

PERCORSI FORMATIVI PER SOSTENERE IL CAMBIAMENTO INDIVIDUALE: LIFE SKILLS, INTELLIGENZA EMOTIVA E COGNITIVE BEHAVIORAL COACH

Anna De Santi (a), Giuliana Solinas (b), Carlo Pensavalle (c)

(a) Dipartimento Neuroscienze, Istituto Superiore di Sanità, Roma

(b) Dipartimento di Scienze Biomediche, Università degli Studi di Sassari

(c) Dipartimento di Chimica e Farmacia, Università degli Studi di Sassari

Competenze che migliorano la vita

In questo capitolo si evidenziano le *life skills* della *World Health Organization* (WHO) intese come abilità che concorrono alla costruzione della salute della persona dal punto di vista fisico, mentale, affettivo, cognitivo, economico, sociale, culturale e spirituale.

Tali competenze pongono attenzione all'alimentazione, a una sana attività fisica, alla prevenzione dei comportamenti a rischio, al vivere nell'ambito di un rapporto di sicurezza, affetto, supporto e comprensione e ancora allo sviluppo di interessi e relazioni sociali, conoscenze, creatività. Queste abilità si coltivano e maturano attraverso lo sviluppo della cultura, letteratura, arti, musica, confronto tra persone, tra sessi e culture diverse e infine con lo sviluppo di una vita sessuale e di coppia al cui interno siano presenti soddisfazione, conoscenza e consapevolezza dei meccanismi della relazione.

Se analizziamo la situazione di salute generale del nostro e degli altri Paesi del mondo e consideriamo le recenti analisi della WHO si evince che tutte queste competenze e capacità devono essere sviluppate maggiormente negli individui in quanto: attualmente il 70% delle malattie di tutto il mondo (malattie cardiovascolari, diabete, cancro, ipertensione arteriosa, obesità e depressione) originano da cattivi stili di vita come diete malsane, carenza di attività fisica e stress psicologico; evidenze scientifiche dimostrano che un numero limitato di comportamenti contribuisce in larga misura a determinare alcune tra le maggiori cause di morte che colpiscono la nostra società, come le malattie cardiocircolatorie, il cancro e gli incidenti; non si agisce abbastanza sulla modifica degli stili di vita, sulla promozione di condizioni di salute globali e sull'aumento di competenze che permettono le necessarie modifiche comportamentali e il pieno sviluppo delle potenzialità umane (Ministero della Salute, 2013).

Queste competenze, che devono fare riferimento alle caratteristiche psicosociali dell'ambiente, alle influenze della famiglia di origine, della scuola e del lavoro, sono fattori rilevanti che determinano il grado di sviluppo delle conoscenze, capacità e attitudini di ogni individuo. Non sempre quindi si è equipaggiati delle *skills* necessarie per affrontare le crescenti richieste e gli stress che si incontrano quotidianamente nel percorso di crescita e di vita quotidiano. Si rende quindi necessario approfondire tutte le modalità che possono aiutare a far fronte in modo resiliente a questo complesso problema.

Le *life skills* sono le abilità di base che mettono in grado gli individui di diventare protagonisti delle proprie scelte e di correggere cattive abitudini o comportamenti a rischio. La WHO le definisce sinteticamente competenze che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana e che, per ogni *skill* sono definite come segue (De Santi, 2008; WHO, 1993):

- *Decision making*: competenza che aiuta ad affrontare in maniera costruttiva le decisioni nei vari momenti della vita. La capacità di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili, può avere effetti positivi sul piano della salute, intesa nella sua accezione più ampia.
- *Problem solving*: questa capacità, permette di affrontare i problemi della vita in modo costruttivo.
- *Pensiero creativo*: agisce in modo sinergico rispetto alle due competenze sopracitate, mettendo in grado di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano dal fare e dal non fare determinate azioni. Aiuta a guardare oltre le esperienze dirette, può aiutare a rispondere in maniera adattiva e flessibile alle situazioni della vita quotidiana.
- *Pensiero critico*: è l'abilità ad analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva. Può contribuire alla promozione della salute, aiutando a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti.
- *Comunicazione efficace*: sapersi esprimere, sia sul piano verbale che non verbale, con modalità appropriate rispetto alla cultura e alle situazioni. Questo significa essere capaci di manifestare opinioni e desideri, bisogni e paure, esser capaci, in caso di necessità, di chiedere consiglio e aiuto.
- *Capacità di relazioni interpersonali*: aiuta a mettersi in relazione e a interagire con gli altri in maniera positiva, riuscire a creare e mantenere relazioni amichevoli che possono avere forte rilievo sul benessere mentale e sociale. Tale capacità può esprimersi sul piano delle relazioni con i membri della propria famiglia, favorendo il mantenimento di un'importante fonte di sostegno sociale; può inoltre voler dire esser capaci, se opportuno, di porre fine alle relazioni in maniera costruttiva.
- *Autoconsapevolezza*: ovvero riconoscimento di sé, del proprio carattere, delle proprie forze e debolezze, dei propri desideri e delle proprie insofferenze. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutare a riconoscere quando si è stressati o quando ci si sente sotto pressione. Si tratta di un prerequisito di base per la comunicazione efficace, per instaurare relazioni interpersonali, per sviluppare empatia nei confronti degli altri.
- *Empatia*: è la capacità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche in situazioni con le quali non si ha familiarità. Provare empatia può aiutare a capire e accettare i "diversi"; questo può migliorare le interazioni sociali per es. in situazioni di differenze culturali o etniche. La capacità empatica può inoltre essere di sensibile aiuto per offrire sostegno alle persone che hanno bisogno di cure e di assistenza, o di tolleranza, come nel caso dei sofferenti di AIDS (*Acquired Immune Deficiency Syndrome*), o di disordini mentali.
- *Gestione delle emozioni*: implica il riconoscimento delle emozioni in noi stessi e negli altri; la consapevolezza di quanto le emozioni influenzino i comportamenti e la capacità di rispondere alle medesime in maniera appropriata.
- *Gestione dello stress*: consiste nel riconoscere le fonti di stress nella vita quotidiana, nel comprendere come queste ci "tocchino" e nell'agire in modo da controllare i diversi livelli di stress.

La mancanza di tali *skills* può causare l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress. L'apprendimento di tali abilità si può raggruppare in tre grandi aree:

- *imparare a sapere*: abilità cognitive inerenti alla presa di decisioni, soluzione di problemi e pensiero critico;
- *imparare a essere*: abilità personali che permettono di accrescere il *locus of control* interno, gestire le emozioni e lo stress;

- *imparare a vivere insieme*: abilità sociali inerenti alla comunicazione interpersonale, la capacità di negoziare e/o opporre un rifiuto, l’empatia, la cooperazione e il lavoro di gruppo, il dare appoggio.

Applicare le *life skills* nelle aree di rischio di salute

Data la molteplicità dei determinanti che agisce sulla salute mentale e quindi sulla motivazione a scegliere sani stili di vita, la responsabilità di promuoverla e di prevenire il disagio deve coinvolgere più attori, dentro e fuori il Servizio Sanitario Nazionale, con un approccio globale, integrato e coordinato. Diventa quindi fondamentale la collaborazione dell’intera comunità, del sistema sanitario con quello sociale e, in particolare se si parla di età evolutiva, con il sistema Scuola/Università. Come segnalato nell’ultimo Piano Sanitario Nazionale, l’approccio di promozione della salute e prevenzione del disagio mentale, come previsto dalla metodologia delle *life skills*, risulta fondamentale in quanto si combina bene a strategie multisettoriali integrate che uniscono interventi universali e interventi mirati su popolazioni specifiche allo scopo di rafforzare le capacità di resilienza. Le indicazioni relative all’applicazione delle *life skills* agli interventi di Educazione alla Salute in generale devono considerare:

- le caratteristiche biologiche dei soggetti (età, sesso, ecc.);
- le caratteristiche sociali (cultura di appartenenza, ambiente sociale, ecc.);
- il livello di autoefficacia del singolo e del gruppo;
- il luogo dove si svolge l’intervento;
- il tipo di area a rischio oggetto dell’intervento.

Il fattore più importante che determina la scelta di una strategia piuttosto di un’altra riguarda l’area a rischio oggetto dell’intervento (De Santi, 2008).

Il presupposto teorico alla base dell’insegnamento delle *life skills* è la “teoria dell’apprendimento sociale” sviluppata da Bandura secondo la quale l’apprendimento è un’acquisizione attiva che avviene attraverso la trasformazione e la strutturazione dell’esperienza (Bandura, 1996). Secondo questa teoria, gli individui non subiscono passivamente le influenze del proprio ambiente ma mantengono con esso un rapporto di interazione reciproca e possono migliorare il proprio livello di autoefficacia acquisendo nuove conoscenze e abilità per affrontare e gestire situazioni diverse e problematiche. L’apprendimento può verificarsi o attraverso l’esperienza diretta oppure indirettamente, osservando e modellando le proprie azioni su quelle di altri in cui ci si identifica, o attraverso la formazione di abilità legate alla situazione specifica, come l’autovalutazione, che rafforza la fiducia di essere in grado di attuare un determinato comportamento.

Applicare le *life skills* nel sistema Scuola/Università

Il sistema Scuola/Università rappresenta un luogo di confronto imprescindibile per qualunque serio e reale programma sanitario che voglia conseguire un vasto e positivo impatto sulla salute di tutto il Paese in quanto, più di qualsiasi altro sistema, può aiutare a vivere in modo più sano, soddisfacente e produttivo, contribuendo a far acquisire le conoscenze e le abilità necessarie a evitare comportamenti e stili di vita a rischio. Inoltre, può permettere lo sviluppo dell’autonomia e dei processi di *empowerment* aiutando nell’apprendimento di capacità, quali il saper prendere decisioni, comunicare in modo efficace e resistere alle influenze esterne facendo compiere scelte comportamentali salutari. In particolare:

- può promuovere la conoscenza dei comportamenti che hanno rilevanza per la salute;
- può intervenire sulle variabili psicologiche, relazionali, sociali, culturali e ambientali che influenzano i comportamenti a rischio e che rendono difficile l’acquisizione di comportamenti sani;
- può rimuovere i comportamenti a rischio per la salute, favorendo l’acquisizione di nuove conoscenze, atteggiamenti e capacità operative attinenti a stili di vita sani;
- può stimolare ad analizzare negli individui gli atteggiamenti, i valori e i comportamenti che consentano loro di sviluppare capacità di valutazione e di autonomia.
- rappresenta un luogo strategico di promozione della salute in età evolutiva in quanto: accoglie per un lungo periodo di vita soggetti in età evolutiva e offre la possibilità di osservare e monitorare il percorso di crescita e il modello di salute e benessere sul quale il singolo soggetto sta forgiando il suo personale concetto di “stare bene”;
- è abitato da figure adulte con una funzione educante che hanno a disposizione un metodo pedagogico in grado di potenziare il sapere, il saper fare e il saper essere degli individui;
- è promotore di una vera e propria rivoluzione pedagogica che ha consentito di affiancare a un approccio tradizionale disciplinare, un’ampia gamma di offerte formative dal taglio altamente educativo finalizzate a porre in risalto la risposta ai bisogni più profondi delle persone in formazione;
- vive e pulsa nel proprio territorio di riferimento e si connota per la propria capacità di costruire reti e connessioni con altre agenzie (educative e non) presenti nella comunità; (De Santi, 2008).

Già dal 1992 il Bollettino WHO *Skills for life* n. 1 riporta che per insegnare ai giovani ad adottare e a mantenere corretti stili di vita è necessario introdurre le *life skills* all’interno di specifici programmi nelle scuole, nelle università o in altri luoghi deputati all’apprendimento. Per questo, la WHO ha definito il nucleo fondamentale di *skills* che deve rappresentare il fulcro di ogni programma di prevenzione, mirato alla promozione del benessere della persona in formazione indipendentemente dal contesto. Accanto agli interventi universali, vanno quindi sviluppati interventi specifici, dentro e fuori dal sistema, rivolti a gruppi a rischio come per esempio quelli che vivono in particolari condizioni sociali o economiche. In particolare, i progetti formativi devono essere deputati allo sviluppo delle *life skills* e anche dell’intelligenza emotiva di Goleman allo scopo di promuovere il benessere psicofisico, la riduzione dello stress, dell’ansia e della depressione per attivare nei giovani percorsi di crescita personali che consentano l’accesso alle migliori informazioni scientifiche e alle più efficaci tecniche e pratiche utili per promuovere le discipline e gli stili di vita, che nutrono, curano e arricchiscono in maniera sinergica il corpo, la mente e lo spirito (Marmocchi, 2004).

Le linee guida della WHO sulla promozione della salute nei sistemi educativi prevedono una serie di obiettivi di salute riguardanti la riduzione significativa dei comportamenti a rischio di salute dei giovani attraverso le *life skills* in tutti gli Stati membri. Questo concetto è stato ripreso anche nell’ultimo Piano Nazionale della Prevenzione che ha promosso la metodologia delle *life skills* in tutti gli ambiti di salute. Si è reso quindi necessario definire contenuti, metodologie e strumenti di intervento, basati su prove di efficacia e su esperienze di promozione della salute sperimentate e validate, da proporre quale riferimento operativo per i vari soggetti operanti in tale ambito. Tali interventi hanno finora dimostrato efficacia nell’indirizzare conoscenze e modificare comportamenti verso un corretto stile di vita. Le *life skills* all’interno del sistema Scuola/Università non si propongono come un pacchetto aggiuntivo per i docenti, ma come uno strumento in grado di valorizzare l’azione didattica, in quanto promuovono le competenze psicosociali degli studenti (Marmocchi, 2004).

A fronte di quanto proposto dalla WHO, occorre sottolineare che gli interventi di promozione della salute finora effettuati nel nostro Paese sono stati molto spesso caratterizzati da

frammentarietà e disomogeneità operative e non sempre è stato possibile la loro valutazione e riproducibilità (De Santi, 2008). La WHO considera che la fascia di età ottimale per l'apprendimento di tali competenze sia quella compresa tra i 6 e i 16 anni, in cui gli eventuali comportamenti a rischio di salute non sono ancora consolidati. Secondo gli ultimi gli elementi chiave di un intervento efficace sono:

- 1) il tempo come fattore importante nell'efficacia di un programma;
 - 2) le sessioni: non ci possono essere interventi efficaci con meno di 10 sessioni (e almeno 45 minuti per sessione);
 - 3) le strategie: gli approcci globali che si basano sulla combinazione di più strategie sono più efficaci di quelli che ne utilizzano solo una (Simone, 2016; Kempf, 2017).
- Nel riquadro 1 sono riportati gli interventi efficaci nella prevenzione (Davoli *et al.*, 2015).

Riquadro 1. Interventi efficaci nella promozione della salute nelle scuole

Gli interventi efficaci nella prevenzione sono quelli:

- effettuati nelle strutture preposte alla formazione;
- effettuati dagli insegnanti e dai pari;
- mirati ad aumentare le capacità di relazioni interpersonali;
- che utilizzano tecniche interattive;
- che utilizzano il modello dell'educazione emotiva, dell'influenza sociale e l'educazione alle *life skills* che prevedono l'effetto protettivo del sostegno sociale;
- che iniziano dalle scuole materne;
- che continuano nel tempo;
- che coinvolgono i genitori;
- che coinvolgono l'intero contesto territoriale.

Si riportano, di seguito, i principali benefici dell'applicazione dei programmi sulle *life skills* nei progetti di educazione alla salute nei sistemi educativi:

- promozione attiva dell'autostima nelle persone in formazione;
- miglioramento delle relazioni quotidiane;
- riduzione dei problemi comportamentali;
- miglioramento della *performance*;
- aumento della partecipazione attiva;
- riduzione dei comportamenti violenti;
- minor richiesta di consulenze specialistiche;
- miglioramento dei rapporti familiari;
- miglioramento delle relazioni tra sistema educativo famiglia e comunità territoriale;
- promozione della salute e del benessere della persona;
- maggiore collaborazione con esperti del territorio;
- sviluppo di servizi che promuovono salute e non solo (Faliva, 2016).

Data l'evidenza di benessere prodotta dalla metodologia efficace delle *life skills*, si presentano alcuni importanti programmi di promozione della salute che la utilizzano e adottati nel nostro Paese, a cui l'Istituto Superiore di Sanità ha aderito:

- *Unplugged*: progetto per la promozione del benessere e la salute psicosociale dei ragazzi attraverso il riconoscimento e il potenziamento delle abilità personali e sociali allo scopo di gestire l'emotività e le relazioni sociali, e prevenire e/o ritardare l'uso di sostanze.
- *Promozione del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva a scuola*: questa dispensa presenta un programma di intervento rivolto ai ragazzi del primo biennio delle scuole secondarie superiori. Intende promuovere o migliorare le capacità di definire obiettivi, risolvere problemi, comunicare in modo assertivo, negoziare, cooperare e controllare gli

impulsi. Queste abilità possono aiutare a diventare più sicuri di sé stessi, più costruttivi nell'affrontare i problemi, più collaborativi con gli altri e al tempo stesso più capaci di difendersi da prepotenze e ingiustizie. Si tratta di abilità che fanno parte del concetto di intelligenza emotiva, ovvero di regolazione emotiva associata a benessere psicologico e soddisfazione per la vita (Gigantesco, 2015).

- *Heartbeat*: programma sulla prevenzione delle patologie cardiache dei giovani e la prevenzione dello stress effettuato nelle scuole di tre regioni italiane che ha previsto un intervento per la promozione della salute e la gestione dello stress attraverso la formazione degli insegnanti delle scuole partecipanti.
- Sistema *What's up*: programma di interventi sui contesti in cui i giovani studiano, fanno sport e vivono nel tempo libero, secondo l'approccio basato sul *setting* (<http://www.sistemawhatsup.org/>). Il progetto mira a radicare le *life skills* a tutti i livelli di un ambiente, coinvolgendo non solo i giovani ma anche gli adulti significativi che vi operano. Il percorso che si articola in continuità fra salutogenesi, gestione del rischio e piani di resilienza mette in evidenza la necessità di apprendere le *life skills* per aumentare il controllo sui determinanti della propria salute. Tra i fattori chiave del programma c'è l'implementazione di servizi funzionali all'integrazione delle *life skills* nel contesto scolastico attraverso l'attivazione di coordinamenti del benessere. Essi sono una sorta di regia che rappresentano il mandato della dirigenza nei confronti del valore del benessere e dell'ambiente sociale positivo, come primo veicolo di apprendimento sano.

Riassumendo potremo sottolineare come i programmi di *life skills* aiutano a: pensare criticamente, esprimere opinioni con sicurezza, essere motivati, assumersi responsabilità, avere valori e atteggiamenti chiari, saper cooperare con gli altri, instaurare e mantenere buone relazioni, avere uno stile di vita sano, essere consapevoli dei propri punti di forza e debolezza, essere consapevoli delle proprie aspettative, stabilire obiettivi a breve termine che siano misurabili, riconoscere i propri risultati, valutare il proprio apprendimento personale e professionale, riconoscere il proprio ruolo per la crescita personale, la motivazione, il coinvolgimento, l'impegno, l'assunzione di responsabilità.

Applicare le *life skills* nel mondo del lavoro

È sempre più evidente come il ruolo giocato dalle *life skills* non sia solo importante per migliorare il rendimento scolastico o accademico, sono anche determinanti per lo sviluppo personale e la partecipazione sociale e indispensabili nel promuovere occupazione e nel favorire il raggiungimento delle migliori condizioni lavorative ed economiche. Non a caso, infatti, il mondo del lavoro le richiede sempre più con maggiore insistenza, soprattutto tra i lavoratori a inizio carriera, dove si evidenzia un netto divario tra le conoscenze tecnico professionali e le *life skills*, indicando in queste ultime forti criticità. A causa della disomogeneità nelle definizioni e nelle misure utilizzate per valutare la forza lavoro, monitorarne i progressi, guidare gli investimenti per potenziarla, diventa arduo individuare quali siano le *skills* più utili per avere successo nel mondo del lavoro.

Da indagini condotte in varie regioni del mondo che hanno coinvolto aziende piccole (meno di 50 dipendenti), medie (tra 50-200) e grandi (oltre 200 dipendenti) nei diversi settori produttivi, si è posta l'attenzione sui lavoratori a inizio carriera e sulle competenze ritenute necessarie per gli *entry-level*, diplomati e neolaureati (Lippman, 2015). Da questo studio è emerso che le *life skills* che meglio si relazionano ai fattori chiave individuati come cause a favore del successo in tutti gli ambiti lavorativi (occupazione, prestazioni lavorative, salario e successo imprenditoriale)

sono: le abilità sociali, le capacità comunicative, il pensiero di ordine superiore, l'autocontrollo e una positiva percezione di sé.

Le *abilità sociali* si riferiscono a un gruppo di abilità necessarie per andare d'accordo con gli altri, comprendono il rispetto altrui, l'uso di comportamenti appropriati alle situazioni, la capacità di risoluzione di conflitti.

Le *capacità comunicative* comprendono espressione, trasmissione, comprensione e interpretazione efficace di conoscenze e idee (Character Lab, 2015).

Il *problem solving* consiste nella risoluzione di problemi, nel pensiero critico e nei processi decisionali, abilità che in letteratura di solito sono combinate insieme, come un unico costrutto. Similmente alle abilità comunicative e sociali, le capacità di *problem solving* sono coinvolte nell'esercizio di altre abilità complesse come la *leadership*, la compassione, l'empatia cognitiva, la *mindfulness*, cioè la capacità di prestare attenzione con intenzione, al presente e in modo non giudicante.

L'*autocontrollo* si riferisce alla propria capacità di ritardare la gratificazione, controllare gli impulsi, dirigere e focalizzare l'attenzione, gestire le emozioni e regolare i comportamenti. Avere un elevato autocontrollo permette di concentrarsi su compiti complessi e gestire il proprio comportamento nonostante i conflitti, le distrazioni o gli stimoli a fare diversamente. L'autocontrollo è fondamentale per le abilità sociali, la comunicazione, l'essere fattivo e affidabile, il lavoro di squadra, la *leadership*, la risoluzione di problemi, il pensiero critico e i processi decisionali (Rubin, 1992; Murray, 2014).

Una *percezione positiva di sé* include la fiducia in sé stessi, l'autoefficacia, la consapevolezza di sé e la motivazione, oltre a un senso di benessere e orgoglio. Queste competenze sono alla base di una sana identità e consapevolezza dei propri punti di forza, utili nel mondo del lavoro (Rubin, 1992).

Queste cinque *life skills* sono legate l'una all'altra. L'autocontrollo e la percezione positiva di sé contribuiscono entrambe a migliorare le abilità sociali, la comunicazione e le capacità di pensiero di ordine superiore. Le capacità di comunicazione diventano più importanti quando si comunica sul posto di lavoro, dove le incomprensioni possono condurre a una inadeguata *performance* e a scarsi risultati sia per i dipendenti sia per i datori di lavoro. È stato anche rilevato che l'autocontrollo è correlato all'autostima, in quanto comporta un aspetto della percezione positiva di sé (Rubin, 1992). È anche importante riconoscere le interazioni tra abilità sociali, comunicazione e capacità di pensiero di ordine superiore.

Per interagire con successo con gli altri, sono necessarie adeguate capacità di comunicazione utili per trasmettere idee in modo efficace, ascoltare, rispondere e personalizzare lo stile di comunicazione. In particolare, occorre essere in grado di gestire le emozioni, al fine di saper risolvere possibili conflitti comunicativi in modo efficace. Queste *skills* influenzano positivamente, oltre ai comportamenti lavorativi, anche quelli di vita di una persona, includendo l'educazione, l'impegno civico e più in generale il benessere soggettivo di ogni individuo.

Esistono prove della loro efficacia nell'implementazione di percorsi utili allo sviluppo lavorativo e trovano nell'adolescenza e nella giovane età in generale, i periodi di vita ottimali per rafforzarsi e potenziarsi. Mentre le revisioni sistematiche della letteratura si concentrano sulle *skills* generalizzabili ai diversi contesti occupazionali, formali e informali, si rendono necessarie indagini *ad hoc* per una maggiore comprensione delle relazioni tra *life skills* e successo lavorativo.

In particolare, restano in sospeso alcuni quesiti:

- come le *life skills* contribuiscono a migliorare i risultati sul lavoro;
- come le *life skills* si relazionano con le competenze accademiche e tecniche e come possono essere integrate nella formazione scolastica e accademica;

- come i fattori individuali quali: genere, stato socioeconomico, ambiente di lavoro, cultura, differenze geografiche e presenza di conflitti, influenzano l'importanza di specifiche *life skills* per il successo sul lavoro;
- come le *life skills* possono essere migliorate e sviluppate nelle prime fasi della vita, durante l'adolescenza e nei giovani adulti;
- come possono essere misurate, considerando definizioni e scale comuni e come possono essere associate a fattori di successo nel mondo del lavoro;
- come possono essere misurate in studi longitudinali e in valutazioni di percorsi di formazione per giovani provenienti da diverse culture e parti del mondo;
- come possono essere potenziate attraverso misure oggettive e tramite piattaforme digitali per il trattamento e lo scambio d'informazioni.

Riassumendo, si potrebbe affermare che queste abilità sono cruciali nella carriera lavorativa di ogni individuo. “Un bravissimo medico che non dimostri intelligenza emotiva nei confronti del proprio paziente difficilmente riuscirà a instaurare con quest'ultimo una comunicazione efficace; allo stesso modo, il responsabile delle relazioni con i clienti che non sia abile nel *problem solving* come affronterà la critica rivolta al servizio dell'azienda sui social media? E cosa potrebbe accadere al giovane avvocato, laureato a pieni voti, se non sapesse negoziare? Ancora, quali sarebbero le conseguenze della promozione di un professionista, tecnicamente ineccepibile, a manager di un *team* che dimostra in questo nuovo ruolo di non essere in grado di gestire le relazioni con i colleghi?” (Bertani & Contardi, 2017).

Life skills e Cognitive Behavioral Coach: una nuova figura di intervento

Per rispondere alle richieste formative e a eventi come l'attuale pandemia COVID-19, diventa sempre più pressante la necessità di una riforma del sistema Scuola/Università su larga scala delle sue funzioni di formazione, a livello internazionale. Gli istituti d'istruzione devono fornire ai giovani, oltre alle conoscenze e competenze tecnico accademiche, anche le capacità e le competenze necessarie per avere successo nella vita, nel lavoro e per prosperare in un mondo globalizzato in rapido cambiamento. Il modello educativo tradizionale non può più essere ritenuto sufficiente, così come non lo possono essere gli obiettivi e i risultati formativi dell'attuale sistema educativo. Il rendimento scolastico e accademico nonostante debba rimanere un aspetto importante della formazione, dovrà essere accompagnato da un approccio più olistico (Cohen, 2006).

Poiché il *coaching* è un approccio olistico multiforme all'apprendimento e al cambiamento, diventa evidente il ruolo chiave che può svolgere nel mondo della formazione a ogni livello: in classe, nello sviluppo professionale degli attori nel sistema educativo e nella creazione di culture di apprendimento nelle scuole e nelle università, al fine di favorire il passaggio dal mondo della formazione a quello dell'occupazione (Skiffington, 2003).

Sulla base di una revisione critica degli approcci di *coaching*, dagli studi condotti in merito a questa nuova figura dal Regno Unito, dagli Stati Uniti d'America e dall'Australia, si evince il ruolo che esso esercita nel favorire sia l'apprendimento scolastico che il miglioramento delle prestazioni personali.

Al centro di questi approcci si colloca l'approccio socratico di *coaching*, la facilitazione dell'apprendimento tramite l'ascolto attivo e l'osservazione, in cui il docente, che esercita un'azione di facilitatore piuttosto che di istruttore, aiuta gli studenti a imparare facendo (Griffiths, 2005). Il *coaching* mira infatti a sostenere sia lo sviluppo della persona (studenti, insegnanti,

dirigenti scolastici, impiegati, manager, professionisti in generale), sia quello delle istituzioni educative o dei sistemi produttivi di cui le persone fanno parte. Esistono diversi approcci di *coaching*, tutti utilizzabili con successo e che possono essere utilizzati assieme (approccio misto).

Coaching comportamentale

Gli approcci comportamentali sono caratterizzati da una particolare attenzione agli obiettivi orientati all'azione con uso di modelli di *problem solving*, ampiamente utilizzati in contesti educativi. Questo tipo di *coaching* è il favorito dal sistema d'istruzione britannico (Creasy, 2005; De Santi & Geiger, 2018). Il *coaching* comportamentale è facile da insegnare e da apprendere ed è quindi implementabile da studenti *tutor*, insegnanti e dirigenti scolastici. Vi sono prove che il *coaching* comportamentale riduca l'ansia da esame, aumenti le prestazioni ai test negli studenti e aiuti gli universitari a gestire lo stress correlato alle richieste del percorso di studi intrapresi. Le principali criticità dell'approccio comportamentale sono dovute al fatto che non tiene sufficientemente conto dei fattori cognitivo-emotivi e delle caratteristiche sistemiche che incidono sull'apprendimento. Alcuni autori sostengono la validità di un approccio misto che includa approcci cognitivi e/o cognitivo-comportamentali, poiché l'apprendimento può essere spesso bloccato da convinzioni o pensieri negativi (Palmer, 2007).

Coaching centrato sulla soluzione dei conflitti

Il *coaching* centrato sulla soluzione dei conflitti, di solito utilizzato con successo per lo sviluppo delle *life skills*, può essere facilmente appreso e ampiamente esercitato da tutti gli attori di un sistema educativo. Sebbene permette di attingere alle proprie risorse al fine di sviluppare soluzioni nella gestione di un conflitto, questo tipo di *coaching* è criticabile perché superficiale e semplicistico in caso di gestione di problematiche complesse. Tuttavia, combinato con altri approcci, ha dimostrato di migliorare negli studenti le capacità di *problem solving*, di *coping*, di recupero didattico, di studio e di raggiungimento di obiettivi di apprendimento, oltre alla riduzione della depressione e alla promozione del benessere soggettivo (Campbell, 2005).

Coaching cognitivo e cognitivo-comportamentale

Il *coaching* cognitivo, che enfatizza la riflessione, l'autoanalisi e l'autovalutazione, è utilizzato per favorire negli insegnanti atteggiamenti metacognitivi di riflessione sui processi d'insegnamento/apprendimento (Costa, 1994). Il *coaching* cognitivo-comportamentale si concentra su emozioni e comportamenti, osserva i collegamenti e le causalità, promuove la resilienza psicologica, migliora le prestazioni, aumenta il benessere e riduce lo stress (Palmer, 2007).

Coaching didattico

Il *coaching* didattico è un approccio specialistico, che si basa su contenuti disciplinari. Si è dimostrato efficace nel supportare la crescita professionale degli insegnanti e potenziare i risultati di apprendimento degli studenti più dotati (Cornett, 2009). È di uso comune negli Stati Uniti d'America dove risulta efficace, anche se complesso da implementare poiché la sua efficacia è garantita da un coinvolgimento attivo di diversi stakeholder, per esempio del governo nazionale e regionale, delle politiche scolastiche, dei dirigenti e degli insegnanti coinvolti (Rebora, 2012). I

coach didattici richiedono una formazione approfondita, in genere di almeno un anno, e un aggiornamento continuo; la sua implementazione risulta piuttosto costosa (Fullan, 2011).

Coaching per la leadership educativa

È utilizzato in tutto il mondo a supporto di dirigenti, docenti, *tutor* e insegnanti nel passaggio a ruoli dirigenziali. Di solito si attua attraverso interventi singoli o integrati in più ampi programmi di sviluppo professionale continuo.

Peer coaching

Il *coaching* tra pari è presente anche negli ambienti educativi e si realizza in due principali approcci. Il *peer coaching* reciproco tra coppie d'insegnanti che si osservano a vicenda, e quello simile a un *coaching* didattico dove diversi insegnanti collaborano tra loro nell'implementazione di pratiche d'insegnamento basate sulla ricerca/azione. Questi approcci si focalizzano nell'osservazione, nel *feedback*, nel dialogo riflessivo e nelle attività pratiche in classe (Kowal, 2007).

Coaching per docenti

Le pratiche didattiche proposte dagli insegnanti in classe sono il principale fattore predittivo del successo scolastico degli studenti. Nel Regno Unito, il *National Framework* fa riferimento al *mentoring*, *coaching* specializzato e *coaching* collaborativo come modalità utili ad attivare collaborazioni tra piccoli gruppi di docenti che si riuniscono per condividere esperienze d'insegnamento, riflessioni, supporto, *feedback* e incoraggiamenti. Promuove la condivisione di nuovi approcci educativi, interiorizza conoscenze ed esperienze, favorisce il dialogo e la sperimentazione in classe, azioni vitali per costruire culture di apprendimento supportate dall'assunzione di responsabilità a favore dell'innovazione, ricerca competenze specialistiche per estendere le capacità e le conoscenze utili per personalizzare le *good practice* (Cordingley, 2005). Il *coaching* specializzato rafforza questi aspetti, supporta e attua nella classe lo sviluppo di competenze e strategie di insegnamento specifiche.

Coaching per le governance del sistema Scuola/Università

Sono molti i Paesi in cui i livelli di responsabilità, per chi si trova in posizione di *leadership*, sono in forte aumento. Le attese del governo centrale, delle comunità locali, delle famiglie e di un pubblico più ampio aumentano la complessità della *leadership* nei contesti educativi. Solo i manager dotati d'idonei strumenti per gestire un ambiente complesso e in rapida evoluzione, sono quelli che possono attuare le riforme utili per un miglioramento duraturo e sistematico della *performance*. La *leadership* nel sistema Scuola/Università ha le sue specificità e, come per lo sviluppo professionale degli insegnanti, anche il *coaching* per i dirigenti scolastici e universitari richiede approcci di *coaching* evolutivi, specializzati e collaborativi. Vi sono prove emergenti che una *leadership* di alta qualità fa la differenza nella *performance* di un sistema educativo collocandosi al secondo posto dopo la qualità dell'insegnamento. Non a caso sta diventando un imperativo strategico lo sviluppo del talento di *leadership* negli enti di formazione a tutti i livelli (Hill, 2005).

Coaching per gli studenti

È noto il successo del *coaching* applicato agli studenti da *coach*, insegnanti, insegnanti *tutor*, e anche da studenti *tutor* che guidano altri studenti. Il progetto Sandwell nel Regno Unito è un esempio particolarmente positivo (Passmore, 2006). In Australia è stato realizzato un intervento di *life coaching* cognitivo-comportamentale orientato alla soluzione di conflitti e rivolto a studenti frequentanti il triennio di scuola secondaria superiore. Tale intervento ha consentito agli studenti di migliorare le loro strategie di *coping* per contrastare lo stress associato all'apprendimento, aumentare la resilienza, la percezione del benessere soggettivo, le proprie capacità cognitive e le proprie aspettative, la riduzione dei livelli di depressione e il miglioramento delle capacità di studio al fine di raggiungere più facilmente gli obiettivi di apprendimento e migliorare la propria *performance*. È stato anche dimostrato che il *peer coaching* esercitato da studenti *tutor*, concorre a migliorare le capacità e lo sviluppo personale degli studenti apprendisti e li aiuta a gestire l'alto livello di stress presente negli studenti della scuola secondaria e dell'università, influenzando positivamente sul rendimento scolastico e accademico (Green, 2007).

Tutti questi approcci rientrano nella sfera della psicologia positiva che fornisce il quadro teorico di riferimento più idoneo nel quale cercare aiuto per migliorare i sistemi educativi. L'obiettivo è quello di identificare e alimentare ciò che gli studenti apprezzano e sono bravi a fare, aiutandoli a trovare modi per ottimizzare i loro punti di forza e spazi in cui possano far vivere le abilità fondamentali per la vita e per il loro successo. Il *coaching* è forse lo strumento più idoneo per applicare i risultati della ricerca in psicologia positiva, che punta a migliorare il benessere soggettivo, facilitare il raggiungimento degli obiettivi e favorire costruttivi cambiamenti comportamentali. Il *coaching* mette in atto azioni che fanno uso intelligente e coscienzioso delle migliori abilità nel prendere decisioni per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento.

Bibliografia

- Bandura A (Ed.). *Il senso di autoefficacia*. Gardolo (TN): Erickson; 1996.
- Bertani A, Contardi F. «Life skills», l'abilità preziosa di interagire con gli altri. *Il Sole 24 Ore* online 2/8/2017. Disponibile all'indirizzo: <https://www.ilssole24ore.com/art/life-skills-l-abilita-preziosa-interagire-gli-altri-AEnORMwB>
- Campbell MA, Gardner S. A pilot study to assess the effects of life coaching with Year 12 students. In: Cavanagh M, Grant A, Kemp T (Ed.). *Evidence-based coaching brisbane*. Samford: Australian Academic Press; 2005. p. 159-69.
- Davoli M, Amato L, Clark N, Farrell M, Hickman M, Hill S, et al. The role of Cochrane reviews in informing international guidelines: a case study of using the Grading of Recommendations, Assessment, Development and Evaluation system to develop World Health Organization guidelines for the psychosocially assisted pharmacological treatment of opioid dependence. *Addiction* 2015;110(6):891-8.
- Cohen J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review* 2006;76(2): 201-37.
- Cordingley P. The role of mentoring and coaching in teachers' learning and development. *Education Review* 2005;18:68-74.
- Cornett J, & Knight J. Research on coaching. In: J. Knight (Ed.). *Coaching: approaches and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; 2009. p. 192-216.
- Costa AL, Garmston RJ. *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Massachusetts: Christopher-Gordon; 1994.
- Creasy J, Paterson F. *Leading coaching in schools*. Nottingham: National College; 2005.

- De Santi A, Geiger G. *100 domande sul Coaching in sanità*. Torino: SEEd Medical Publisher; 2018.
- De Santi A, Guerra R, Morosini P (Ed.). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2008. (Rapporti ISTISAN 08/1). Disponibile all'indirizzo: https://www.iss.it/documents/20126/45616/08-1_WEB.1204719565.pdf/8f0a0d06-30e2-022c-4224-db30743dca59?t=1581094917673; ultima consultazione 29/12/2020.
- Duckworth A. *What does self-control look like?* Philadelphia: Character Lab; 2015. Disponibile all'indirizzo: <https://characterlab.org/character/self-control/>; ultima consultazione 07/01/2021.
- Faliva C. *Tra normalità e rischio*. Roma: Feltrinelli; 2016.
- Fullan M, Knight J. Coaches as system leaders. *Educational Leadership* 2011;69:50-53.
- Gigantesco A, Morosini P. *Promozione del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva a scuola: un manuale per definire obiettivi e risolvere problemi*. Roma: Istituto Superiore di Sanità; 2015. (Dispense per la scuola 15/1). Disponibile all'indirizzo: https://www.iss.it/documents/20126/1773424/dispensa_scuola_15_1.pdf/76386421-f983-c7d8-90e9-247c7d33ad8c?t=1576431593384; ultima consultazione 07/01/2021.
- Green S, Grant A, Rynsaardt J. Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review* 2007;2:24-32.
- Griffiths K. Personal coaching: a model for effective learning. *Journal of Learning Design* 2005;1:55-65.
- Hill L. *Leadership development: a strategic imperative for higher education*. Boston: Harvard Business School; 2005. Disponibile all'indirizzo: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2005/1/ffp0506s-pdf.pdf>; ultima consultazione 07/01/2021.
- Kowal J, Steiner L. *Principal as instructional leader: designing a coaching program that fits*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. 2007. Disponibile all'indirizzo: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499255.pdf>; ultima consultazione 07/01/2021.
- Lippman LH, Ryberg R, Carney R, Moore KA. *Key soft skills that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. 2015. Disponibile all'indirizzo: https://www.youthpower.org/sites/default/files/YouthPower/resources/Workforce_Connections_Key_Soft_Skills_and_Appendices.pdf; ultima consultazione 07/01/2021.
- Marmocchi P, Dall'Aglio C, Tannini M. *Educare le Life Skills*. Gardolo (TN): Erickson; 2004.
- Ministero della Salute. Lo stato di salute della popolazione. In: *Relazione sullo stato sanitario del paese 2012 -2013*. Roma: Ministero della Salute; 2014. p. 39-191. Disponibile all'indirizzo: http://www.rssp.salute.gov.it/imgs/C_17_navigazioneRelazione_10_listaSezioni_sezioniItemName_3_scarica.pdf; ultima consultazione 29/12/2020.
- Palmer S, Szymanska K. Cognitive behavioural coaching: an integrative approach. In: Palmer S, Whybrow A (Ed.). *The handbook of coaching psychology*. Hove: Routledge; 2007. p. 86-117.
- Passmore J. Coaching psychology: applying an integrated approach in education. *Journal of Leadership in Public Services* 2006;2(2):27-33.
- Rebora A. Turning teachers into coaches. *EducationWeek* February 29, 2012. Disponibile all'indirizzo: <http://www.edweek.org/tsb/articles/2012/03/01/02litcollab.h05.html>; ultima consultazione 07/01/2021.
- Rubin KH, Rose-Krasnor L. Interpersonal problem solving and social competence in children. In Van Hasselt VB, Hersen M (Ed.). *Perspectives in developmental psychology. Handbook of social development: a lifespan perspective*. Washington, DC: American Psychological Association; 1992. p. 283-323.
- Skiffington S, Zeus P. *Behavioural coaching*. Sydney: McGraw Hill; 2003.