia a rileggere la tua *Vision* personale e poi passa al tuo Bilancio personale. Leggi ciò che hai scritto sul tuo passato, presente e futuro.

Che cosa emerge a proposito del modo in cui i tuoi attuali punti di forza ti saranno d'aiuto per raggiungere la tua *Vision* personale?

Ci sono dei divari tra la persona che sei oggi e quella che vorresti essere nel futuro o sul modo in cui vorresti vivere la tua vita?

Quali sono i maggiori cambiamenti che dovresti apportare alla tua vita per raggiungere la tua *Vision*?

Identifica da due a cinque temi relativi a quello che vorresti fare, essere od ottenere.

Risposta: Aperta

Paragrafo

Questionario sulla valutazione delle competenze

Attribuisci un punteggio da 0 (mai) a 10 (sempre) alle seguenti affermazioni valutando la frequenza con cui adotti questi comportamenti.

Cerco di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti.

Spiego le motivazioni alla base delle mie emozioni.

Guido il gruppo infondendo un senso di orgoglio.

Lavoro bene in gruppo fornendo supporto.

Modifico la strategia, gli obiettivi o i progetti per affrontare eventi imprevisti.

Convinco gli altri supportandoli indirettamente e in modo graduale.

Percepisco una situazione come interazioni multiple di cause ed effetti.

Cerco di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte.

Spiego come certe cose influenzino altre portando ad un particolare risultato.

Lavoro bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri.

Vedo le possibilità più che i problemi.

Convinco gli interlocutori appellandomi ai loro interessi personali.

Riconosco similarità tra i diversi tipi di situazioni.

Mi adatto applicando le procedure in modo flessibile.

Spiego eventi complessi attraverso schemi o diagrammi di flusso.

Fornisco feedback che le persone trovano utili per il loro sviluppo.

Agisco da coach e da mentore nei confronti degli altri.

Lavoro bene in gruppo incoraggiando la partecipazione di tutti i presenti.

Guido gli altri facendo emergere gli aspetti migliori delle persone.

Spiego un evento sulla base di come i diversi fattori coinvolti si influenzano tra loro.

Capisco quali sono le reti di relazione tra le persone.

Cerco di migliorarmi ponendomi degli obiettivi misurabili e sfidanti.

Colgo il lato positivo di persone, situazioni ed eventi più spesso di quello negativo.

Capisco le regole tacite di comportamento dei gruppi o delle organizzazioni.

Esprimo consapevolezza delle mie emozioni.

Riconosco i miei punti di forza e le mie aree di debolezza.

Mi impegno a fondo per migliorare la mia performance.

Capisco gli altri ascoltandoli attentamente.

Convinco gli altri ottenendo il sostegno di persone chiave.

Risolvo i conflitti facendoli emergere apertamente.

Convinco gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo.

Identifico modelli o tendenze in informazioni apparentemente casuali.

Comprendo i valori e la cultura dei gruppi o delle organizzazioni.

Mi adatto giostrandomi bene tra molteplici richieste.

Riesco a descrivere in che modo le mie emozioni influiscono sulle mie azioni.

Prendo iniziative concrete per migliorare la mia performance.

Lavoro bene in gruppo sollecitando i contributi altrui.

Percepisco schemi o modelli ricorrenti negli eventi.

Agisco in modo appropriato anche in situazioni cariche di emotività.

Anticipo le reazioni dell'interlocutore mentre cerco di convincerlo.

Capisco i processi informali attraverso cui viene svolto il lavoro del gruppo o dell'organizzazione.

Ho a cuore gli altri e il loro sviluppo.

Guido gli altri esprimendo una visione avvincente.

Guido gli altri fornendo ispirazione.

Controllo gli impulsi per il bene degli altri.

Rimango controllato anche in momenti difficili.

Guardo più alle opportunità che alle minacce.

Cerco dei modi per fare meglio le cose.

Lavoro bene in gruppo incoraggiando la collaborazione.

Mi adatto al mutare delle priorità e ai rapidi cambiamenti.

Cerco di risolvere i conflitti trovando una soluzione che possa essere appoggiata da tutte le persone coinvolte.

Controllo adeguatamente i miei impulsi nelle diverse situazioni.

Guardo al futuro con speranza.

Uso metafore e analogie per descrivere concetti o modelli.

Penso che il futuro sarà migliore del passato.

Cerco di migliorare assumendo rischi calcolati per raggiungere un obiettivo.

Investo in prima persona tempo e sforzi per sviluppare gli altri.

Capisco le persone di diverso background. Comprendo gli altri mettendomi nei loro panni. Interpreto una situazione nuova facendo ricorso ad analogie con una situazione di tipo differente. Guido gli altri creando un tono emotivo positivo. Sono consapevole del legame tra gli avvenimenti e le emozioni che provo. Mi mantengo calmo in situazioni di stress. Comprendo i motivi delle azioni prese dagli altri. Capisco i punti di vista altrui, quando sono diversi dai miei. Capisco la struttura informale dei gruppi o delle organizzazioni. Quando sto risolvendo un conflitto, abbasso la tensione emotiva. Fornisco agli altri supporto e coaching ricorrenti. Percepisco un evento come un insieme di relazioni di causa ed effetto. Modifico la strategia, gli obiettivi o i progetti per adeguarli alle situazioni. Rispetto i miei impegni. Rimuovo gli ostacoli al cambiamento. Sono focalizzato sulla soddisfazione che do agli altri. Sono accurato nello svolgere il mio lavoro. Guido personalmente iniziative di cambiamento. Adatto i miei servizi o le mie attività ai bisogni delle persone. Presto attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni). Richiamo l'attenzione sulle necessità di cambiamento. Mi rendo disponibile con gli altri.

Corrispondenze comportamenti-competenze

Indicatori	Competenze	Cluster
Spiego le motivazioni alla base delle mie emozioni Esprimo consapevolezza delle mie emozioni. Riconosco i miei punti di forza e	Consapevolezza emotiva	Consapevolezza di sè

le mie aree di debolezza Riesco a descrivere in che modo le mie emozioni influiscono sulle mie azioni. Sono consapevole del legame tra gli avvenimenti e le emozioni che provo.		
Cerco di migliorarmi ponendomi degli obiettivi misurabili e sfidanti Mi impegno a fondo per migliorare la mia performance Prendo iniziative concrete per migliorare la mia performance. Cerco dei modi per fare meglio le cose. Cerco di migliorare assumendo rischi calcolati per raggiungere un obiettivo.	Orientamento al risultato	Gestione di sé
Modifico la strategia, gli obiettivi o i progetti per affrontare eventi imprevisti Mi adatto applicando le procedure in modo flessibile. Mi adatto giostrandomi bene tra molteplici richieste. Mi adatto al mutare delle priorità e ai rapidi cambiamenti. Modifico la strategia, gli obiettivi o i progetti per adeguarli alle situazioni.	Adattabilità	
Agisco in modo appropriato anche in situazioni cariche di emotività. Controllo gli impulsi per il bene degli altri. Rimango controllato anche in momenti difficili. Controllo adeguatamente i miei impulsi nelle diverse situazioni. Mi mantengo calmo in situazioni	Autocontrollo	

di stress.		
Vedo le possibilità più che i problemi. Colgo il lato positivo di persone, situazioni ed eventi più spesso di quello negativo. Guardo più alle opportunità che alle minacce. Guardo al futuro con speranza. Penso che il futuro sarà migliore del passato.	Ottimismo	
Rispetto i miei impegni. Sono accurato nello svolgere il mio lavoro. Presto attenzione ai dettagli (ad esempio, facendo doppi controlli su dati e informazioni).	Coscienziosità	
Capisco gli altri ascoltandoli attentamente. Capisco le persone di diverso background. Comprendo gli altri mettendomi nei loro panni. Comprendo i motivi delle azioni prese dagli altri. Capisco i punti di vista altrui, quando sono diversi dai miei.	Empatia	Consapevolezza sociale
Capisco quali sono le reti di relazione tra le persone Capisco le regole tacite di comportamento dei gruppi o delle organizzazioni. Comprendo i valori e la cultura dei gruppi o delle organizzazioni. Capisco i processi informali attraverso cui viene svolto il lavoro del gruppo o dell'organizzazione. Capisco la struttura informale dei gruppi o delle organizzazioni.	Consapevolezza organizzativa	

Sono focalizzato sulla soddisfazione che do agli altri Adatto i miei servizi o le mie attività ai bisogni delle persone. Mi rendo disponibile con gli altri.	Orientamento al servizio	
Cerco di risolvere i conflitti individuando una soluzione che soddisfi gli interessi di tutti. Cerco di risolvere i conflitti discutendone apertamente con le persone coinvolte. Risolvo i conflitti facendoli emergere apertamente. Cerco di risolvere i conflitti trovando una soluzione che possa essere appoggiata da tutte le persone coinvolte. Quando sto risolvendo un conflitto, abbasso la tensione emotiva.	Gestione dei conflitti	Gestione delle relazioni
Fornisco feedback che le persone trovano utili per il loro sviluppo. Agisco da coach e da mentore nei confronti degli altri. Ho a cuore gli altri e il loro sviluppo. Investo in prima persona tempo e sforzi per sviluppare gli altri. Fornisco agli altri supporto e coaching ricorrenti.	Sviluppo degli altri	
Convinco gli altri supportandoli indirettamente e in modo graduale. Convinco gli interlocutori appellandomi ai loro interessi personali. Convinco gli altri ottenendo il sostegno di persone chiave. Convinco gli altri coinvolgendoli attraverso il dialogo. Anticipo le reazioni	Influenza	

dell'interlocutore mentre cerco di convincerlo.		
Guido il gruppo infondendo un senso di orgoglio. Guido gli altri facendo emergere gli aspetti migliori delle persone. Guido gli altri esprimendo una visione avvincente. Guido gli altri fornendo ispirazione. Guido gli altri creando un tono emotivo positivo.	Leadership ispiratrice	
Lavoro bene in gruppo fornendo supporto. Lavoro bene in gruppo mostrando rispetto per gli altri. Lavoro bene in gruppo incoraggiando la partecipazione di tutti i presenti. Lavoro bene in gruppo sollecitando i contributi altrui. Lavoro bene in gruppo incoraggiando la collaborazione	Lavoro in team	
Rimuovo gli ostacoli al cambiamento. Guido personalmente iniziative di cambiamento. Richiamo l'attenzione sulle necessità di cambiamento.	Agente di cambiamento	
Percepisco una situazione come interazioni multiple di cause ed effetti. Spiego come certe cose influenzino altre portando ad un particolare risultato. Spiego eventi complessi attraverso schemi o diagrammi di flusso. Spiego un evento sulla base di come i diversi fattori coinvolti si influenzano tra loro.	Pensiero sistemico	Ragionamento analitico

Percepisco un evento come un insieme di relazioni di causa ed effetto.		
Riconosco similarità tra i diversi tipi di situazioni. Identifico modelli o tendenze in informazioni apparentemente casuali. Percepisco schemi o modelli ricorrenti negli eventi. Uso metafore e analogie per descrivere concetti o modelli. Interpreto una situazione nuova facendo ricorso ad analogie con una situazione di tipo differente.	Riconoscimento di schemi	

Riferimenti bibliografici

ABRAHAM, A., 2006. The need for the integration of emotional intelligence skills in business education. *The Business Renaissance Quarterly*, 1(3), p. 65-80.

ALFONSECA, E., et al., 2006. The impact of learning styles on student grouping for collaborative learning: a case study. *User Model User-Adap Inter*, 16, p. 377 – 401.

ANDERSEN, L., BOUD, D., COHEN, R., 2001. Experience-based learning. *In*: FOLEY, G. (Eds.). *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, p. 225-239.

ARIELY, D., 1998. Combining Experiences Over Time: The Effects of Duration, Intensity Changes and On-Line Measurements on Retrospective Pain Evaluations. *Journal of Behavioral Decision Making*, 11, p. 19 – 45.

ARMOR, D.A., TAYLOR, S.E., 1998. Situated Optimism: Specific Outcome Expectancies And Self-Regulation. *In*: ZANNA, M.P., *Advances in Experimental Social Psychology*: 30, Academic Press. p. 309 – 379.

ARMSTRONG, E., PARSA-PARSI, R., 2005. How Can Physicians' Learning Styles Drive Educational Planning?. *Academic Medicine*, 80, p. 680 – 684.

ASHFORD, S.J., TSUI, A.S., 1991. Self-Regulation for Managerial Effectiveness: The Role of Active Feedback Seeking. *The Academy of Management Journal*, 34(2), p. 251 - 280.

ASHKANASY, N.M., DAUS, C.S., 2005. Rumors of the Death of Emotional Intelligence in Organizational Behavior are Vastly Exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), p. 441–452.

ATKINS, P.W.B., WOOD, R.E., 2002. Self versus Others' ratings as predictors of Assessment Centre ratings: Validation Evidence for 360-degree feedback programs. *Personnel Psychology*, 55(4), p. 871 – 904.

ATWATER, L.E., BRETT, J.F., CHARLED, A.T., 2007. *Human Resource Management*, 46(2), p. 285 – 307.

ATWATER, L. E., ROUSH, P., FISCHTHAL, A., 1995. The influence of upward feedback on self- and follower ratings of leadership. *Personnel Psychology*, 48, p. 35 – 60.

BAKER, D. F., 2008. Peer assessment in small groups: A comparison of methods. *Journal of Management Education*, 33, p.183 – 209.

BANDURA, A., 1994. Self-efficacy. *In*: RAMACHAUDRAN, V.S., (Eds.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4. New York: Academic Press, p. 71-81.

BANDURA, A., 2006. Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. *In*: PAJARES, F., URDAN, T., *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Scottsdale, AZ: Information Age Publishing, p. 307 – 337.

BANDURA, A., et al. 2001. Self-Efficacy beliefs as Shapers of children's aspirations and carreer trajectories. *Child Development*, 72(1), p. 187 – 206.

BANDURA, A., LOCKE, E.A., 2003. Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), p. 87 – 99.

BARDI, A., SCHWARTZ, S.H., 2003. Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, p. 1207 – 1220.

BARMEYER, C.I., 2004. Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations*, 28, p. 577 – 594.

BAR-ON, R., 1997. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

BAR-ON, R., 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), p.13 – 25.

BARRET, G.V., et al., 2001. Emotional intelligence: The Madison Avenue approach to science and professional practice. Unpublished paper.

BAUMEISTER, R. F., 1999. The nature and structure of the self: An overview. *In*: BAUMEISTER, R. F.(ed.), *The Self in Social Psychology*. Philadelphia: Psychology Press, p. 1–20.

BILIMORIA, D., GODWIN, L., 2005. Engaging People's Passion: Leadership for the New Century. *In*: SIMS, R.R., QUATRO, S.A. (Eds.), *Leadership: Succeeding in the Private, Public, and Not-for-Profit Sectors*. Armonk, NY; London: M.E. Sharpe.

BLAIR, S.E.E., 2000. The Centrality of Occupation during Life Transitions. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(5), p. 231 – 237.

BONI, A. A., WEINGART, L. R., EVENSON, S., 2009. Innovation in an academic setting: Designing and leading a business through market-focused, interdisciplinary teams. *Academy of Management Learning and Education*, 8, p. 407 – 417.

BOUSKILA-YAM, O., KLUGER, A.N., 2011. Strength-based performance appraisal and goal setting. *Human Resource Management Review*, 21, p. 137 – 147.

BOWERS, K., 2008. Making the Most of Human Strengths. *In*: LOPEZ, S.H. (Eds.), *Positive Psychology: Discovering human strengths*. Westport, CT: Praeger Pub. p. 23 – 36.

BOYATZIS, R., 1999. *The financial impact of competencies in Leadership and Management of consulting firms*. Department of Organizational Behavior Working Paper. Cleveland, Ohio: Case Western Reserve University.

BOYATZIS, R., 2001. Stimulating Self-Directed Learning through a Managerial Assessment and Development Course. *In*: RAVEN, J., STEPHENSON, J. (eds.), *Competence in the Learning Society*. New York, NY: Peter Lang. p. 303 – 332.

BOYATZIS, R., 2002. Unleashing the power of self-directed learning. *In*: SIMS, R. (eds.), *Changing the Way We Manage Change: The Consultants Speak*. New York, NY: Quorum Books.

BOYATZIS, R., 2006. An overview of intentional change from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), p. 607 – 623.

BOYATZIS, R., 2008. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), p. 5 – 12.

BOYATZIS, R., AKRIVOU, K., 2006. The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development*, 25 (7), p. 624 – 642.

BOYATZIS, R., GOLEMAN, D., RHEE, K., 2000. Clustering Competence in Emotional Intelligence: insights from the Emotional Competencie Intentory (ECI). *In*: BAR ON, R., PARKER, D.A., *The handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

BOYATZIS, R., KOLB, D.A., 1991. Assessing Individuality in Learning: the learning skill profile. *Educational Psychology*, 11(3-4), p. 279 – 295.

BOYATZIS, R., KOLB, D. A., 1993. *Adaptive Style Inventory: Self scored inventory and interpretation booklet.* TRG Hay/McBer, Training Resources Group. Boston, MA.

BOYATZIS, R., KOLB, D.A., 1995. From Learning Styles to Learning Skills: the executive skill profile. *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), p. 3 -17.

BOYATZIS, R., LINGHAM, T., PASSARELLI, A., 2010. Inspiring the development of emotional, social and cognitive intelligence competencies in managers. *In*: ROTHSTEIN, M., BURKE, R.J., (Eds.), *Self-Management and Leadership Development*. Cheltenham, UK; Northampton, MA: Edward Elgar.

BOYATZIS, R., MCKEE, A., 2005. *Resonant Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.

BOYATZIS, R., MCKEE, A., 2006. Intentional change. *Journal Of Organizational Excellence*, *Summer*, p. 49 – 60.

BOYATZIS, R., MCKEE, A., GOLEMAN, D., 2002. *Reawakening Your Passion for Work*. Boston: Harvard Business Review.

BOYATZIS, R., MURPHY, A.J., WHEELER, J.V., 2000. Philosophy As A Missing Link Between Values And Behavior. *Psychological Reports*, 86, p. 47 – 64.

BOYATZIS, R., RATTI, F., 2009. Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives. *Journal of Management Development*, 28(9), p. 821 – 838.

BOYATZIS, R., SAATCIOGLU, A., 2008. A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27(1), p. 92 – 108.

BOYATZIS, R., SALA., F., 2004. The Emotional Competence Inventory (ECI). In: GLEN GEHER (Eds.), *Measuring Emotional Intelligence*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers Inc.

BOYATZIS, R., SMITH, M., VAN OOSTEN, E., 2010. Coaching for Change. *People Matters*, p. 68 – 71.

BOYATZIS, R., STUBBS, C.E., TAYLOR, S.N., 2002. Learning Cognitive and Emotional Intelligence Competencies Through Graduate Management Education. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), p. 150 - 162.

BOYATZIS, R., YEGANEH, B., 2012. Mindfulness: do you tune in or out?. *Leadership Excellence*, 29(3), p. 4.

BOYATZIS, R., 2011. When Pulling to the Negative Emotional Attractor is Too Much or Not Enough to Inspire and Sustain Outstanding Leadership. *In*: Burke, R., Cooper, C., Woods, G. (eds.), *The Fulfilling Workplace: the Organization's Role in Achieving Individual and Organizational Health*, London: Gower Publishing.

BOYCE, L.A., WISECARVER, M.M., ZACCARO, S.J., 2005. *Understanding, Predicting, and Supporting Leader Self-Development*. ARI Technical Report 1173, United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Arlington, VA.

BRUTUS, S., et al. 2006. Internationalization of multi-source feedback systems: a six-country exploratory analysis of 360-degree feedback. *International Journal of Human Resource Management*, 17(11), p. 1888–1906.

BRUTUS, S., DONIA, M.B.L., RONEN, S., 2013. Can Business Students Learn to Evaluate Better? Evidence From Repeated Exposure to a Peer-Evaluation System. *Academy of Management Learning &* Education, 12(1), p. 18 – 31.

BUCHANAN, G. M., SELIGMAN, M. E. P. (Eds.), 1995. *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BUSE, K., 2010. The Ideal Self as a Predictor of Career Commitment for Women Engineers. Research summary.

BUTTON, S. B., MATHIEU, J. E., ZAJAC, D. M., 1996. Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, p. 26 - 48.

CAMERON, D., 2000. Styling the worker: Gender and the commodification of language in the globalized service economy. *Journal of Sociolinguistics*, 4/3, p. 323 – 347.

CAMERON, K.S., 2008. Paradox in Positive Organizational Change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(7), p. 7 – 24.

CAMPBELL, J.P., et al., 1970,*Managerial Behavior, Performance, and Effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.

CAMUFFO, A., GERLI, F., 2004. An integrated competency-based approach to management education: an Italian MBA case study. *International Journal of Training and Development*, 8(4), p. 240 – 257.

CANBOY, B., et al. 2012. *Taking a master's program to the next level: Introducing the Assessment and Development of Emotional and Social Competencies*. Leadership Development Research Centre, ESADE Business School, Ramon Llull University, Spain.

CARETTE, B., ANSEEL, F., VAN YPEREN, N.W., 2011. Born to learn or born to win? Birth order effects on achievement goals. *Journal of Research in Personality*, 45, p. 500 – 503.

CAVANAGH, S.J., HOGAN, K., RAMGOPAL, T., 1995. The assessment of student nurse learning styles using the Kolb Learning Styles Inventory. *Nurse Education Today,* 15, p. I77 – 183.

CENTRO STUDI UNIONCAMERE, 2012. *Sistema informativo Excelsior, 2012: La Domanda Di Professioni E Di Formazione Delle Imprese Italiane*.

CHARLESWORTH, Z.M., 2008. Learning styles across cultures: suggestions for educators. *Education + Training*, 50(2), p. 115 – 127.

CHEN, G., GULLY, S.M., EDEN, D., 2001. Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), p.62 – 83.

CHERNISS, C., 2000. *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*. New Orleans: Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology.

CHERNISS, C., GOLEMAN, D., 2001. *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey - Bass.

CHERNISS, C., et al., 2006. Emotional Intelligence: what does the research really indicate?. Educational Psychologist, 41(4), p. 239 – 245.

CHIA, Y. M., 2005. Job offers of multi-national accounting firms: the effects of emotional intelligence, extracurricular activities, and academic performance. *Accounting Education,* 86(7), p. 75 - 93.

CHICKERING, A. W., 1969. *Education and identity*. San Francisco, CA: Josey Bass.

CHOU, H.W., WANG, T.B., 2000. The influence of learning style and training method on self-efficacy and learning performance in WWW homepage design training. *International Journal of Information Management* 20, p. 455 – 472.

CONTE, J.M., 2005. A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, p.433 – 440.

COPP, M., 1998. When emotion work is doomed to fail: ideological and structural constraints on emotion management. *Symbolic Interactionism*, 21 (3), p. 299–328.

CORBETT, A.C., 2005. Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), p. 473 – 491.

COSTA, G., GIANECCHINI, M., 2005. *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*. Milano: Mc-Graw Hill.

COSTA, G., GUBITTA, P., 2008. Organizzazione Aziendale: Mercati, Gerarchie, Convenzioni. Seconda edizione. Milano: McGraw-Hill.

COSTA, P. T., MCCRAE, R. R.,2000. NEO Personality Inventory. In A. E. Kazdin, ed., Encyclopedia of Psychology, vol. 5. Washington, DC: American Psychological Association, p. 407–409.

CREED, P.A., et al. 2011. Cross-lagged relationships between goal orientation and career aspirations in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), p. 92 – 99.

DEWEY, J., 2008. *Democracy and Education*. Toledo, Ohio: Student Handouts Inc.

DE VITA, G., 2001. Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: a business and management perspective, *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), p. 165 – 174.

DOH, J.P., 2003. Can Leadership Be Taught? Perspectives From Management Educators. *Academy al Management Learning and Educalion,* 2(1), p. 54 - 67.

DUNN, R., 1990. Understanding the Dunn and Dunn learning style model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, p. 223 – 247.

DUTTON, J.E., ROBERTS, L.M., BEDNAR, J., 2010. Pathways For Positive Identity Construction At Work: Four Types Of Positive Identity And The Building Of Social Resources. *Academy of Management Review*, 35(2), p. 265 – 293.

DOWNE-WAMBOLDT, B., 1992. Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13, p. 313 - 321.

EHEA, 2012. *National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012: Italy.*

ELLEMERS, N., SPEARS, R., DOOSJE, B., 2002. Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*, 53, p. 161 – 186.

ELLIOT, A.J., THRASH, T.M., 2002. Approach–Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), p. 804 – 818.

ELMUTI, D., 2004. Can management be taught? If so, what should management education curricula include and how should the process be approached?. *Management Decision*, 42(3/4), p. 439 – 453.

EMMERLING, R. J. AND GOLEMAN, D., 2005. Leading with emotion. *Leadership Excellence*, 22(7), p. 9-10.

FELDER, R. M., SILVERMAN, L. K., 1988. Learning styles and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), p. 674 – 681.

FINEMAN, S., 2000. *Emotion in organizations*. London: SAGE.

FLEMING, N. D., 2001. *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch, New Zealand: N.D. Fleming.

FREDRICKSON, B.L., 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *Am Psychol*, 56(3), p. 218–226.

FREDRICKSON, B.L., 2009. *Positivity: Groundbreaking Research Reveals How to Embrace the Hidden Strength of Positive Emotions, Overcome Negativity, and Thrive*. New York, NY: Crown.

FRIEDMAN, S.H., RIGGIO, R.E., 1981. Effect of individual differences in nonverbal expressiveness on transmission of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6(2), p. 96 – 104.

FRIGA, P.N., BETTIS, R.A., SULLIVAN, R.S., Changes in Graduate Management Education and New Business School Strategies for the 21st Century. *Academy of Management Learning and Education*, 2(3), p. 233 – 249.

GARDNER, H., 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GERLI, F., et al. 2013. *Graduates' emotional competency: aligning academic programs, firms' requirements and students' profiles*. Working Paper n. 13/2013, Università Ca' Foscari Venezia.

GOLDBERG, L.R., 1993. The structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1), p. 26 – 34.

GOLDSMITH, M., UNDERHILL, B.O., 2001. Multisource Feedback for Executive Development. *In*: BRACKEN, D.W., TIMMRECK, C.W., CHURCH, A.H., The Handbook of Multisource Feedback: The Comprehensive Resource for Designing and Implementing MSF Processes. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

GOLEMAN, D., 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam

GOLEMAN, D., 1997. *Intelligenza Emotiva: che cos'è, perché può renderci felici*, 23ed. Milano: Rizzoli.

GOLEMAN, D.,1998. *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

GOLEMAN, D., 2008. What Makes a Leader? *In*: Best of HBR on Emotionally Intelligent Leadership, 2nd Edition. Boston: Harvard Business Review.

GOLEMAN, D., BOYATZIS, R., MCKEE, A. ,2002. *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

GRANEHEIM, U.H., LUNDMAN, B., 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Education Today, 24, p. 105 – 112.

GREGORC, A. F., WARD, H. B., 1977. A new definition for individual: implications for learning and teaching. *NASSP Bulletin*, 401(6), p. 20 – 23.

HALVERSON, S.K., et al. 2002. *Self-Other Agreement on a 360-Degree Leadership Evaluation*. 17th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Toronto, Canada.

HAWK, T.F., SHAH, A.J., Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. Decision Sciences Journal of Innovative Education, 5(1), p. 1 – 19.

HAYGROUP, 2012. *One Style doesn't fit all: The different ways people learn and why it matters*. [On-line] Disponibile: http://www.haygroup.com/leadershipandtalentondemand/downloadfiles/misc/learning_styles_booklet.pdf in data 16/09/2013.

HEATH, C., LARRIK, R.P., WU, G, 1999. Goals as Reference Points. *Cognitive Psychology*, 38, p. 79 – 109.

HECTER, M., 1993. Values research in the social and behavioral sciences. *In*: HECTER, M., NADEL, L., MICHOD, R.E. (Eds.) , *The origin of Values*. New York, NY: Walter de Gruyter.

HIEMSTRA, R., 1999. Self-Direct Learning. In: ROTHWELL, W. J., SENSENIG, K. J. (eds.), The sourcebook for Self-Direct learning. Amherst, MA: HRD Press Inc.

HITLIN, S., PILIAVIN, J.A., 2004. Values: Reviving A Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*, 30. P. 359 – 393.

HODGES, T.D., CLIFTON, D.O., 2004. Strengths-Based Development In Practice. *In*: LINLEY, P.A., JOSEPH, S., *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

HODGES, T.D., HARTER, J.K., 2005. A Review of the Theory and Research Underlying the StrengthsQuest Program for Students. *Educational Horizons*, 83(3), p. 190 – 201.

HOFSTEDE, G., 2001. *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institiutions and organizations across nations*. London: Sage Publication.

HOGG, M.A., TERRY, D.J., WHITE, K.M., 1995. A Tale of two Theories: a critical comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), p. 255 – 269.

HOGG, M.A., 2001. A Social Identity Theory of Leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), p. 184 – 2000.

HOLLENBECK, J.R., WILLIAMS, C.R., KLEIN, H.J., 1989. An Empirical Examination of the Antecedents of Commitment to Difficult Goals. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), p. 18 – 23.

HOLTBRUGGE, D., MOHR, A.T., 2010. Cultural Determinants of Learning Style Preferences. *Academy of Management Learning & Education*, 9(4), p. 622 – 637.

HOUSE, R.J., et al. 2004. *Culture, leadership and organizations: The GLOBE study of 62 Societies*. London: SAGE Publications.

HSIEH, H., SHANNON, S.E., 2005. Three Approaches To Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research,* 15(9), p. 1277 – 1288.

HUGHES, M., TERRELL, J.B., 2012. *Emotional Intelligence in Action, 2nd edition*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

ILLERIS, K., 2009. Competence, learning and education. *In*: ILLERIS, K., (Eds.), *International Perspectives on Competence Development*. Londra, New York: Routlege.

ISEN, A.M., 2000. Positive affect and decision making. *In*: LEWIS M., HAVILAND-JONES, J.M (eds.*), Handbook of emotions. 2nd ed*. New York: Guilford Press, p. 417–435.

JAEGER, A.J., 2003. Job Competencies And The Curriculum: An Inquiry Into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. *Research in Higher Education,* 44(6),p. 615 – 639.

JARVIS, P., 2009. Learning to be an expert: Competence development and expertise. *In*: ILLERIS, K., (Eds.), *International Perspectives on Competence Development*. Londra, New York: Routlege.

JOHN, O., SRIVASTAVA, S., 1999. Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. *In*: PERVIN, L.A., JOHN, O., *Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford, p. 102 – 138.

JOY, S., KOLB, D.A., 2009. Are there cultural differences in learning style?. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, p. 69 – 85.

KAHNEMAN, D., 2000. Evaluation by Moments: Past and Future. In: KAHNEMAN, D., TVERSKY, A., (Eds), *Choices, Values and Frames*. New York, NY: Cambridge University Press.

KATZ, R. L., 1955. Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review,* 1, p. 33–42.

KHAWAJA M.S., 2011. *The Ideal Self Aroused By Physicians Predicting Treatment Adherence Of Type 2 Diabetics*. West meets East conference, Midwestern University, USA.

KLEIN, H.J., et al. 1999. Goal Commitment and the Goal-Setting Process: Conceptual clarification and Empirical Synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), p. 885 – 896.

KLEIN, S.B., ROBERTSON, T.E., DELTON, A.W., 2010. Facing the future: Memory as an evolved system for planning future acts. *Memory & Cognition*, 38(1), p. 13 – 22.

KLEIN-COLLINS, R., 2012. *Competency-Based Degree Programs in the U.S.*, CAEL Council for Adult and Experiential Learning.

KOLB, D.A., BOYATZIS, R., 2000. Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. *In*: STERNBERG, R.J., ZHANG, L.F., (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.

KOLB, A.Y., KOLB, D.A., 2005. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), p. 193 – 212.

KOLB, A.Y., KOLB, D.A., 2005b. *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*. HayGroup Technical Manual, Experience Based Learning Systems, Inc.

KONDRACKI, N. L., WELLMAN, N. S., 2002. Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34, p. 224 - 230.

KOTTER, J.P. 1982. *The General Managers*. New York: Free Press.

KREITZMAN, L., FOSTER, R., 2007. Rhythms of Life: The Biological Clocks That Control the Daily Lives of Every Living Thing. *Science in School*, 4, p. 72 – 73.

LAZARUS, R. S. 2003. Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14, p. 93–109.

LEA, M., SPEARS, R., DE GROOT, D., 2001. Knowing Me, Knowing You: Anonymity Effects on Social Identity Processes Within Groups. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 5, p. 526 – 537.

LEMYRE, P. N., TREASURE, D. C., ROBERTS, G. C., 2006. Influence of Variability in Motivation and Affect on Elite Athlete Burnout Susceptibility. *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, 28. p. 32 – 48.

LENNIK, D., KIEL, F., 2001. *Moral Intelligence 2.0*. Boston, MA: Pearson Education.

LICKEL, B., et al., 2000. Varieties of groups and the perception of group entitativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, p. 223 – 246.

LILIUS, J.M., et al. 2011. Compassion revealed: what we know about compassion at work (and where we need to know more). *In*: CAMERON, K., SPREITZER, G., *The Handbook of Positive Organizational Scholarship*. Oxford: Oxford University Press.

LINLEY, A. 2008. *Average to A+: realizing strengths in yourself and others*. Coventry: CAPP Press. p. 72 – 111.

LOCKE, E. A., 2005. Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior, 26,* p. 425–431.

LOCKE, E.A., LATHAM, G.P. 2002. Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), p. 705 – 717.

LOCKE, E.A., et al. 1981. Goal Setting and Task Performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), p. 125 – 152.

LOEHR, J., & SCHWARTZ, T., 2003. *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. New York, NY: The Free Press.

LOPEZ, S.H., HODGES, T., HARTER, J., 2005. *The Clifton StrengthsFinder® Technical Report: Development and Validation*. Gallup Consulting.

LOPEZ HERNANDEZ, L., ET AL., 2013. *The Learning Process In European Management Education: Self-Assessment Of Competences*. Democratising Management, 13th EURAM, Istanbul.

LOUGHRY, M. L., OHLAND, M. W., MOORE, D. D., 2007. Development of a theory-based assessment of team member effectiveness. *Educational Psychological Measurement,* 67, p. 505 – 524.

LUDEMAN, K., 2000. How to conduct self-directed 360. *Training and Development,* Jul,1st.

LYNCH, T.G, et al. 1998. Learning style influences student examination performance. *The American Journal of Surgery,* 176(1), p. 62 – 66.

LYNN, A.B., 2000. *50 Activities for Developing Emotional Intelligence*. Amherst, Massachusetts: HRD Press.

MAINEMELIS, C., BOYATZIS, R. E., KOLB, D. A., 2002. Learning styles and adaptive flexibility. Testing experiential learning theory. *Management Learning,* 33(1), p. 5 – 33.

MANOCHEHR, N.N., 2006. The Influence of Learning Styles on Learners in E-Learning Environments: An Empirical Study. *Computers in Higher Education Economics Review*, 18, p. 10 – 14.

MARRIOTT, P., 2002. A longitudinal study of undergraduate accounting students' learning style preferences at two UK universities. *Accounting Education*, 11(1), p. 43 – 62.

MATTHEWS, G., ZEIDNER, M., ROBERTS, R.D., 2002. *Emotional Intelligence: science and myth*. Cambridge, London: The MIT Press.

MAYER, J.D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R.,1999. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence,* 2, p. 267- 298.

MAYER, J.D., SALOVEY, P., CARUSO, P.R., 2004. Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), p. 197 – 215.

MAYER, J.D., SALOVEY, P., CARUSO, P.R., 2008. Emotional Intelligence: new ability or eclectic traits?. *American Psychologist,* 63(6), p.503 – 517.

MAYO, M., et al., 2012. Aligning or Inflating Your Leadership Self-image? A Longitudinal Study of Responses to Peer Feedback in MBA Teams. *Academy of Management Leaining & Education,* 11(4), p. 631 - 652.

MAYUR, S.J., JAMES, P.S., SWAMYNATHAN, R., 2013. Emotional intelligence- A Pathway to Performance: A descriptive study among Business Administration Graduates in Kerala. *Life Science Journal*, 10(2), p. 1801 – 1806.

MCCASKEY, M.B., 1974. A Contingency Approach to Planning: Planning with Goals and Planning Without Goals. Academy of Management Journal, 17(2), p. 281 – 291.

MCCLELLAND, D.C., 1951, *Personality*. New York, NY: William Sloane Associates.

MCCLELLAND, D. C., 1973. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, p.1–14.

MCKEE, A., BOYATZIS, R., JOHNSTON, F., 2008. *Becoming a resonant leader*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

MCKEE, A., JOHNSTON, F., MASSIMILIAN, R., 2006. Mindfulness, Hope And Compassion: A Leader's Road Map To Renewal, *Ivey Business Journal*, May-June.

MCKEE, A., MASSIMILIAN, R., 2006. Resonant leadership: a new kind of leadership for the digital age. *Journal of business strategy*, 27(5), p. 45 – 49.

MCKINNEY, A.P., 2003. *Goal Orientation: A Test of Competing Models*. Dissertation at Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

MEGLINO, B.M., RAVLIN, E.C., 1998. Individual Values in Organizations: Concepts, Controversies, and Research. *Journal of Management*, 24(3), p. 351 - 389.

MINTZBERG, H., GOSLING, J., 2002. Educating Managers Beyond Borders. *Academy of Management Learning and Education*, 1(1), p. 64 – 76.

MOGHADDAM, F.M., 2006. Interobjectivity: The Collective Roots of Individual Consciousness and Social Identity. *In*: POSTMES, T., JETTEN, J., (Eds.), *Individuality and the Group: Advances in Social Identity*. London: SAGE Publications.

MONTGOMERY, S.M., GROAT, L.N., 1998. *Student Learning Styles and Their Implications for Teaching*. CRLT Occasional Paper n.10, The University of Michigan: Ann Arbor, MI.

MRUK, C.J., 2006. *Self-Esteem Research, Theory, and Practice*. New York, NY: Springer.

MURPHY, K.R., CLEVELAND, J.N. AND MOHLER, C.J., 2001, Reliability, Validity, and Meaningfulness of Multisource Ratings. *In*: BRACKEN, D.W., TIMMRECK, C.W., CHURCH, A.H., (Eds), *The Handbook of Multisource Feedback: The Comprehensive Resource for Designing and Implementing MSF Processes.* San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 130 - 148.

NAPA SCOLLON, C., KIM-PRIETO, C., DIENER, E., 2003. Experience Sampling: Promises and Pitfalls, Strengths and Weaknesses. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), p. 5 - 34.

NEALE, S., SPENCER-ARNELL, L., WILSON, L., 2009. *Emotional Intelligence Coaching: Improving performance for leaders, coaches and the individual*. Londra, Philadelphia, PA: Kogan Page.

NOWACK, K.M., 2005. *Longitudinal Evaluation of a 360 Feedback Program: Implications for Best Practices*. 20th Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, CA.

OHLAND, M.W., et al. 2012. The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), p. 609 – 630.

PAJARES, F., 1997. Current Directions in Self-efficacy Research. *In*: MAEHR, M., PINTRICH, P.R., (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Volume 10. Greenwich, CT: JAI Press. p. 1 – 49.

PARIS, S.G, PARIS, A.H., 2001. Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, *36*(2), p. 89 – 101.

PAYNE, S. C., YOUNGCOURT, S. S., & BEAUBIEN, J. M., 2007. A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net, *Journal of Applied Psychology,* 92, p. 128 – 150.

PETERSON, C., 2000. The Future of Optimism. *American Psychologist*, 55(1), p.44 – 55.

PETERSON, S.J., et al. 2009. CEO Positive Psychological Traits, Transformational Leadership, and Firm Performance in High-Technology Start-up and Established Firms. *Journal of Management*, 35(2), p. 348 – 368.

POWERS, W. T., 1973. *Behavior: The control of perception*. Chicago: Aldine.

READ, D., 2004. *Utility theory from Jeremy Bentham to Daniel Kahneman*. Working Paper, London School of Economics and Political Science, London.

REILLY, R.R., SMITHER, J.W., VASILOPOULOS, N.L., 1996. A longitudinal study of upward feedback. *Personnel Psychology,* 49, p. 599 - 612.

ROCCAS, S., BREWER, M.B., 2002. Social Identity Complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), p. 88 – 106.

ROCCAS, S., SAGIVE, L., KNAFO, A., 2002. The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 28, p. 789–801.

ROKEACH, M., 1973. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.

ROSETE, D. CIARROCHI, J., 2005.Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal,* 26(5-6), p. 388-399.

ROTHWELL, W. J., LINDHOLM, J. E., 1999. Competency Identification, Modeling and Assessment in the USA, *International Journal of Training and Development*, 3(2), p. 90 – 105.

SALOVEY, P., MAYER, J. D.,1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition & Personality*, 9 (3), 185-211.

SALOVEY, P., WOOLERY, A., MAYER, J. D., 2001. Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. *In*: FLETCHER G., CLARK M.S., *The Blackwell handbook of social psychology, Interpersonal processes*. Oxford, England: Blackwell Publishers.

SALVATERRA C., 2010, (a cura di), *Un'introduzione a Tuning Educational Structures in Europe , Il contributo delle Università al Processo di Bologna*.

SCHEIER, M. F., CARVER, C. S., 1992. Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, *16*, p. 201 – 228.

SCHREINER, L.A., ANDERSON, E., 2005. Strengths-Based Advising: A New Lens for Higher Education. *NACADA Journal,* 25(2), p. 20 – 29.

SCHULTHEISS, O.C., BRUNSTEIN, J.C., 2001. Assessment of Implicit Motives With a Research Version of the TAT: Picture Profiles, Gender Differences, and Relations to Other Personality Measures. *Journal Of Personality Assessment,* 77(1), p. 71–86.

SCHWARTZ, S.H., 1994. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?. *Journal* of *Social Issues*, 50(4), p. 19 – 45.

SCHWARTZ, S.H., 1996. Value priorities and Behaviour: Applying a theory of integrated value systems. *In*: SELIGMAN, C., OLSON, J.M., ZANNA, P.M. (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium, v. 8*. London: Psychology Press.

SCHWARTZ, S.H., BILSKY, W., 1987. Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, p. 550–562.

SCHWARTZ, S.H., BOEHNKE, K., 2004. Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38. P. 230 – 255.

SEAL, C.R., BOYATZIS, R.E., BAILEY, J.R., 2006. Fostering Emotional and Social Intelligence in Organizations. *Organization Management Journal*, 3(3), p.190 – 209.

SEGERSTROM, S. C., et al. 1998. Optimism Is Associated With Mood, Coping, and Immune Change in Response to Stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), p. 1646 – 1655.

SEIFERT, C.F., YUKL, G., MCDONALD, R.A., 2003. Effects of Multisource Feedback and a Feedback Facilitator on the Influence Behavior of Managers Toward Subordinates. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), p. 561 – 569.

SELIGMAN, M. E. P., 2002. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *In*: SNYDER, C.R., LOPEZ, S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology*, p. 3–9. Oxford: Oxford University Press.

SELIGMAN, M. E. P., CSIKSZENTMIHALYI, M., 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, p. 5–14.

SHAROT, T., et al. 2007. Neural mechanisms mediating optimism bias. *Nature*, 450(7166), p.102 – 105.

SHELDON, K.M., 1997. Trait Self and True Self: Cross-Role Variation in the Big-Five Personality Traits and Its Relations With Psychological Authenticity and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), p. 1380-1393.

SHELDON, K.M., LYUBOMIRSKY, S., 2006. How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), p.73–82.

SINGH, D., 2006. Emotional Intelligence at Work: a professional guide, 3rd ed. London: Response Books.

SMITH, M., BOYATZIS, R., VAN OOSTEN, E., 2012. Motivating Others through Coaching with Compassion**.** [On-line] Disponibile: http://www.scribd.com/doc/141719019/Smith-Boyatzis-Van-Oosten-2012-1 in data 03/08/2013.

SMITHER, J.W., et al. 1995. An examination of the effects of an upward feedback program over time, *Personnel Psychology*, 45, p. 1 – 34.

SNYDER, C. R., 1999. *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.

SPADY, W. G., 1994. *Outcome-based education: Critical issues and answers.* Arlington, VA: American Association of School Administrators.

SPARROW, T., KNIGHT, A., 2006. *Applied EI: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SPENSER, L.M., SPENCER, S.M., 1993. *Competence at Work: Models for Superior Performance.* Hoboken, NJ: Wiley.

SPENSER, L.M., SPENCER, S.M., 1995. *Competenza nel lavoro: modelli per una performance superiore*. Milano: Franco Angeli. p. 1 – 50.

STEELE, C.M., SPENCER, S.J., ARONSON, J., 2002. Contending With Group Image: The Psychology Of Stereotype And Social Identity Threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, p. 379 – 440.

STRUGES, J., SIMPSON, R. E ALTMAN, Y., 2003. Capitalising on learning: an exploration of the MBA as a vehicle for developing career competencies. *International Journal of Training and Development*, 7 (1), p. 53 - 66.

SURSOCK, A., SMIDT, H., 2010. *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. EUA Publications 2010.

TAJFEL, H. (1972). Social categorization. *In*: MOSCOVICI, S. (Eds.), *Introduction à la Psychologie Sociale*,Vol. 1, p. 272–302. Parigi: Larousse.

TAYLOR, S.E., et al., 2000. Psychological Resources, Positive Illusions, and Health. *American Psychologist*, 55(1), p. 99 – 109.

TAYLOR, S.N., 2006. Why the real self is fundamental to intentional change, *Journal of Management Development*, 25(7), p. 643 – 656.

TAYLOR, S.N., 2010. Redefining leader Self-awareness by integrating the Second Component of Self-awareness. Journal Of Leadership Studies, 3(4), p. 57 – 68.

TAYLOR, S.N., BRIGHT, D.S., 2010. Exploring Conditions For Openness In Multisource Feedback Assessment. Academy of Management Proceedings, 1, p. 1 - 6.

TAYLOR, S.N., HOOD, J. N., 2011. It may not be what you think: Gender differences in predicting emotional and social competence. *Human Relations,* 64(627).

TERRELL, J.B., HUGHES, M., 2008. *A coach's guide to emotional intelligence.* San Francisco, CA: Pfeiffer.

THORNDIKE, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's,* p. 140, 227–235.

TOEGEL, G., CONGER, J.A., 2003. *360-Degree Assessment: Time For Reinvention*. Centre for Effective Organizations, University of Southern California. Los Angeles, CA.

TOMER, J.F., 2003. Personal Capital and Emotional Intelligence: an increasingly important intangible source of economic growth. *Eastern Economic Journal,* 29(3), p. 453 – 470.

VANCOUVER, J. B., et al., 2002. Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology,* 87, p. 506–516.

VANDEWALLE, D., 1997. Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement,* 57(6), p. 995 - 1015.

VAN HOOFT, E.A.J., NOORDZIJ, G., 2009. The Effects of Goal Orientation on Job Search and Reemployment: A Field Experiment Among Unemployed Job Seekers. *Journal of Applied Psychology,* 94(6), p. 1581 – 1590.

VAN YPEREN, N.W., ELLIOT, A.J., ANSEEL, F., 2009. The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology,* 39, p. 932 – 943.

VENTEGODT, S., ANDERSEN, N.J., MERRIK, J., 2003. Quality of Life Philosophy I. Quality of Life, Happiness, and Meaning in Life. *The Scientific World Journal,* 3, p. 1164 – 1175.

VILLA SANCHEZ, A., et al. 2008. *Competence-based Learning*. Bilbao: University of Deusto.

WALKER, A.G, SMITHER, J.W., 1999. A Five-Year Study Of Upward Feedback: What Managers Do With Their Results Matters. *Personnel Psychology,* 52, p. 393 – 423.

WATERHOUSE, L., 2006. Multiple Intelligences, the Mozart effect and Emotional Intelligence: a critical review. *Educational Psychologist,* 41, p. 207 – 225.

WIMER, S., NOWACK, K.M., 1998. 13 Common Mistakes Using 360-Degree Feedback. *Training & Development,* 52(5), p. 69-78.

WINTER, D.G., et al. 1998. Traits and Motives: Toward an Integration of Two Traditions in Personality Research. *Psychological Review,* 105(2), p. 230 – 250.

WOLFF, S. B., 2005. *Emotional Competence Inventory (ECI) Technical Manual*. Hay Group, McClelland Center for Research and Innovation.

YATES, T.M., MASTEN, A.S., 2004. Fostering the future: Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology. *In*: LINLEY, P.A., JOSEPH, S. (eds.), *Positive Psychology in practice*. Hoboken, New Jersey: Wiley.

YEGANEH, B., 2012. Mindful Leader: three tips to become one. *Leadership Excellence*, 29(3), p. 7.

YORKS, L., KASL, E., 2002. Toward a Theory and Practice for whole-person learning: reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 52(3), p. 176 – 192.

ZEIDNER, M., MATTHEWS, G., ROBERTS, R.D., 2004. Emotional Intelligence in the Workplace: a Critical Review. *Applied psychology*, *53*(3), p. 371–399.

ZEIDNER, M., MATTHEWS, G., ROBERTS, R.D., 2009. *What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge, London: The MIT Press.

ZIMMERMAN, B.J., 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 82, p. 82 – 91.

ZINGARELLI, N., 2010. *Lo Zingarelli: vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

Sitografia:

CARED Università di Genova: http://www.cared.unige.it/

Case Western University: http://www.case.edu/

Ca' Foscari Competency Centre: http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=141907

Columbia University, New York: http://www.columbia.edu/

Harvard University, Harvard Business School: http://www.hbs.edu/Pages/default.aspx

Universidad de Deusto, Bilbao: http://www.unideusto.org

University of California Berkeley: http://www.berkeley.edu/

University of Illinois, Urbana-Champain: http://www.illinoisleadership.uiuc.edu/

University of the Pacific: http://www.pacific.edu/Campus-Life/Student-Services/Student-Leadership-Development.html

University of Pennsylvania, Wharton: http://wlp.wharton.upenn.edu/index.cfm

Univesitat Ramon Llull, ESADE: http://www.esade.edu/web/eng

Yale University: http://www.yale.edu/