



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
eCAMPUS
ON LINE-DECRETO MIUR 30/01/2006

Pubblicazioni - CE.DI.S. - Centro studi e ricerche sulle politiche
del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi

1

DANIELA BOSETTO

MANAGEMENT SCOLASTICO E GESTIONE DELLE EMOZIONI



© Copyright - Giuffrè Editore

GIUFFRÈ EDITORE



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
eCAMPUS
ON LINE-DECRETO MIUR 30/01/2006

Publicazioni - CE.DI.S. - Centro studi e ricerche sulle politiche
del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi

1

DANIELA BOSETTO

MANAGEMENT SCOLASTICO E GESTIONE DELLE EMOZIONI



GIUFFRÈ EDITORE

Direttore della Collana: Silvio Bolognini (Università e-Campus - Direttore CE.DI.S.)

Comitato di Direzione

Silvio Bolognini, Massimiliano Bonavoglia, Daniela Bosetto, Antonietta Di Mauro, Michele Filippelli, Roberto Russo, Paola Todini, Luigi Zingone

Comitato Scientifico

Elisabetta Bertacchini (Università eCampus), Bruno Bilotta (Università della Calabria), Michele Carruba (Università Statale di Milano), Claudio De Luca (Università della Basilicata), Massimo De Leonardis (Università Cattolica di Milano), Paolo Di Lucia (Università Statale di Milano), Franco Giuseppe Ferrari (Università Bocconi di Milano), Morris Ghezzi (Università Statale di Milano), Pier Francesco Lo Tito (Università di Firenze), Lanfranco Rosati (Università di Perugia), Francesco Rovetto (Università di Pavia), Antonio Salvi (Università Jean Monnet di Bari), Francesco Sartori (Università di Pavia), Francesco Sbordone (Università Federico II di Napoli).

1. Le pubblicazioni della Collana CEDIS/e-Campus sono subordinate, sentito il Direttore della Collana, alla presentazione da parte di almeno un membro del Comitato di Direzione e al giudizio positivo di almeno un membro del Comitato Tecnico Scientifico scelto per rotazione dal Direttore della Collana d'intesa con il Comitato di Direzione all'interno del medesimo, tenuto conto dell'area tematica del contributo.
2. Il singolo contributo è inviato al valutatore senza notizia dell'identità dell'autore.
3. L'identità del valutatore è coperta da anonimato.
4. Nel caso che il valutatore esprima un giudizio positivo condizionato a revisione o modifica del contributo, il Comitato di Direzione autorizza la pubblicazione solo a seguito dell'adeguamento del saggio, assumendosi la responsabilità della verifica.
5. In caso di pareri contrastanti il Comitato di Direzione assume la responsabilità della decisione circa la pubblicazione del contributo.
6. Nel caso di pubblicazioni degli Atti di un Convegno, la valutazione positiva è implicita nell'accettazione dei contributi degli autori da parte del Comitato Scientifico preposto alla realizzazione del Convegno stesso.

© Copyright Dott. A. Giuffrè Editore, S.p.A. Milano - 2015

Via Busto Arsizio, 40 - 20151 MILANO - Sito Internet: www.giuffre.it

La traduzione, l'adattamento totale o parziale, la riproduzione con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, i film, le fotocopie), nonché la memorizzazione elettronica, sono riservati per tutti i Paesi.

Tipografia «MORI & C. S.p.A.» - 21100 Varese - Via F. Guicciardini 66

PREFAZIONE

Il CE.DI.S. (Centro Studi e Ricerche su Politiche del Diritto e Sviluppo del Sistema Produttivo e dei Servizi) è un Centro di Alta Formazione e di Ricerca dell'Università e-Campus, la cui missione fondamentale è da un lato quella di svolgere attività di ricerca pura ed accademica e, dall'altro, quello di interloquire col sistema pubblico e privato per la progettazione e la declinazione attuativa di iniziative (prevalentemente di ricerca e di alta formazione) aventi l'Università quale realizzatrice di prodotti di livello accademico e/o quale partner di attività di analoga configurazione.

I risultati del lavoro di conoscenza, approfondimento tematico ed analisi vengono ospitati nella Collana "Pubblicazioni CE.DI.S. – e-Campus" di Giuffrè Editore.

Il primo volume della collana riguarda un contributo della Prof.ssa Daniela Bosetto sulla gestione delle emozioni da parte del management scolastico il cui spunto è stato dato dalla sottoscrizione di una convenzione tra MIUR ed e-Campus/CE.DI.S. per la realizzazione di un progetto/percorso di conoscenza, formazione e sviluppo organizzativo rivolto ad un campione rappresentativo di manager delle istituzioni scolastiche.

Università e-Campus
CE.DI.S. - Centro Studi e Ricerche
su Politiche del Diritto e Sviluppo del Sistema Produttivo e dei Servizi

Il Direttore
(Prof. Silvio Bolognini)

INDICE

<i>Prefazione</i>	v
<i>Introduzione</i>	XIII

CAPITOLO 1

L'ORGANIZZAZIONE

1.1. Teorie di derivazione sistemica	1
1.2. Gestione operativa e gestione strategica	1
1.3. Organizzazioni malate	2
1.4. Stili di management	2
1.5. Alcune regole per migliorare la performance aziendale	3

CAPITOLO 2

LA MOTIVAZIONE

2.1. Motivazione e valori	5
2.2. Pulsione, bisogno, motivazione	6
2.3. Motivazione e leadership	8
2.4. Motivazione: leadership costruttiva e leadership intenzionale.	8

CAPITOLO 3

EMPOWERMENT, STRATEGIE DI COPING, RESILIENZA, LOCUS OF CONTROL

3.1. Caratteristiche	11
3.2. Sviluppo delle abilità di coping	12
3.3. Resilienza	13
3.4. Locus of Control.	13

CAPITOLO 4

DISAGIO PSICOLOGICO E LAVORO

4.1. La problematica del lavoro nella Psicologia Individuale di Alfred Adler.	15
4.2. Atteggiamenti verso il lavoro ed effetti del disagio lavorativo sulla persona	15
4.3. Disagio lavorativo e stile di vita	17

4.4.	L'incoraggiamento e la scelta	18
------	---	----

CAPITOLO 5

COMUNICAZIONE EMPATICA NEL CONTESTO LAVORATIVO

5.1.	Concetto di empatia.	21
5.2.	Comunicazione empatica.	21
5.3.	Il modello di Carkhuff	22
5.4.	Espressione delle emozioni	23

CAPITOLO 6

FRUSTRAZIONE - AGGRESSIVITÀ - CONFLITTO

6.1.	Analisi della frustrazione.	25
6.2.	Analisi dell'aggressività	25
6.3.	Modalità di esprimersi dell'aggressività	27
6.4.	Analisi del conflitto	28

CAPITOLO 7

L'UTILIZZO DELLO PSICODRAMMA NELLA FORMAZIONE

7.1.	Caratteristiche generali.	31
7.2.	Analisi del vissuto aziendale e tecnica dello psicodramma	32
7.3.	La narrazione attraverso lo psicodramma.	33
7.4.	Il significato formativo della narrazione attraverso la tecnica dello psicodramma	34

CAPITOLO 8

APPLICAZIONE DELLE TECNICHE DI PSICODRAMMA ADLERIANO AL CONTESTO AZIENDALE

8.1.	Caratteristiche generali.	37
8.2.	Riferimenti allo psicodramma di Moreno.	38
8.3.	La catarsi	39
8.4.	Psicodramma analitico adleriano	40

CAPITOLO 9

IL COUNSELLING INDIVIDUALE E IL COUNSELLING DI GRUPPO

9.1.	Definizione	43
------	-----------------------	----

9.2. Counselling e modelli teorici di comunicazione	44
9.3. Vissuto di scoraggiamento e difficoltà lavorative	45
9.4. La tecnica dell'incoraggiamento nel contesto lavorativo	46

CAPITOLO 10

BURNOUT E COMPORTAMENTO ORGANIZZATIVO

10.1. Analisi del fenomeno burnout	49
10.2. Strumenti per valutare e gestire il burnout	50
10.3. Il ruolo del supervisore	51
10.4. Prevenzione del burnout	51

CAPITOLO 11

IL QUESTIONARIO

11.1. Strumento d'indagine	53
11.2. Scale di risposta	54
11.3. La stesura del questionario	54
11.4. Verifica attraverso il pretest	55

CAPITOLO 12

IL GRUPPO

12.1. Caratteristiche del gruppo di lavoro eterogeneo	57
12.2. Metodi e tecniche di creatività nei gruppi: il brainstorming	58
12.3. Metodi e tecniche di creatività nei gruppi: la sinettica	59
12.4. Gruppi e integrazione tra bisogni individuali e obiettivi aziendali	60

CAPITOLO 13

VALUTAZIONE DEL PERSONALE

13.1. Cenni storici	63
13.2. Valutazione, risorse umane e organizzazioni	64
13.3. Le 3 P	65
13.4. Il processo valutativo	67
13.5. Il metodo Hay	67
13.6. Metodologie di analisi e descrizione delle posizioni	68
13.7. Strumenti utilizzati in un programma di analisi e descrizione delle posizioni	68
13.8. Metodologie di valutazione delle prestazioni	69
13.9. Valutazione del potenziale e pianificazione delle carriere	71

CAPITOLO 14

VALUTAZIONE DELLA PERFORMANCE

14.1. Concetto di performance.	73
14.2. Ruolo direzionale e valutazione della performance.	73
14.3. Contenuti della riforma	73
14.4. Performance (1)	74
14.5. Performance (2)	74
14.6. Performance (3)	75
14.7. Elementi innovativi nella valutazione	75
14.8. Trasparenza.	76

CAPITOLO 15

LA DELEGA

15.1. Aspetti caratterizzanti la delega	77
15.2. Delega e responsabilità.	78
15.3. Responsabilità del manager	79
15.4. Delega e controllo.	80

CAPITOLO 16

DELEGA NELL'AMBITO DEL CONTESTO SCOLASTICO

16.1. Profilo giuridico della delega	83
16.2. Profilo organizzativo	84
16.3. Contenuti della delega	85
16.4. Errori da evitare nel processo di delega.	85

CAPITOLO 17

LA GESTIONE DEL TEMPO

17.1. Definizione di gestione del tempo	87
17.2. Teorie sul tempo.	87
17.3. Tempo e uomo come attore sociale	88
17.4. L'organizzazione del tempo	89

CAPITOLO 18

IMPORTANZA DEL CONCETTO DI SALUTE ORGANIZZATIVA	91
---	----

CAPITOLO 19

ORGANIZZAZIONI, TEAM MANAGEMENT E TEAM WORK

19.1. Il team e la gestione delle decisioni	97
19.2. La decisione in situazione di stress.	99

CAPITOLO 20

ANALISI DELLA DIMENSIONE EMOTIVA
NELLA CRESCITA PROFESSIONALE

20.1. Intelligenza emotiva e competenza emotiva	102
20.1.1. Consapevolezza emotiva	103
20.1.2. Controllo emotivo.	104
20.1.3. Motivazione.	104
20.1.4. Empatia	104
20.1.5. Abilità nelle relazioni interpersonali.	105

CAPITOLO 21

MANSIONI E RESPONSABILITÀ DEL DSGA	107
--	-----

CAPITOLO 22

DECLINAZIONE ATTUATIVA
DEL PROGETTO/PERCORSO E RELATIVI PRODOTTI

22.1. Attività formative in presenza.	113
22.2. Questionari concernenti l'analisi del vissuto DSGA nel rapporto con il personale scolastico di diretta afferenza	117
22.2.1. Questionario sulla gestione del tempo per gli assistenti am- ministrativi, comprensivo delle Tavole fattori analizzati e dei grafici di riscontro.	117
22.2.2. Questionario sulle capacità organizzative per gli assistenti amministrativi, comprensivo delle Tavole fattori analizzati e dei grafici di riscontro.	120
22.2.3. Questionario sulle capacità relazionali per i collaboratori scolastici, comprensivo delle Tavole fattori analizzati e dei grafici di riscontro.	124
22.2.4. Somministrazione ai partecipanti del test 16pf di Cattell ed esempio di commento al profilo di un partecipante al per- corso formativo	127
22.3. Sintesi delle narrazioni dei partecipanti con individuazione degli stili di dirigenza, anche in relazione alle emozioni ed alle situazioni di stress.	131
22.4. Esercitazioni	142
22.4.1. Esercitazione 1 - Senigallia, 17-18 gennaio 2013.	142
22.4.2. Esercitazione 2 - Alghero, 19 e 20 settembre 2013	144
22.4.3. Esercitazione 3 - Roma, 19-20 dicembre 2013.	145
<i>Bibliografia</i>	149

INTRODUZIONE

La tematica affrontata nel presente volume, ossia quella concernente la conoscenza e la gestione delle emozioni nell'attività di direzione scolastica, trova conferma della sua rilevanza oltre che nella sua comprovata attualità nell'ambito dello sviluppo manageriale e dei profili conoscitivi ed attuativi ad esso connessi, anche nella convenzione fra Università Telematica e-Campus/CE.DI.S. - Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi e Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (attraverso l'Istituto di Istruzione Superiore "Alfredo Panzini" di Senigallia - AN) per la realizzazione di un progetto/percorso sulla tematica sopra indicata, nella consapevolezza che la complessità del sistema scolastico richiede, da parte del *management* del settore scuola, l'acquisizione di competenze mirate a gestire situazioni emozionali, spesse volte causa di *stress*, nel contesto lavorativo di appartenenza.

Obiettivi

Gli obiettivi perseguiti attraverso la declinazione attuativa del progetto/percorso, di cui il presente volume rappresenta la componente conoscitiva, sono stati sinteticamente i seguenti:

- analizzare le principali problematiche lavorative, individuando le matrici emotive che le hanno generate e che comunque le influenzano più o meno rilevantemente;
- valutare il livello di incidenza delle emozioni nello svolgimento di specifiche attività lavorative;
- favorire la partecipazione emotiva nel gruppo di partecipanti al fine di sviluppare, nel rispetto della diversità di opinioni, un rapporto mirato alla condivisione empatica anche di possibili situazioni di criticità;
- canalizzare strategicamente le proprie emozioni per affrontare situazioni di *stress* e/o di criticità lavorativa;
- elaborare strategie di gestione delle emozioni finalizzando tale attività alla possibile ottimizzazione dei vissuti lavorativi.

Target di riferimento

Il target di riferimento è costituito da una cinquantina di Dirigenti dei Servizi Generali e Amministrativi - DSGA appartenenti ad Istituti di Istruzione Superiore quale campione rappresentativo del sistema scolastico superiore proveniente dalle varie regioni italiane.

Macrotraiettorie contenutistiche

Le principali macrotraiettorie contenutistiche affrontate durante la declinazione attuativa del progetto/percorso sono risultate le seguenti:

- le fonti di ansia nella vita organizzativa;
- l'incidenza della dimensione emozionale nell'attività lavorativa;
- analisi delle emozioni nel vissuto lavorativo;
- le emozioni che limitano l'esplicitazione dell'attività lavorativa;
- emozioni e *stress*;
- le emozioni che danno vita al cambiamento;
- la gestione delle “emergenze emotive”;
- l'utilizzo della dimensione emozionale quale fattore di successo nella gestione dei vissuti lavorativi.

Direzione del progetto/percorso

Alla declinazione attuativa del progetto/percorso hanno sovrainteso il *management* e gli operatori del CE.DI.S. - Centro Studi e Ricerche sulle Politiche del Diritto e Sviluppo del Sistema Produttivo e dei servizi, che si occupa — come detto — di realizzare attività formative, di ricerca e sviluppo organizzativo in interlocuzione con il sistema aziendale o con quello dei servizi.

La direzione scientifica del progetto/percorso è stata affidata alla Prof.ssa Daniela Bosetto, Prof. Straordinario cattedre di “Psicologia del Lavoro” e “Psicologia scolastica” - Facoltà di Psicologia.

Le attività formative in presenza, previste dal progetto/percorso, sono state svolte dalla Prof.ssa Daniela Bosetto.

CAPITOLO 1

L'ORGANIZZAZIONE

1.1. *Teorie di derivazione sistemica*

Parsons (1937) considera la realtà sociale composta da sistemi interconnessi che, a partire dalla singola personalità, vanno a confluire nella società.

L'elemento che differenzia le organizzazioni formali dagli altri sistemi sociali è l'orientamento verso la realizzazione di fini specifici. Il modello di Parsons prende in considerazione concetti di fondamentale rilievo quali adattamento, raggiungimento di uno scopo e integrazione.

A Londra tra gli anni '40 e '60, il Tavistock Institute diviene punto di riferimento europeo per quanto concerne i metodi di analisi e sperimentazione per la ristrutturazione e il miglioramento qualitativo del lavoro. Tra i principi chiave espressi viene messo in rilievo il fatto che il capo debba coinvolgere il gruppo di lavoro in quelli che sono gli obiettivi comuni da raggiungere; inoltre si ribadisce che ogni membro del gruppo, messo a conoscenza degli obiettivi del gruppo, si sente responsabilizzato e di conseguenza motivato.

1.2. *Gestione operativa e gestione strategica*

I compiti e le responsabilità devono essere *adeguati* e, di conseguenza, si richiede una nuova forma di gestione. Tale gestione deve *coordinare* piuttosto che *dirigere*.

Anche la *presa di decisioni* non sarà più un'esclusiva dei capi e i collaboratori parteciperanno agli ambiti decisionali. Assistiamo ad uno sviluppo dell'organizzazione, caratterizzato dall'individuazione e sviluppo delle capacità creative dei suoi membri; viene valorizzata in modo particolare la *capacità di problem solving*. L'intera organizzazione, dal livello più alto a quello più basso, è direttamente coinvolta nel processo di cambiamento. L'obiettivo principale è che l'organizzazione impari ad adeguarsi con costanza alle nuove condizioni.

Successivamente, si inizia ad attribuire importanza allo sviluppo di gestione. Si parte dall'idea che lo *stile di gestione* determina le condizioni ambientali nell'organizzazione e deve essere orientato alla creazione di condizioni tali da poter soddisfare il raggiungimento degli scopi dell'organizzazione. Questo metodo usa la pianificazione delle carriere, attribuisce importanza alla formazione, alle riunioni, alla rotazione dei compiti.

È necessario distinguere tra gestione operativa e strategica. Se la gestione operativa risulta essere responsabile della realizzazione degli scopi dell'organizzazione, la gestione strategica ha l'obiettivo di adeguare costantemente l'azienda in modo da assicurarne la continuità.

1.3. *Organizzazioni malate*

Il modello di Kets de Vries e Miller (1992) è applicabile alle cosiddette "Organizzazioni malate". Gli autori hanno descritto cinque *stili di comportamento nevrotico*, al fine di elaborare un tassonomia di possibili disfunzioni organizzative con lo scopo di prevenirle. Secondo gli autori, un cambiamento reale può avvenire solo dopo una diagnosi attenta, mirata a fornire ai dirigenti interessati chiarificazioni sulla loro *condotta di tipo disfunzionale*. Sembra interessante comprendere che cosa accade a diverse personalità, con differenti tendenze nevrotiche di base, nel momento in cui entrano a far parte di un'organizzazione aziendale.

Le tipologie di personalità fanno riferimento alle tendenze:

- ossessive;
- paranoide;
- depressive;
- schizoidi;
- isteriche.

1.4. *Stili di management*

Nello Stile di Management ossessivo, secondo Kets de Vries e Miller, non è possibile fare a meno del rituale. Tutto è prestabilito, tutto è sistematizzato, anche i più insignificanti dettagli operativi vengono pianificati ed eseguiti in maniera ripetitiva. Accuratezza e conformità agli standards sono le tendenze centrali presenti in azienda.

La *personalità paranoide* è orientata al *controllo estremo* e attribuisce importanza ai *controlli formali* (Stile di Management paranoide).

La *personalità depressiva* (Stile di management depressivo) appare caratterizzata da demotivazione, isolamento, conservatorismo, passività.

La *personalità schizoide* (Stile di Management Schizoide) è portata a sognare ad occhi aperti, non ha fiducia nell'altro, non riesce ad impegnarsi a fondo.

La *personalità isterica* (Stile di Management isterico) è caratterizzata da iperattività e impulsività. Risulta inoltre priva di inibizioni e prende in considerazione più cose senza ben canalizzarle.

1.5. *Alcune regole per migliorare la performance aziendale*

1) canalizzazione informativa e flessibilità: le aziende che si rinnovano considerano le informazioni e la flessibilità come principali vantaggi strategici;

2) direzione ed operatività: le aziende che si rinnovano considerano tutto l'organico come fonte di input creativo;

3) analisi degli accadimenti aziendali e loro verifica;

4) lavoro di gruppo e fiducia;

5) gestione delle risorse umane;

6) motivazione delle risorse umane.

CAPITOLO 2

LA MOTIVAZIONE

2.1. *Motivazione e valori*

La motivazione rappresenta un fattore complesso poiché è necessario considerare:

- la società nella quali il motivando è inserito;
- il gruppo con cui il motivando è prevalentemente in contatto;
- gli obiettivi dei vari gruppi di cui fa parte il motivando;
- il grado di coerenza degli obiettivi tra loro.

La motivazione deve tener conto degli orientamenti, espressi in valori, che nella società attuale sono in rapida trasformazione.

Consideriamo valori integrativi quelli che facilitano i rapporti interpersonali.

Consideriamo valori competitivi quelli che inaspriscono i rapporti interpersonali.

Le principali motivazioni ad effetto individuale sono:

- motivazione all'autoespressione (concretezza creativa);
- motivazione a mantenere uno status nell'organizzazione;
- motivazione a lavorare in un'organizzazione che sia in grado di trasmettere sicurezza.

Le principali motivazioni ad effetto collettivo sono:

- motivazione all'assunzione di responsabilità;
- motivazione ad influenzare il comportamento degli altri;
- motivazione a mantenersi integrato socialmente, in un rapporto di collaborazione con gli altri membri;
- motivazione a mantenersi in una situazione organizzativa definita e stabile.

Le quattro fasi della motivazione sono le seguenti:

PRIMA FASE: conoscenza, analisi, rimozione o riduzione delle cause di demotivazione connesse al sistema organizzativo.

È presente uno stato di tensione, insicurezza, incertezza organizzativa oggettivamente ritenuti necessari per essere soggetti operativi.

SECONDA FASE: si deve tener conto, per ridurre le cause di

demotivazione, dei propri valori, dei valori dei propri collaboratori, dei valori dei propri superiori.

TERZA FASE: conoscenza e messa in crisi dei valori antagonisti ed incompatibili con l'essere soggetti operativi.

QUARTA FASE: conoscenza e messa in crisi degli stili comportamentali e incompatibili con l'essere soggetti operativi.

I valori integrativi facilitano i rapporti interpersonali, favoriscono il consenso, che presuppone adesione agli obiettivi dell'azienda e rispetto delle norme.

Il consenso favorisce lo sviluppo di motivazioni ad effetto collettivo come la collaborazione.

I valori competitivi favoriscono stili di comportamento antagonisti, che portano allo sviluppo di conflitti e non rispetto delle norme nell'azienda.

È opportuno conoscere, analizzare, ridurre, rimuovere le cause di demotivazione presenti nel sistema organizzativo.

2.2. *Pulsione, bisogno, motivazione*

I concetti di pulsione, bisogno e motivazione sono in stretta connessione tra loro.

La pulsione è data da esigenze di tipo biologico e rappresenta una spinta interna all'organismo.

Il bisogno può essere interpretato come ciò che rende concreta la pulsione. La sete per esempio è una pulsione che rappresenta un bisogno da soddisfare dell'organismo.

Analogamente, la motivazione è legata ad aspetti di tipo pulsionale mentre lo scopo è più vicino al bisogno.

Il bisogno non trova riscontro solo nella pulsione ma può riguardare anche aspetti complessi della vita e valori.

Maslow (1954) espose il suo modello a piramide, che prevedeva differenti livelli di sviluppo nei sistemi motivazionali, cognitivi ed emotivi.

Le principali motivazioni ad effetto individuale sono:

- motivazione all'autoespressione (concretezza creativa);
- motivazione a mantenere uno status nell'organizzazione;
- motivazione a lavorare in un'organizzazione che sia in grado di trasmettere sicurezza.

Le principali motivazioni ad effetto collettivo sono:

- motivazione all'assunzione di responsabilità;
- motivazione ad influenzare il comportamento degli altri;
- motivazione a mantenersi integrato socialmente, in un rapporto di collaborazione con gli altri membri;
- motivazione a mantenersi in una situazione organizzativa definita e stabile.

Secondo Nuttin (1980) lo stato motivazionale avvia non soltanto lo stato percettivo e motorio, ma anche il funzionamento cognitivo dell'individuo. In altri termini lo stato di motivazione — un bisogno di esplorazione o la fame — non rende vigile solo la percezione e il sistema motorio, ma spinge anche il soggetto a pensare, a ricordare, a esplorare.

Motivazioni e bisogni sono concetti dinamici. L'elaborazione delle informazioni in entrata induce una continua sistemazione dei piani messi in atto per il raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Il cambiamento concerne sia i bisogni, sia le azioni messe in atto per soddisfarli.

A parere di Bartoli e Bonaiuto (2000), gli aspetti motivazionali, proprio perché in relazione con le emozioni, risultano legati a processi psichici di conoscenza, relativi alla percezione, alla memoria e all'attività decisionale.

Le "interviste in profondità" e le tecniche proiettive in genere, hanno spezzato il legame che esisteva tra motivazione e razionalità e hanno valorizzato il ruolo dei fattori emotivi nel comportamento motivato e nelle scelte.

Possiamo osservare come fenomeni quali il bisogno di prestigio, di conformismo o, al contrario, di differenziazione o di resistenza alle pressioni del gruppo, sono influenzati da scelte di tipo emotivo.

Forti connessioni tra aspetti motivazionali ed emotivi li ritroviamo ad esempio nel marketing, nella pubblicità e concernono non solo gli aspetti privati del sé ma anche quelli relativi alla dimensione del sociale.

Un aspetto applicativo importante dei livelli motivazionali riguarda la **MOTIVAZIONE AL LAVORO**.

Prendendo in considerazione il modello di Shein (1970), osserviamo tre diversi approcci alla motivazione:

1) **APPROCCIO RAZIONALE/ECONOMICO** (motivazione negli incentivi economici);

2) APPROCCIO SOCIALE (motivazione di sentirsi accettato dal gruppo);

3) APPROCCIO DI AUTOREALIZZAZIONE (motivazione in un arricchimento qualitativo del lavoro. Esso prevede una maggiore partecipazione dei lavoratori nel definire gli obiettivi aziendali da raggiungere).

2.3. *Motivazione e leadership*

La motivazione al lavoro risulta essere in stretta correlazione con la leadership.

Nel passaggio dal management di tipo autoritario a quello di tipo partecipativo, è emersa una leadership orientata a comprendere e a soddisfare i bisogni del personale integrandoli con quelli dell'azienda.

La leadership partecipativa e sociale crea motivazione nei collaboratori poiché sviluppa un senso di autorealizzazione, in quanto vengono meno tutti quegli aspetti che impediscono crescita ed iniziativa.

Il leader deve possedere competenze emotive al fine di modulare e regolare le proprie emozioni in relazione ai suoi collaboratori.

Un leader motivato è in grado di modulare le proprie emozioni ed è predisposto a favorire lo sviluppo della motivazione nei collaboratori.

La leadership è una macrocategoria che include le competenze specifiche dell'efficienza, della creatività, soprattutto nella direzione di realizzare gli obiettivi e di risolvere i problemi, e della socialità.

I leader "speciali", detti anche "superstar", sono in grado di prendere in esame tutti i punti di vista nell'analisi di un problema, sono attenti a valorizzare i contributi di ciascuno, e a tener conto degli obiettivi individuali e dei vantaggi che possono derivare, anche sul piano personale, dalle soluzioni messe in atto.

2.4. *Motivazione: leadership costruttiva e leadership intenzionale*

Motivati e determinati, i leader superstar si propongono di riuscire "al meglio", non tanto con riferimento ad un livello di

prestazione fissato per sé o per gli altri, ma piuttosto ad un valore ideale, a un “assoluto”, a cui essi costantemente tendono in una prospettiva di effettivo e continuo miglioramento.

Kets de Vries individua lo stile costruttivo del leader.

Lo stile costruttivo prevede l'orientamento propositivo verso il futuro, che diviene un fondamento della motivazione. Ma lo stile, oltre che costruttivo deve essere anche intenzionale. I leader caratterizzati da questo stile sono motivati e sanno motivare; evitano di mettere in atto i meccanismi difensivi e sanno, anche in situazioni di stress, assumersi i rischi.

Poiché gli individui sentono il bisogno di congruenza tra la realtà soggettiva e la realtà oggettiva, il significato diviene la cornice di senso che contiene e sostiene la continuità dell'esperienza.

Una leadership costruttiva/intenzionale, quindi motivata e motivante, dovrà porre attenzione a:

- creare il senso dello scopo nelle persone;
- alimentare l'autodeterminazione;
- alimentare il senso di impatto, cioè ognuno deve essere convinto dell'influenza delle proprie azioni;
- alimentare il senso di competenza, cioè ognuno deve sentirsi “una risorsa”;
- costruire un forte senso di valori condivisi.

CAPITOLO 3

EMPOWERMENT, STRATEGIE DI COPING, RESILIENZA, LOCUS OF CONTROL

3.1. *Caratteristiche*

L'empowerment può essere definito come la capacità di ricercare in sé e nella comunità di appartenenza le risorse necessarie per poter costruire per se stessi e per gli altri nuovi progetti di vita, nuove mete da realizzare.

Tale concetto si riferisce alla capacità di ogni individuo di essere protagonista della propria vita e non osservatore passivo.

Poiché il lavoro riveste la quasi totalità della vita, diventa necessario pianificare e fare delle scelte in modo da realizzare i propri obiettivi non facendosi intaccare dalle difficoltà. L'empowerment è caratterizzato dalle seguenti componenti: intrapersonale, interazionale e comportamentale.

La componente intrapersonale fa riferimento al ruolo dell'autoefficacia, ossia alla percezione che i soggetti hanno di se stessi rispetto al fatto di avere o meno un controllo sugli eventi.

La componente interazionale comprende le abilità e le conoscenze delle risorse necessarie per fronteggiare le avversità.

La componente comportamentale è caratterizzata dal passaggio all'azione, si deve cioè agire per avere un controllo sulla vita quotidiana.

L'empowerment si pone come finalità il cambiamento.

Per cambiare il proprio stato è necessario provare un forte disagio circa una situazione, riconoscere cioè il bisogno di cambiare e strutturare un percorso per riuscirci.

Secondo Bandura (2010) è necessario che il soggetto sia convinto di poter riuscire ad avere un controllo della situazione.

L'empowerment diviene dunque un percorso di scoperta e riscoperta di risorse interne attraverso una rielaborazione di esperienze pregresse, ponendo attenzione sia ai successi che agli insuccessi e analizzando le credenze che hanno portato a compiere e a ottenere i diversi risultati.

Il termine empowerment si riferisce, secondo Nussbaum (2004), all'abilità di progettare un percorso di formazione persona-

le che consente ad ogni soggetto di poter esercitare un potere sulle proprie esperienze cognitive ed emotive, di prendere decisioni autonome e di utilizzare in modo ottimale le proprie risorse per comprendere criticamente la realtà e per scegliere liberamente e responsabilmente il proprio futuro.

I soggetti posti di fronte a situazioni nuove, di solito, le analizzano, dapprima valutandone il rischio e in seguito cercando di affrontarle.

Si tratta dunque di individuare le risorse a disposizione per affrontare la situazione stessa.

A questo punto entra in gioco l'abilità di coping.

Possiamo definire l'attività di coping come una risposta organizzata in riferimento ad una data situazione con lo scopo di raggiungere un obiettivo o risolvere un problema. Per distinguerla da una semplice risposta emotiva è necessario che sia prevista la "direzionalità verso uno scopo".

3.2. *Sviluppo delle abilità di coping*

Si deve distinguere tra coping finalizzato al problema e coping finalizzato sulle emozioni.

Il primo è riferito alle strategie individuali che prevedono l'affrontare le situazioni andandone a modificare le caratteristiche.

Il secondo mira ad un miglioramento dello stato interno della persona favorendo un distacco emotivo dalla situazione spiacevole.

Le strategie di coping sono essenzialmente abilità che noi abbiamo a disposizione e che si costruiscono lungo l'arco dell'esistenza.

Vi sono diversi tipi di sviluppo delle abilità di coping: le abilità istintuali, derivanti da predisposizioni di tipo genetico, e quelle derivanti dai tratti di personalità. Entrambe influiscono sulle strategie di coping che tendiamo ad utilizzare.

Esse possono essere altresì considerate abilità che derivano dalle manifestazioni del funzionamento dell'io. Secondo tale teoria, le abilità di coping si manifesterebbero come meccanismi di difesa per permetterci l'adattamento ambientale.

Anche l'apprendimento è un elemento che sviluppa strategie di coping.

Quando le strategie sono positive, agiscono da rinforzo sulle

situazioni da affrontare e creano abilità di fronteggiamento che consentono l'adattamento alle situazioni.

L'“apprendimento sociale” è anch'esso un potente mezzo di sviluppo delle strategie: quando si impara in maniera indiretta un comportamento che risulta utile, ciò porta ad un'imitazione che consente di mettere in atto altri tipi di strategie.

Le abilità di fronteggiare le situazioni derivano anche dalla creatività dei soggetti.

3.3. *Resilienza*

La resilienza è un termine usato in fisica. Essa è definita come “la capacità di un materiale di resistere a forze impulsive”.

In psicologia indica la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita dinnanzi alle difficoltà.

Mentre il concetto di coping si riferisce ad una funzione adattiva sana, la resilienza presuppone già una situazione di stress.

Per Domenico Di Lauro (2012) l'idea di resilienza per il sistema cognitivo rappresenta allo stesso modo ciò che il sistema immunitario rappresenta per l'organismo. Sia il sistema immunitario che il sistema resiliente sono strettamente correlati nella fisiologia umana e si potenziano o deprimono a vicenda.

Come i batteri rinforzano il sistema immunitario, così le sfide quotidiane rinforzano o dovrebbero rinforzare gli individui.

L'idea comune è che ogni sfida vada affrontata in un'ottica progettuale, utilizzando ogni strategia e risorsa in possesso: esperienze, sistema sociale/empowerment, azioni e così via.

Obiettivo di un progetto di resilienza non è risolvere i problemi ma rafforzare le competenze per rimanere al passo con le influenze dell'ambiente, adattandosi in maniera adeguata.

Le strategie che gli individui decideranno di utilizzare dipendono da fattori diversificati: uno di questi concerne la causa cui attribuiamo un evento.

Diventa importante il concetto di *Locus of Control*.

3.4. *Locus of Control*

Il modo in cui noi attribuiamo le cause dei nostri comporta-

menti è stato oggetto di ricerche che hanno identificato il costrutto del *Locus of Control*. Esso si riferisce al modo che le persone hanno di identificare la causa delle loro azioni.

Il Locus of Control può essere interno o esterno, a seconda che si attribuiscono le cause dei comportamenti a fattori esterni, quindi all'ambiente; oppure interni, in quanto connessi al nostro controllo diretto.

L'attribuzione causale che si fa circa gli avvenimenti influirà in modo determinante su come vengono percepite le situazioni in cui si è coinvolti e come si reagisce ad esse.

Di fronte ad un mancato risultato, colui che ha Locus of Control interno affronterà la sconfitta individuandone le cause in fattori come il poco impegno.

CAPITOLO 4

DISAGIO PSICOLOGICO E LAVORO

4.1. *La problematica del lavoro nella Psicologia Individuale di Alfred Adler*

È noto come Adler (1993) abbia collocato il lavoro tra i grandi problemi della vita, ritenendo che la modalità con cui un individuo si pone di fronte a questo problema possa già rappresentare un indicatore per scoprire il suo stile di vita: aiutare a risolvere il problema lavoro significa portare il soggetto a riconoscere un errore nella strutturazione dello stile di vita.

È stato evidenziato come certi incidenti occorsi nel lavoro non sono dovuti al caso, ma all'atteggiamento assunto nei confronti dei propri compiti e, in questo senso, sono espressione del proprio stile di vita. Adler sottolinea al riguardo un concetto attualissimo quando evidenzia come sia importante per ogni essere umano scegliere la professione che gli permetta di utilizzare nel migliore dei modi tutte le proprie capacità e attitudini: alcuni rivelano difficoltà nella scelta di una professione mentre altri mutano continuamente il proprio lavoro. In ogni caso, la fiducia in sé costituisce il presupposto per lo svolgimento della propria attività.

In linea con la teoria adleriana, notiamo come nel contesto lavorativo l'individuo non possa essere considerato come una persona isolata in quanto ogni lavoro deve essere visto in interazione con il gruppo di coloro che condividono la medesima attività. Un attento orientamento alla scelta del lavoro diviene lo strumento chiave per prevenire il disagio.

È importante analizzare il disagio, che si identifica inizialmente nello scoraggiamento della persona. Un adeguato processo psicoterapeutico dovrà favorire il passaggio dallo scoraggiamento all'incoraggiamento, attraverso strategie che utilizzino il pensiero creativo.

4.2. *Atteggiamenti verso il lavoro ed effetti del disagio lavorativo sulla persona*

Gli atteggiamenti verso il lavoro maggiormente studiati sono la

gratificazione data dalla mansione, l'alienazione, la dedizione all'organizzazione, il coinvolgimento e la motivazione. Possiamo osservare come le gratificazioni specifiche possano essere distinte in intrinseche, connesse al contenuto del lavoro stesso, come il successo, la competizione, il riconoscimento, la crescita, la responsabilità; ed estrinseche quali la retribuzione, la sicurezza e le condizioni in generale connesse all'attività lavorativa.

L'alienazione viene spesso vissuta come isolamento e suscita nella persona uno scoraggiamento unito ad una mancanza di valore personale e di significato del proprio impegno. La dedizione all'organizzazione implica l'adesione ai valori e agli scopi dell'organizzazione stessa e crea quello che possiamo definire il "senso di appartenenza", elemento fondamentale per un buon inserimento lavorativo. Per quanto concerne il coinvolgimento nella mansione e nel lavoro, possiamo notare come un atteggiamento positivo verso la professione accresca l'autostima e sviluppi un senso di sicurezza.

È stato statisticamente rilevato come l'assenteismo, l'indolenza, gli incidenti e l'avvicendamento aumentino in relazione all'insoddisfazione sul lavoro e alla scarsa motivazione alla mansione svolta. Hertha Orgler così si esprime: « Come Adler ha mostrato, una buona soluzione del problema della professione si può trovare soltanto attraverso la collaborazione psicologica e sociale. L'intero nostro sistema sociale è basato sulla collaborazione. È perciò della massima importanza che ogni essere umano scelga la professione che gli permetta di utilizzare nel migliore dei modi tutte le sue capacità » (1).

Di conseguenza, anche nella selezione professionale una grande attenzione sarà rivolta all'aspetto caratteriale e volitivo della personalità. La selezione deve rivolgere il suo interesse non solo alle attitudini e alle capacità, ma anche ad aspetti relativi al comportamento e agli atteggiamenti dell'individuo, come ad esempio il livello di socializzazione e la disponibilità al cambiamento.

Possiamo notare come il disagio lavorativo provochi nella persona un senso d'impotenza e d'isolamento tale da produrre una sensazione di perdita del proprio valore personale e del significato del proprio lavoro.

Tra gli effetti del disagio lavorativo sulla persona troviamo lo

(1) ORGLER H. (1970), *Alfred Adler e la sua opera*, Roma.

scoraggiamento, che porta anche ad un blocco delle capacità creative. È possibile vedere nello scoraggiamento un sintomo del complesso d'inferiorità, conseguente al rafforzamento del naturale sentimento d'inferiorità. Se il disagio lavorativo si esprime attraverso forme di nevrosi e nei casi più gravi di psicosi, entrambi tali aspetti rappresentano per Adler le principali forme dello scoraggiamento.

4.3. *Disagio lavorativo e stile di vita*

Secondo il modello adleriano, l'analisi del disagio lavorativo dovrebbe sempre far riferimento allo stile di vita, inteso da Adler come rappresentazione indelebile dell'impronta psichica, unica ed inimitabile di ogni individuo, che risulta contrassegnata dai suoi tratti comportamentali, dalle idee, dalle opinioni, dai sentimenti, dalle emozioni, unitamente indirizzati al raggiungimento delle mete primarie.

Un esempio degli effetti prodotti dal disagio lavorativo sullo stile di vita lo ritroviamo nel protagonista del racconto di Kafka "La metamorfosi". Gregorio Samsa, trasformato in un insetto immondo, si chiede « Che avverrebbe se io dormissi ancora un poco e dimenticassi ogni pazzia? [...] O Dio, pensava, che professione faticosa ho scelto! Ogni giorno su e giù in treno. L'affanno per gli affari è molto più intenso che in un vero e proprio ufficio, e v'è per giunta questa piaga del viaggiare, le preoccupazioni per le coincidenze dei treni, la nutrizione irregolare e cattiva, le relazioni con gli uomini poi cambiano ad ogni momento e non possono mai diventare durature né cordiali. [...] Se non mi trattenessi per i miei genitori, mi sarei già licenziato da un pezzo me ne sarei andato dal principale e gli avrei detto il mio parere dal profondo del cuore. Sarebbe sceso allora dalla sua cattedra! Anche quella è una bella invenzione, mettersi in cattedra e parlare dall'alto in basso con l'impiegato, il quale poi gli si deve avvicinare sempre più a causa della sua sordità. [...] E se si fosse dato malato? Ma ciò sarebbe stato molto penoso e sospetto, perché Gregorio non era stato malato neppure una volta nel suo quinquennio di impiegato. Certamente sarebbe venuto il principale con il medico della cassa malattia, avrebbe fatto delle rimostranze ai genitori per il figlio pigro, e avrebbe trovato tutte le obiezioni richiamandosi al dottore,

per cui del resto non esistono che uomini completamente sani ma poltroni » (2).

Il personaggio kafkiano appare estremamente attuale nella sua tragicità, in quanto esprime lo stile di vita sofferente di chi incontra difficoltà d'adattamento all'ambiente lavorativo. Gregorio, attraverso la sua metamorfosi, ha scelto l'isolamento e ciò gli impedisce di esprimere un adeguato sentimento sociale.

Gregorio potrebbe essere uno dei tanti pazienti scoraggiati che si rivolgono allo psicoterapeuta. Il percorso psicoterapeutico con il paziente scoraggiato dovrebbe essere visto nell'ottica di una cooperazione che tenda a favorire un approccio ottimistico verso la vita. Attraverso un percorso psicoterapico creativo si favorisce lo sviluppo dei punti di forza della personalità del paziente scoraggiato, aiutandolo a riscoprire una nuova progettualità basata sulla condivisione empatica della sofferenza.

4.4. *L'incoraggiamento e la scelta*

Riteniamo l'incoraggiamento un processo che sfocia nella percezione, da parte del paziente, di una nuova spinta vitale che si sviluppa attraverso la creatività.

L'incoraggiamento permette di vincere il pessimismo orientandolo verso un approccio fiducioso nei confronti della vita.

R. 30 anni, si è laureata brillantemente nonostante abbia vissuto un iter scolastico difficoltoso durante la frequenza delle scuole superiori. È occupata in qualità di contabile nell'azienda di famiglia ma non è contenta e vive un rapporto conflittuale con il padre.

Manifesta inoltre un sentimento di odio nei confronti di una collega più anziana che vive come principale ostacolo alla propria crescita in azienda. Vorrebbe cercare un altro lavoro ma non ne ha il coraggio in quanto teme di ferire il padre. La sorella e il fratello anch'essi impegnati in azienda si sono invece ben adattati. Il rapporto con il fidanzato è in crisi, vorrebbe lasciarlo ma non riesce. Non sente più la gioia e il piacere di frequentare le amiche e gli amici dell'università.

R. vorrebbe fuggire dal lavoro, dal fidanzato, dalla casa ma si sente bloccata, non ne ha il coraggio. Non frequenta più gli amici

(2) KAFKA F. (1970), *La Metamorfosi*, in *I Racconti*, Milano, pp. 158-159.

simbolo di libertà ed evasione. Come possiamo osservare il lavoro, l'amore e le amicizie sono alla base del disagio psicologico manifestato da R.

Proprio rispetto al sentimento di colpa Adler ritiene che quando il soggetto prova un sentimento di colpa il suo sguardo va indietro, mentre gli scrupoli di coscienza lo rendono eccessivamente prudente; ma tanto il sentimento di colpa quando gli scrupoli di coscienza sono, nella nevrosi, cause di sterilità in quanto paralizzano ogni azione.

R. esprime un conflitto tra la mancata realizzazione del desiderio e la sua realizzazione.

Il rimanere in azienda o il lasciare l'azienda è in ogni caso doloroso.

R., attraverso il lavoro creativo della psicoterapia, che ha contemplato come ausilio anche la somministrazione del questionario 16 PF di Cattell, ha compreso le caratteristiche del suo stile di vita orientato al pessimismo e ha messo in atto un cambiamento lavorativo attraverso la scelta coraggiosa di lasciare l'azienda paterna.

CAPITOLO 5

COMUNICAZIONE EMPATICA NEL CONTESTO LAVORATIVO

5.1. *Concetto di empatia*

Per empatia non s'intende una generica simpatia o una risonanza immediata per situazioni che hanno affinità con la nostra storia, ma una vera abilità di mettersi nei panni dell'altro.

L'empatia corrisponde ad un grado di elasticità molto alto delle funzioni intellettuali ed emotive: dalla propria posizione, si deve essere in grado di osservare altri punti di vista e percepire altre sensibilità.

L'empatia è il risultato di un ascolto di tipo attivo, che favorisce la comunicazione dell'altro, prestando attenzione anche ai messaggi di tipo non verbale, spesso rivelatori di sentimenti nascosti.

Per lo psicologo umanista C.R. Rogers (1970) empatia significa capacità di mettersi al posto dell'altro, di vedere il mondo come lo vede costui.

È attraverso il "clima d'accoglienza" dell'altro che si creano le basi comunicative di una relazione d'aiuto.

Il modello comunicativo della relazione d'aiuto può essere utile anche nell'ambito della psicologia del lavoro, soprattutto nel caso in cui si verifichi un vissuto lavorativo di disagio.

La relazione d'aiuto nell'ambito lavorativo si attua attraverso il colloquio di counselling rivolto ai dipendenti che vivono una situazione di crisi o comunque di problematicità.

5.2. *Comunicazione empatica*

La comunicazione empatica è "efficace" poiché facilita l'espressione dell'altro e "non è direttiva" in quanto implica:

- accettazione dei sentimenti dell'altro;
- comprensione empatica;
- congruenza intesa come consapevolezza di ciò che si sta sperimentando nell'interazione comunicativa.

Il modello di comunicazione empatica, applicato al contesto aziendale, può aiutare a superare i conflitti.

Eisemberg e Strayer (1987) considerano la comunicazione empatica come “un’esperienza affettiva di condivisione”.

L’empatia in quest’ottica può essere definita come una risposta emotiva che è provocata dallo stato emotivo o dalla condizione di un’altra persona, e che è congruente con lo stato emotivo o la situazione dell’altro.

La capacità di condivisione empatica può essere educata.

Barnett (1987), ritiene che lo sviluppo dell’empatia e delle risposte comportamentali ad essa correlate possano essere potenziate da un ambiente che soddisfi i bisogni emotivi propri del bambino, lo incoraggi ad esprimere una vasta gamma di emozioni, gli offra numerose opportunità di osservare e di interagire con altri.

5.3. *Il modello di Carkhuff*

Carkhuff (1987) ha ripreso i punti salienti del modello rogeriano e cioè:

- l’analisi delle disposizioni personali dell’operatore di aiuto;
- l’articolazione dell’apparato tecnico/metodologico, fondamentale per un’efficace relazione d’aiuto.

Ci chiediamo:

- quali atteggiamenti personali e dimensioni del Sé rendono positivo colui che aiuta?;
- quali sono le abilità che si traducono in comportamenti verbali e non verbali di aiuto?

Tra le disposizioni personali di chi mette in atto la relazione di aiuto ricordiamo:

- genuinità e spontaneità dell’operatore di aiuto: l’operatore genuino non nega la propria personalità ma la esprime;
- accettazione incondizionata, cioè mantenere una positiva disposizione verso la persona cui è rivolto il nostro aiuto;
- comprensione empatica, intesa come comprensione accurata dell’altro nei suoi significati più intimi e personali come se fossero i propri, senza d’altronde dimenticare che in realtà non lo sono.

Carkhuff ritiene che si debba sviluppare anche un’“ecologia

relazionale” cioè, come abbiamo accenato in precedenza, l'accoglienza.

Carkhuff individua altre due disposizioni attive di chi offre una relazione d'aiuto:

— il confronto, inteso come competenza tesa ad abbattere le barriere interne che si frappongono alla maturazione della persona. Gli obiettivi del confronto sono quelli di aiutare chi richiede aiuto ad esplorare aree di sentimento, esperienza e di comportamento che si è ben guardato dall'esplorare;

— l'immediatezza o relazione mutuale, intesa come capacità di comunicare all'altro in modo diretto, impressioni sul modo in cui si sta svolgendo la relazione nel “qui ed ora”, all'interno del processo d'aiuto.

Il modello di Carkhuff è bipolare in quanto descrive contemporaneamente la dinamica dei processi intrapersonali (ciò che succede all'interno della persona man mano che si attua l'aiuto) e la dinamica interpersonale (cioè le abilità relazionali di chi promuove l'aiuto).

Il modello di Carkhuff è sequenziale, nel senso della complessità in quanto si sviluppano una serie di abilità via via più complesse (osservazione, ascolto, preparazione del contesto fino a personalizzazione, confronto, problem solving, progettazione ecc.).

Il modello è anche bifasico, in quanto evidenzia una fase discendente (interiorizzante) e una ascendente (esteriorizzante).

Il modello è sincretico, cioè composto, mediante integrazione e non giustapposizione, di diversi orientamenti di aiuto.

5.4. *Espressione delle emozioni*

L'emozione è un'espressione della comunicazione.

Possiamo definire l'emozione come uno stato mentale per mezzo del quale un individuo reagisce alla consapevolezza di una situazione piacevole o spiacevole o a qualsiasi altro aspetto di una situazione che produce benessere o malessere.

Non è difficile rendersi conto dell'importanza che le emozioni hanno nella vita lavorativa.

Si può asserire che alla base di ogni disagio psicologico, anche di tipo lavorativo, vi sia un'alterazione più o meno grave nella vita emotiva del soggetto.

Le emozioni sono in rapporto diretto con l'azione. Possono mobilitare l'azione o bloccarla.

Conosciamo le cose non solo con la ragione ma anche con la spinta emozionale.

A seconda della condizione emozionale che viviamo, cambia il modo di relazionarci con gli altri.

Nel contesto lavorativo è spesso facile sperimentare emozioni di tipo negativo.

L'intervento di counselling si pone l'obiettivo di supportare il lavoratore in crisi nella gestione delle proprie emozioni distruttive.

CAPITOLO 6

FRUSTRAZIONE - AGGRESSIVITÀ - CONFLITTO

6.1. *Analisi della frustrazione*

Si definisce FRUSTRAZIONE la condizione in cui viene a trovarsi l'organismo quando è ostacolato, in modo permanente o temporaneo, nella soddisfazione dei propri bisogni.

Le cause delle frustrazioni, cioè degli ostacoli al soddisfacimento dei bisogni, possono essere diverse.

Tali cause possono derivare:

- dall'ambiente fisico;
- dall'ambiente affettivo (famiglia, rete amicale);
- dall'ambiente lavorativo e sociale in genere;
- da fattori di tipo personale.

La frustrazione è un aspetto della vita che non può essere eliminato del tutto.

Gran parte delle frustrazioni più gravi sorgono nel rapporto con i familiari e con il lavoro.

Le principali cause sono le seguenti:

AMBIENTE FISICO (scarsa illuminazione, freddo, caldo, rumori, spazio inadeguato);

AMBIENTE AFFETTIVO (difficoltà nei rapporti con i familiari e con la rete amicale);

AMBIENTE LAVORATIVO (difficoltà relazionali in ambito lavorativo, isolamento nell'ambiente lavorativo, interruzione dell'attività lavorativa per malattia, eccesso di carico di lavoro, monotonia del lavoro, pensionamento ecc.);

FATTORI DI TIPO PERSONALE (difetti fisici, conflitto tra tendenze inconciliabili...).

6.2. *Analisi dell'aggressività*

È possibile osservare che, nell'animale in libertà, il comportamento aggressivo è diretto verso:

- la cattura della preda;
- la difesa;

- la soddisfazione del bisogno sessuale;
- l'espansione sul territorio.

Se si prende in considerazione l'aggressività dell'uomo è importante valutare i presupposti inconsci ad essa connessi. Freud (1905) inquadra l'aggressività come una manifestazione dell'istinto di morte in lotta con l'istinto vitale. In questa prospettiva, non da tutti condivisa, nell'uomo si osserva una spinta istintuale autodistruttiva.

Considerando invece la visione adleriana, non possiamo accettare l'idea che l'uomo sia dominato dall'istinto autodistruttivo, in quanto, secondo la concezione scientifica degli istinti, questi ultimi devono essere invece visti come fattori di conservazione della specie.

Secondo il pensiero di Jung (1921), l'individuo tenderebbe invece a vivere inconsciamente due forme di aggressività da lui definite ancestrali:

- la prima viene esemplificata dagli eroi epici;
- la seconda è rappresentata in negativo dall'archetipo dell'ombra.

Erich Fromm ha suddiviso l'aggressività in:

- benigno-difensiva, caratteristica della specie animale;
- maligno-distruttiva, acquisita attraverso le esperienze sociali.

John Dollard (1939) sviluppa invece il concetto secondo cui le frustrazioni possono portare all'aggressività. Questa aggressività reattiva che origina dalla frustrazione può continuare a svilupparsi verso la linea del bisogno frustrato o indirizzarsi verso una meta sostitutiva. Per Dollard l'intensità della risposta aggressiva è proporzionata all'intensità della frustrazione.

Secondo la concezione di Dollard, l'inferiorità che l'individuo porta con sé sin dalla nascita rappresenta lo stimolo che lo spinge a cercare una via d'uscita per garantirsi un adattamento alla vita.

Lo stimolo è, dunque, la pulsione aggressiva che si manifesta già nel bambino piccolo come energia elementare non ancora ben indirizzata. Lungo questo cammino si ergono i primi ostacoli che tendono a definire i confini entro i quali l'aggressività potrà esprimersi.

Il bambino in seguito incontrerà le regole, molte delle quali riguardano proprio il controllo dell'aggressività.

Possiamo ritenere che l'aggressività violenta del singolo nasce come compensazione negativa di un sentimento o di un complesso d'inferiorità, provocata da situazioni frustranti derivate dall'ambiente; l'aggressività di più soggetti insieme è inquadrabile invece come compenso abnorme, suscitato dall'idea fittizia di potenza del gruppo.

L'aggressività può essere definita come reazione alla frustrazione che tende alla distruzione, all'allontanamento o a mettere in cattiva luce l'oggetto che è avvertito come causa della frustrazione.

6.3. *Modalità di esprimersi dell'aggressività*

AGGRESSIVITÀ DISLOCATA: il bersaglio tipico di un'aggressione è un agente frustrante. La persona che si ritira dalla lotta probabilmente rimane frustrata e tende a dare libero sfogo alla rabbia indirizzandola su un altro bersaglio.

Questo processo è definito "aggressività dislocata".

È stato dimostrato che l'aggressione è generalmente dislocata su una persona che somiglia, per qualche aspetto, all'agente frustrante originario.

Il fenomeno del capro espiatorio rappresenta una forma di aggressività dislocata che implica un meccanismo chiamato proiezione. Un individuo può proiettare sulla vittima quelle caratteristiche presenti in se stesso e delle quali spesso si vergogna.

Nell'aggressività fisica verso gli altri il soggetto compie gesti minacciosi, colpisce e prende a calci, attacca i propri simili causando danni fisici talvolta anche gravi.

Nell'aggressività fisica contro gli oggetti, il soggetto sbatte le porte, butta giù gli oggetti, prende a calci i mobili, segna il muro, rompe gli oggetti.

AUTOAGGRESSIONE: se l'aggressività non può essere dislocata, può essere rivolta all'interno in forma di autoaggressione.

L'intenzione di danneggiare se stesso può assumere diverse forme.

Si può maltrattare il proprio corpo mangiando, bevendo, fumando, drogandosi.

Il soggetto autoaggressivo si può graffiare e ferire, inoltre si pizzica, si strappa i capelli, sbatte la testa. Nei casi più gravi si provoca tagli profondi. Il culmine dell'autoaggressione è il suicidio.

AGGRESSIVITÀ CAUSATA DALL'AGGRESSIVITÀ: un principio fondamentale del comportamento stabilisce che noi, spesso, tendiamo a reagire nello stesso modo in cui veniamo trattati dagli altri.

Alla forza, spesso, fa riscontro altra forza. Un esempio è dato dall'aggressione verbale. Il soggetto rumoreggia fortemente, grida arrabbiato, urla insulti, impreca e minaccia.

In ambito lavorativo, spesso si possono osservare comportamenti aggressivi.

Il trattamento dei disturbi e dei sintomi aggressivi non deve essere sottovalutato.

Uno stato aggressivo può essere causato ed influenzato da fattori di tipo ambientale e biologici.

Il trattamento fa riferimento alle quattro D:

— DETERMINARE le eziologie delle disfunzioni psicologiche e del sistema nervoso centrale che contribuiscono ai comportamenti aggressivi;

— DELINEARE il contesto biopsicosociale nel quale si sviluppano i comportamenti aggressivi;

— DOCUMENTARE e misurare i comportamenti aggressivi;

— DEFINIRE un piano di trattamento a più livelli.

6.4. *Analisi del conflitto*

Il conflitto può essere definito come una situazione in cui forze di valore, approssimativamente uguali ma dirette in senso opposto, agiscono simultaneamente sull'individuo.

TIPOLOGIE DI CONFLITTO:

Conflitto tra due tendenze appetitive: il soggetto si trova nello stesso tempo di fronte a due obiettivi positivi, ma la natura della situazione è tale per cui egli non può raggiungere che uno dei due.

È questa la tipica situazione dell'“asino di Buridano” che, per non sapere decidere tra due quantità di biada esattamente uguali ed equidistanti, si lascia morire di fame.

Conflitto attrazione-avversione: in questo caso una situazione ha in sé caratteristiche sia positive che negative.

Conflitto avversione-avversione: ci si trova tra due oggetti entrambi negativi e spiacevoli.

Conflitto tra due tendenze che sono sia appetitive che aver-

sative: ad esempio, un individuo che svolge una certa attività professionale e al quale viene proposta un'altra attività. Entrambe le professioni hanno caratteristiche sia attraenti che negative.

Se le caratteristiche attraenti o repellenti di ciascun lavoro sono uguali, una volta "sommate" si verificherà una situazione di conflitto.

Conflitto tra ruoli: spesso a suscitare un conflitto non è un oggetto quanto il modello di un comportamento che può essere sintetizzato nel concetto di ruolo.

La tematica della gestione del conflitto e, in particolare, il conflitto tra ruoli è molto presente in azienda.

Per gestire il conflitto è importante favorire il momento formativo sul tema in oggetto.

CAPITOLO 7

L'UTILIZZO DELLO PSICODRAMMA NELLA FORMAZIONE

7.1. *Caratteristiche generali*

Jacob Moreno (1980) è considerato l'ideatore della tecnica dello psicodramma.

Si deve a tale autore l'idea rivoluzionaria di aiutare l'individuo intervenendo sul suo sistema di relazioni interpersonali.

Con Moreno vengono introdotti i cosiddetti "metodi attivi". In essi si fa ricorso al linguaggio del corpo e ad una regia terapeutica basata sul fare più che sul dire.

È interessante osservare come lo psicodramma moreniano tenda ad utilizzare gli stessi strumenti dell'esperienza teatrale e, più precisamente, il palcoscenico, il regista, il soggetto, gli assistenti, il pubblico.

Il palcoscenico diviene lo spazio che consente al soggetto di esprimere se stesso e il suo disagio. Il regista svolge il compito di mantenere il legame tra soggetto e pubblico.

Gli assistenti sono interpretabili come prolungamenti del regista e stanno a rappresentare le persone immaginate o reali presenti nel dramma, nel nostro caso, della vita lavorativa del soggetto.

Uno dei punti fondamentali dello psicodramma è il gioco di ruolo (role playng).

Per Moreno, il ruolo ha un aspetto personale, drammatico e sociale ed è messo in evidenza dai vari modi di agire dell'uomo.

Il "gioco di ruolo", consiste dunque nella rimessa in discussione di problemi legati ai propri ruoli esistenziali, tra cui il lavoro, che vengono "giocati", scambiati e reinterpretati.

Come sostiene Moreno, l'utilizzo del gioco di ruolo ha lo scopo di insegnare a dirigere la propria attenzione verso i ruoli che si giocano nelle varie situazioni esistenziali, senza perdere di vista i ruoli giocati dagli altri membri con cui si entra in relazione.

In quest'ottica il gioco di ruolo diventa importante perché permette al soggetto di vivere i propri ruoli sociali come atti spontanei che egli stesso crea continuamente, abbandonando i

modelli dei ruoli rigidi e forzati, appresi nel proprio ambiente di vita.

I problemi vissuti nello psicodramma sono problemi della vita affettiva e lavorativa.

Diventano così oggetto del gioco drammatico l'odio, l'invidia, la gelosia, la solitudine, le relazioni con i colleghi di lavoro, con i capi.

7.2. *Analisi del vissuto aziendale e tecnica dello psicodramma*

Lo psicodramma, applicato durante i momenti formativi in azienda, ha un effetto liberatorio per i partecipanti alla formazione.

Attraverso lo psicodramma è possibile giocare il reale o l'immaginario, il possibile, il probabile o l'impossibile.

Lo psicodramma può aiutare a gestire le cosiddette "emergenze emotive" che si sviluppano con elevata frequenza nei contesti lavorativi.

Analizzando le "emergenze emotive" che si generano nei contesti organizzativi, Gian Piero Quaglino (2004) evidenzia la dinamica dell'invidia.

Per altro, l'invidia è un sentimento che produce al vissuto di chi lo prova il non essere riconosciuto e il sentirsi vittima di un'ingiustizia.

Quaglino ritiene che, nello specifico della vita organizzativa, sono fonti d'ansia tutte quelle vicende in cui veniamo (o ci sentiamo) minacciati, trattati ingiustamente, aggrediti emotivamente o psicologicamente, umiliati o frustrati. Il vissuto emotivo della rabbia (ad esempio) può originare da azioni reali o solo immaginate, da gesti compiuti in prima persona da qualcuno o da eventi assolutamente impersonali: un collega che diviene improvvisamente minaccioso, un supervisore che critica un nostro piccolo errore durante una riunione, ma anche un danno al PC o ancora altro. Ma la rabbia può anche essere considerata come un agente correttivo o una motivazione a ristabilire l'ordine, a restaurare il senso di sicurezza e autostima. In questo caso non si tratterebbe tanto di un'emozione secondaria, quanto di un'emozione appresa, capace di dare vita al cambiamento.

Sempre secondo Quaglino, "il luogo del lavoro è peraltro anche un ricettacolo delle ansie portate da casa, delle angosce familiari,

dei dissidi parentali, dei conflitti coniugali o delle insoddisfazioni genitoriali. Lo spostamento della rabbia generata da tutte queste possibili fonti, sui propri colleghi, piuttosto che, più in generale, sulla situazione, influisce pesantemente sulla qualità della vita lavorativa... Quando, peraltro, la situazione di vita familiare è difficile, oppure si configura come un'area critica, è possibile che gli individui investano moltissimo sul contesto lavoro, anche per quello che riguarda la costruzione della loro identità, la definizione del loro senso di competenza e di efficacia, l'orgoglio e la capacità di realizzazione" (1). Prosegue Quaglino: "può valere, naturalmente, anche il discorso inverso, quando è l'organizzazione la fonte d'insoddisfazione e di disagio, quando il contesto di lavoro è percepito come ostile e non supportivo, allora la famiglia e la casa possono essere il serbatoio di raccolta della rabbia organizzativa, riversata altrove, semplicemente spostata" (2).

Il vissuto di rabbia può essere espresso attraverso la tecnica dello psicodramma.

7.3. *La narrazione attraverso lo psicodramma*

Il tema della "narrazione" può assumere significato anche nell'ambito delle organizzazioni.

Come afferma Quaglino, "le organizzazioni esistono veramente non tanto in quanto esistono gli attori organizzativi, ma piuttosto in quanto la loro rappresentazione di sé è messa in scena: si potrebbe dire, cioè, che è il loro raccontarsi che fonda la vita organizzativa e non viceversa. Con questo, forzando, si potrebbe giungere all'estremo di considerare che ciò che veramente esiste sia solo il racconto, sarebbe l'ironia del paradosso: l'unico dato autentico è la finction... Non è la vita organizzativa a contenere i racconti ma sono piuttosto i racconti a contenere la vita organizzativa" (3).

La tecnica dello psicodramma genera dunque racconti che contengono le dinamiche della vita organizzativa.

(1) QUAGLINO G.P. (2004), *La vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 45.

(2) *Ibidem*.

(3) *Ibidem*, p. 46.

Il narrare e il narrarsi attraverso lo psicodramma, in quest'ottica, diviene elemento insostituibile prioritario di un percorso evolutivo.

Il tema della cura, nell'ambito della vita organizzativa, attraverso il narrare e il narrarsi (in un'ottica di lettura psicodinamica), diviene espressione della possibilità di migliorare i rapporti tra organizzazione ed individuo. Si tratta di favorire lo sviluppo di una situazione di armonia tra organizzazione e componenti della stessa.

Attraverso l'utilizzo della tecnica dello psicodramma viene messo in atto un processo rieducativo, che ha lo scopo di ridare un senso al sistema della vita organizzativa aziendale.

Possiamo parlare di terapia dell'organizzazione aziendale rivolta ai gruppi ma anche mirata a dare un senso alla propria vita lavorativa personale.

7.4. *Il significato formativo della narrazione attraverso la tecnica dello psicodramma*

Quaglino evidenzia il concetto di “tensione narrativa” e lo interpreta come una “corda tesa” verso una possibile verità.

In quest'ottica, ogni storia ha la sua, ogni racconto “ha il suo narratore, ogni narratore ha la sua sceneggiatura e ogni raccontare ha la sua intenzione... Ogni giorno ci si trova, del resto, impegnati soprattutto a raccontare la nostra vita organizzativa: anche nel silenzio, nell'ostinazione a non parlarne, nonostante le sollecitazioni degli altri, in quel rinchiudersi in sé che a volte ci può catturare quando appunto non abbiamo voglia di raccontare. Episodi e casi, avvenimenti ed eventi, vicende e vicissitudini: tutti « incidenti », tessere infinite della nostra vita organizzativa, pezzi di vita vissuta, frammenti di vita vera la cui verità appunto, è inscritta (e così, qualche volta anche « scritta ») in ciò che è o sarà raccontato: per il nostro bisogno, anzitutto, di « trama »... Il narrare allora si fa territorio e mappa al tempo stesso: ancor più, in sintesi totale, si fa cammino” (4).

Raccontare il disagio vissuto all'interno di contesto organizza-

(4) *Ibidem*, p. 51

tivo, attraverso lo psicodramma, significa raccontare una brutta storia e una brutta storia deve essere interpretata come un incidente di percorso.

Il raccontare assume il significato di azione trasformativa che aprirà la strada al cambiamento.

CAPITOLO 8

APPLICAZIONE DELLE TECNICHE DI PSICODRAMMA ADLERIANO AL CONTESTO AZIENDALE

8.1. *Caratteristiche generali*

Affermano Pagani e Parenti: “Alfred Adler, come avvenne in altri campi, ebbe un ruolo di precursore anche in quello delle dinamiche di gruppo. All’inizio, egli affrontò il settore, prendendo lo spunto dal campo pedagogico, con l’organizzare gruppi di insegnanti e di genitori nel periodo del suo impegno sociale a Vienna.

Anche la sua impostazione didattica fu largamente articolata sulla discussione ampia e informale dei contenuti della sua dottrina, che stava via via prendendo corpo” (1).

I concetti ispiratori dello psicodramma risultano assai congeniali alla linea psicologica adleriana, la cui peculiarità consiste, infatti, nell’“analizzare ciascun uomo visto mettendo a fuoco la sua individualità irripetibile, sempre dinamicamente inserita nei rapporti con i suoi simili e con la collettività. In tale ottica, lo studio di un’azione scenica gestita da due o più persone costituisce una preziosa verifica dei diversi stili di vita.

Anche le prospettive di recupero, basate secondo la linea individualpsicologica sulla revisione delle compensazioni negative e sulla loro sostituzione in senso produttivo, possono trarre facilitazione e incremento dai dinamismi presentati nel gioco scenico” (2).

Secondo Parenti e Pagani, “le linee guida dello psicodramma adleriano di gruppo sono così riassumibili: i vantaggi dello psicodramma su base psicodinamica, secondo l’indirizzo individualpsicologico scaturiscono dal confronto con le problematiche altrui e dal collaudo relazionale multiplo, sia nella fase di sondaggio che in quella di recupero.

I membri del gruppo hanno piena libertà di scelta delle tematiche da presentare.

(1) PARENTI F., PAGANI P.L. (1983), *La Psicologia Individuale dopo Adler-Teoria generale adleriana, lineamenti di psichiatria dinamica, metodologia e tecniche di analisi*, Astrolabio, Roma, p. 51.

(2) *Ibidem*, p. 52.

I partecipanti assumono, però, l'impegno a una compartecipazione emotiva con gli altri membri, secondo quanto è previsto dal modello adleriano. Tale compartecipazione non deve, in ogni modo, censurare la diversità delle opinioni, che deve essere finalizzata verso un rapporto mirato alla comprensione e all'aiuto, pur nel possibile contrasto di tesi.

Scopo del conduttore o dei conduttori, coadiuvati spontaneamente da qualche membro fra i più collaborativi del gruppo, è quello di far risalire il soggetto dalle problematiche attuali (nel nostro caso lavorative) alle loro matrici lontane, anche attraverso l'utilizzo delle tecniche psicodiagnostiche tipiche della Psicologia Individuale: l'analisi dei compiti vitali, l'indagine sui componenti della costellazione familiare del soggetto e sull'esplorazione dei suoi primi ricordi d'infanzia" (3).

8.2. *Riferimenti allo psicodramma di Moreno*

Lo psicodramma è una tecnica psicoterapeutica di gruppo, messa a punto, come detto da Moreno, con l'intento di trattare le malattie mentali, sostituendo la relazione medico-paziente con un rapporto d'interazione reciproca all'interno di un gruppo terapeutico.

Moreno è considerato altresì il caposcuola della sociometria, un metodo di misurazione quantitativa delle relazioni interpersonali dei gruppi, attuato mediante dei reattivi, detti test sociometrici o psicometrici. Tali test tendono a cogliere le strutture interne dei gruppi spontanei in base all'analisi delle scelte positive o negative fatte dai membri dello stesso gruppo e a valutarle in un secondo tempo con l'ausilio di un procedimento grafico detto sociogramma. È proprio alle teorie sociometriche che si ricollega la tecnica di terapia di gruppo, da Moreno denominata appunto "psicodramma".

Lo psicodramma consiste sostanzialmente in un'improvvisazione scenica su di un tema, scelto da un soggetto, in base ai suoi cattivi funzionamenti, alle sue distorte finalità, alle sue esigenze motivazionali, o alle sue fantasie. Il soggetto, in veste di attore, il terapeuta, in qualità di conduttore, l'eventuale co-conduttore e gli altri

(3) *Ibidem*, p. 54.

protagonisti della recita, detti “io ausiliari”, sono i membri dell’equipe terapeutica.

Alla rappresentazione possono assistere degli spettatori (nelle forme di psicodramma che lo consentano o che richiedano la loro presenza), i quali dispongono della facoltà di intervenire con partecipazioni libere di vario tipo, identificandosi a vari livelli con il ruolo svolto dall’attore principale, se da loro ritenuto conveniente. Tale procedimento mira a ottenere l’attualizzazione dei conflitti inconsci attraverso la “catarsi”. Il conduttore e il coconduttore, oltre alla loro funzione primaria di raccogliere e di esaminare i dati che emergono dalla rappresentazione scenica, hanno il dovere di controllare che lo svolgimento complessivo sia contenuto nei giusti limiti.

Il soggetto, rivestendo ruoli che corrispondono ai suoi bisogni, ai suoi problemi e alle sue fantasie, ma anche, talora, assumendo la parte di persone con cui è in conflitto (alle quali si rivolge sulla scena come a propri alter ego), può meglio comprendere quanto e che cosa la società gli richieda e trarre il giovamento che deriva dalla sua migliorata percezione sociale.

Il dialogo che si realizza fra gli attori, come pure i soliloqui, spesso particolarmente significativi, possono assumere una funzione catartica, riuscendo a fornire, talora, elementi opportuni all’asestamento del soggetto.

8.3. *La catarsi*

L’efficacia terapeutica dell’espressività di elementi conflittuali nel senso di “catarsi di condotta” era già conosciuta molto tempo prima dell’ideazione dello psicodramma, in quanto essa corrisponde a un bisogno dell’uomo di assumere un ruolo di condotta che gli permetta di scaricare una tensione emotiva ancorata nel profondo del suo essere (si pensi, per esempio, alla condotta infantile nel gioco, al carnevale, alla commedia dell’arte, ecc.).

La catarsi deve essere distinta dall’“insight”, ossia da quella percezione netta e immediata di fatti esterni o interni, dalla semplice individuazione di conflitti o dal riconoscimento delle motivazioni d’ansia, avendo questi ultimi un significato terapeutico molto più limitato dal punto di vista emotivo.

Il processo di scarico dell’emozione, bloccata da una difesa, a

volte, avviene in forma di reviviscenza, con sfogo di grida, di collera e di pianti, che conduce, alla fine, a un rilassamento.

In psicoanalisi per “abreazione” si intende la scarica emozionale attraverso la quale un soggetto si svincola da esperienze traumatizzanti o da situazioni conflittuali.

8.4. *Psicodramma analitico adleriano*

Prendiamo, innanzi tutto, in considerazione i più frequenti danni iatrogeni che le forme di psicodramma catartico in precedenza praticate hanno dimostrato di indurre nei soggetti, con incidenze statistiche significative:

- reazioni emotive all’obbligo di recitare per chiamata;
- reazioni ai ruoli attribuiti per imposizione;
- reazioni, particolarmente preoccupanti, al ruolo di vittima e di capro espiatorio;
- frustrazioni degli esclusi quando esiste una monopolizzazione dei ruoli da parte di uno o più partecipanti;
- risposte frustrate o traumatizzate alle interpretazioni dei trainer, troppo sporadiche, sintetiche e non vagliate dalla discussione.

Come altri indirizzi di psicoterapia dinamica, anche la Scuola di Psicologia Individuale ha avanzato alcune proposte di modifica dello psicodramma, orientandolo in senso analitico.

Le prime innovazioni in merito sono emerse dalla sperimentazione effettuata in Italia nel 1979 dal Gruppo Lombardo di Studio sullo Psicodramma Adleriano, condotto da Francesco Parenti e da Pier Luigi Pagani, sotto il patrocinio della Società Italiana di Psicologia Individuale. Esse sono:

- accesso al gioco scenico per libera scelta e non per chiamata;
- selezione dei temi di recitazione tramite un’approfondita discussione preliminare dei partecipanti;
- aggiunta, alla seduta di recitazione (da condursi in piena libertà), di una successiva seduta analitica di gruppo, da svolgersi con l’impegno preliminarmente assunto di osservanza del sentimento sociale adleriano;
- disponibilità costante dei trainer per colloqui individuali

separati, di sicura utilità, per i soggetti iperreattivi all'azione o alla discussione e per coloro che tendono ad autoescludersi.

L'applicazione dello psicodramma analitico a livello aziendale richiede la messa a punto di precise tecniche per la formazione di psicologi conduttori di gruppo e di psicodramma.

CAPITOLO 9

IL COUNSELLING INDIVIDUALE E IL COUNSELLING DI GRUPPO

9.1. *Definizione*

Il counselling sia individuale che di gruppo è uno strumento utile per la gestione del disagio lavorativo.

È solo liberandosi da schemi mentali preconcepiuti che si possono affrontare i problemi, osservandoli da una nuova ottica, per orientarsi in senso finalistico verso nuove possibilità.

Attraverso il counselling si attivano le capacità decisionali del soggetto, per aiutarlo a trovare una personale modalità di cambiamento.

Il counselling individuale è una particolare modalità di scambio comunicativo colloquiale fra uno psicologo formato alle tecniche di counselling e un soggetto che vive una situazione di disagio (ad esempio lavorativo), che ha lo scopo di favorire il passaggio ad una situazione di cambiamento, in un tempo relativamente breve.

Lo schema esemplificativo dell'intervento di counselling individuale prevede:

- definire insieme al soggetto la situazione di disagio;
- individuare strategie per rendere possibile un piano di cambiamento;
- stabilire con chiarezza i punti che possono mettere in atto un cambiamento;
- esaminare tutte le situazioni sperimentate in precedenza senza successo;
- includere nella strategia di cambiamento anche la possibilità di insuccesso;
- messo in atto il cambiamento, stabilire un piano di verifica dello stesso.

Il counselling di gruppo, applicato al contesto lavorativo, è una particolare modalità di scambio comunicativo fra uno psicologo preparato al compito e un ristretto gruppo di persone bisognose di supporto, che ha lo scopo di favorire il riassetto di una situazione, al momento difficoltosa, in un tempo relativamente breve.

L'istanza del riassetto può riguardare le difficoltà di una sola o più persone nell'ambito del gruppo e può interessare tutta l'area del rapporto interpersonale.

I concetti alla base del counselling di gruppo risultano essere congeniali alla linea psicologica adleriana, che ha per assunto lo studio dell'individualità irripetibile per ciascuna persona, inserita dinamicamente fra gli altri.

La prospettiva del cambiamento, nell'ottica della psicologia individuale, è basata prevalentemente sulla modifica delle compensazioni negative e può essere facilitata dal confronto del singolo con le altre persone, sotto la guida dello psicologo esperto.

9.2. *Counselling e modelli teorici di comunicazione*

Da un punto di vista teorico, la strategia di comunicazione del counselling può attingere ai principi che si basano sullo studio della pragmatica della comunicazione umana, ispirata alla scuola di Palo Alto (Paul Watzlawick, P. Beavin, J. H. Jakson) (1).

Assumono particolare rilevanza i concetti di:

- contesto;
- regole;
- relazione;
- aspetti verbali e non verbali;
- richieste.

CONTESTO: il contesto è rappresentato non solo dal luogo materiale dell'azione ma anche dall'insieme dei contesti privati (familiari, sociali, culturali...), che ciascuno dei partecipanti all'azione porta con sé.

Il contesto percepito da un dato soggetto può essere diverso da quello concepito da un altro soggetto, pur nell'ambito della stessa comunicazione. Inoltre un contesto che appare incoraggiante per un elemento può apparire scoraggiante per un altro.

REGOLE: ogni tipo di comunicazione è caratterizzata da regole. Il contesto determina le regole di ogni nostra comunicazione.

È importante comprendere a quali regole risponde il nostro

(1) Si veda, in particolare, WATZLAWICK, P. (1976), *La Realtà della realtà*, Astrolabio, Roma.

tipo di comunicazione e quali sono le regole che le altre persone coinvolte nella relazione comunicativa stanno impiegando mentre comunicano con noi.

RELAZIONE: esistono i seguenti tipi di relazione:

— relazione complementare up: si verifica quando a una delle persone impegnate nella comunicazione viene riconosciuta una posizione di superiorità;

— relazione complementare down: si ha quando una o più persone impegnate nella comunicazione si trovano in una situazione di subordinazione nell'ambito della comunicazione stessa;

— relazione simmetrica: si manifesta quando le persone impegnate nella comunicazione non accettano posizioni di subordinazione. Si verifica la cosiddetta escalation simmetrica.

Nell'ambito della psicolinguistica assume rilevanza anche lo studio degli aspetti paralinguistici.

Si definiscono come paralinguistici i significati trasmessi dal tono della voce, dal ritmo, dalle pause, dall'esitazione, dall'enfasi. Possiamo includere in questo settore anche la gestualità, gli sguardi, la mimica facciale, i manierismi che si verificano quando i gesti di una persona perdono di naturalezza.

RICHIESTE: è fondamentale saper leggere le richieste, spesso costituite da significati nascosti, che un soggetto può avanzare attraverso il suo modo di comunicare.

9.3. *Vissuto di scoraggiamento e difficoltà lavorative*

La tecnica dell'incoraggiamento rappresenta un aspetto rilevante in ogni tipo di sforzo correttivo e può essere applicata anche al contesto aziendale.

La comprensione del termine incoraggiamento non può prescindere dall'analisi del suo opposto che è lo scoraggiamento. Chi a livello aziendale necessita di un intervento di counselling individuale o di gruppo è spesso portatore di un vissuto lavorativo di scoraggiamento.

Lo scoraggiamento, come afferma Pagani, "è la mancanza o la perdita di coraggio, che, oltre essere il contrario della paura, è anche una modalità di sentire e di operare in contrapposizione ai

pericoli e alle loro conseguenze...alla pari del disagio anche lo scoraggiamento porta a paralizzare ogni progettualità” (2).

Riprendere coraggio, rispetto ai problemi lavorativi, significa riattivare la fiducia in se stessi, riappropriarsi della capacità di affrontare le situazioni contingenti e anche quelle difficili da prevedere.

Secondo Pagani, “chi non si considera all’altezza del proprio lavoro, assume d’abitudine un atteggiamento sfiduciato e rinunciatario non appena gli si prospetta un impegno che ritiene troppo difficile o troppo gravoso; ma se, invece, gli si crea un’atmosfera stimolante, improntata al rispetto reciproco e alla fiducia, si solleciterà in lui la capacità di pensare in modo creativo... Se appare il disagio, lo Stile di Vita rimane alterato: il livello di autostima si abbassa a tal punto da annullarsi, si diviene timidi, paurosi, vulnerabili” (3).

È indispensabile individuare lo scoraggiamento al suo primo manifestarsi e promuovere tecniche, da parte dello psicologo, adatte a reinfondere al lavoratore il coraggio per affrontare la vita.

9.4. *La tecnica dell’incoraggiamento nel contesto lavorativo*

Coloro i quali, in ambito lavorativo, non si considerano “all’altezza” tendono spesso ad assumere un atteggiamento rinunciatario e di sfiducia di fronte ad un impegno ritenuto difficile o troppo gravoso. Si rende necessario, nei confronti di questi soggetti, creare un ambiente stimolante in cui si sollecitino le capacità di pensare in modo creativo.

È necessario individuare lo scoraggiamento al suo primo manifestarsi.

È possibile individuare alcuni punti utili ad alimentare la spinta vitale per il cambiamento di un soggetto. Ne sono stati selezionati e rielaborati alcuni ritenuti da noi validi anche in ambito lavorativo:

— aspirare a un miglioramento, anche minimo, senza ricercare la perfezione;

(2) PAGANI P.L. (1997), *Il linguaggio dell’incoraggiamento*, Istituto Alfred Adler di Milano, Milano, p. 28.

(3) *Ibidem*, p. 33.

- apprezzare la situazione di impegno che i soggetti mettono in atto per raggiungere i risultati;
- non considerare mai gli errori come se fossero degli insuccessi;
- stimolare il soggetto, senza però porgli degli obiettivi che vadano oltre le sue reali capacità;
- aiutare il soggetto ad accettare i propri punti di debolezza;
- stimolare la persona a ricercare in se stessa i punti di forza;
- aiutare la persona a vincere l'atteggiamento di pessimismo che accompagna lo scoraggiamento.

Si può osservare come gli aspetti di competitività, caratterizzanti gli ambienti lavorativi, rinforzino la tendenza a vissuti di frustrazione.

La frustrazione genera atteggiamenti difensivi che portano la persona a deviare verso “il lato non utile della vita”, generando mancanza di fiducia in se stessi e scoraggiamento.

Il counselling lavorativo deve fornire al soggetto le capacità strategiche per aiutarlo a trovare la sua personale modalità di cambiamento.

Ribadiamo l'importanza di liberarsi dagli schemi mentali preconcepiuti per affrontare i problemi in una nuova ottica finalistica.

CAPITOLO 10

BURNOUT E COMPORTAMENTO ORGANIZZATIVO

10.1. *Analisi del fenomeno burnout*

Del burnout sono state date numerose definizioni e molteplici interpretazioni, a partire dal primo utilizzo per cui il termine indica uno stato di affaticamento o frustrazione nato dalla devozione a una causa, un modo di vita o una relazione che hanno mancato di produrre la ricompensa attesa.

In questa prima accezione, l'espressione "burnout" sta ad indicare uno stato di insoddisfazione lavorativa, in termini fisici e psicologici, secondaria al mancato raggiungimento di un obiettivo prefissato dal soggetto.

È possibile rilevare l'esistenza di questa sindrome osservando l'attività di un gruppo di volontari presso un servizio sanitario di base. Per questo motivo, svariate ricerche sull'argomento si sono centrate sulle professioni d'aiuto, ritenendo che il burnout fosse un fenomeno tipico non tanto delle attività stressanti in sé e per sé, quanto delle attività che implicano un coinvolgimento soggettivo nella soddisfazione dei bisogni dell'utenza; quello che accade appunto negli operatori delle "Helping professions".

Fra i modelli teorici più esplicativi per indicare le caratteristiche del fenomeno vi è quello di Maslach (2000).

Il suo modello scompone il concetto di burnout in tre dimensioni:

— **ESAURIMENTO EMOTIVO**: svuotamento delle risposte emozionali. Si presenta quando una persona sente di aver oltrepassato il limite e si sente incapace di affrontare un progetto.

— **DEPERSONALIZZAZIONE**: atteggiamento di distacco e di cinismo. Si ha quando una persona assume un atteggiamento freddo o distaccato nei confronti del lavoro e delle persone che incontra sul lavoro, riducendo al minimo il proprio coinvolgimento.

— **REALIZZAZIONE PERSONALE**: crollo dell'autostima, senso di inefficienza percepita come inadeguatezza.

Se l'ambiente lavorativo non riconosce l'aspetto umano del lavoro, il rischio di burnout aumenta.

Analizzare il burnout implica il prendere in considerazione le seguenti variabili:

- variabili lavorative, relative all'organizzazione del lavoro, all'ambiente fisico e sociale con cui il lavoratore deve misurarsi e a tutte quelle condizioni che oggettivamente possono provocare alti livelli di tensione e di logorio psicofisico quali: scarsa autonomia, ambiguità di ruolo, bassa remunerazione e scarse prospettive di carriera, insufficienti strutture ed attrezzature, scarso riconoscimento sociale, carico di lavoro eccessivo, feedback inesistenti o insufficienti, monotonia del lavoro, mancanza di supervisione, carente circolazione delle informazioni, interferenze di vario tipo;
- variabili personali, relative all'esperienza, al vissuto emotivo e alla struttura della personalità del singolo lavoratore;
- variabili di gruppo, relative alle relazioni tra colleghi, con gli utenti, alla coesione di gruppo nel contesto lavorativo in genere.

10.2. *Strumenti per valutare e gestire il burnout*

La scala Maslach del burnout (MBI) è utilizzata dalle organizzazioni e dai ricercatori per valutare come i dipendenti vivono il lavoro. Essa consiste in un questionario che fornisce una prospettiva sull'energia, il coinvolgimento e l'efficienza dei dipendenti sul lavoro.

Ci sono tre versioni del questionario.

- Human Service Survey (Questionario sui servizi alla persona), adatto a chi lavora nell'ambito dei servizi.
- Education Survey, indicato per gli educatori.
- General Survey (questionario generale), applicato a persone impegnate in una vasta gamma di professioni.

La supervisione è uno strumento volto a migliorare l'efficacia e l'efficienza del gruppo di lavoro poiché sostiene i processi individuali di motivazione, di gratificazione, di vissuto emotivo e di crescita personale. Attraverso la supervisione si possono arginare le azioni di fattori disgreganti quali lo stress lavorativo, la frustrazione, le difese messe in atto nei confronti dell'utenza.

La supervisione è occasione di elaborazione collettiva degli eventi che costruiscono la storia dei singoli e del gruppo, nella ricerca di significati condivisi in grado di divenire cultura di gruppo e di trasformare gli eventi in esperienze.

Se pensiamo, ad esempio, a chi lavora nel settore socio-sanitario o educativo, siamo consapevoli della necessità di una supervisione costante effettuata da psicologi/psicoterapeuti qualificati.

La supervisione assume significato di tempo e luogo in cui i lavoratori possono condividere, rielaborare i propri vissuti di disagio e le impotenze che possono derivare dal contatto con situazioni difficili (ad esempio, nel contesto sanitario, la morte dei pazienti).

Rilevante risulta essere la possibilità di condivisione della responsabilità.

La supervisione costituisce un momento fondamentale di verifica, di confronto e diviene spazio educativo permanente.

10.3. *Il ruolo del supervisore*

Compito del supervisore è quello di facilitare la rielaborazione di aspetti dell'esperienza individuale e collettiva, favorendo il processo introspettivo sui processi emotivi.

Nella supervisione si affronteranno le modalità di manifestarsi dell'ansia, del senso di colpa, della precarietà e dell'impotenza.

Dare un sostegno ai lavoratori attraverso la supervisione, influisce positivamente anche sul contesto organizzativo.

Il supervisore deve permettere ai lavoratori di mettersi in gioco affinché i sistemi valoriali di riferimento di ciascuno, diventino oggetto di costruttive discussioni di gruppo.

La storia del gruppo, attraverso la supervisione, diviene mezzo di cambiamento ed innovazione.

Il supervisore deve aiutare il gruppo "a non smarrirsi" e supportarlo nel rispetto di quelle regole etiche fondamentali per lo svolgimento della propria professione.

Il supervisore ha il ruolo di favorire nel gruppo lo sviluppo di dialogo creativo e costruttivo, finalizzato alla gestione delle problematiche di vissuto lavorativo.

10.4. *Prevenzione del burnout*

Si rende necessario mettere in atto una strategia organizzativa mirata a prevenire le situazioni di burnout.

Ciò è possibile solo se si conoscono in modo chiaro le aree di funzionamento della vita organizzativa.

È importante verificare la capacità dei dirigenti di creare “senso di comunità” tra i collaboratori.

I dirigenti devono collaborare nella prevenzione del burnout ed essere disponibili ad investire in progetti di supervisione, counseling e formazione.

Sono state svolte diverse ricerche a livello internazionale, mirate a classificare i fattori di stress lavorativo che possono causare burnout.

La British Medical Association ha classificato i seguenti fattori sui quali si dovrebbe intervenire per prevenire il fenomeno in oggetto:

- fattori intrinseci al lavoro, legati alla ripetitività del compito e alla difficoltà di adattamento a nuove tecnologie;
- fattori organizzativi, legati alla mancanza di autonomia e potere decisionale, nonché mancanza di comunicazione ai vari livelli;
- fattori legati alla prospettiva di crescita professionale;
- fattori legati al ruolo istituzionale e di responsabilità per le persone affidate, ambiguità e forte coinvolgimento emotivo.

Se prendiamo come esempio la categoria dei docenti, possiamo notare come i fattori legati al compito siano spesso causa di grave disagio.

Come affermano G. Favretto e C. M. Rappagliosi “gli scarsi risultati degli alunni, la mancanza di progresso nel rendimento e i veloci cambiamenti dei metodi didattici, costituiscono motivo di frustrazione ed ansia per i docenti. Inoltre tra le cause di stress figura il doversi bilanciare tra i compiti di tipo pedagogico/didattico e il dover provvedere ad altri compiti come intrattenere rapporti con il dirigente scolastico e con le famiglie, consigli di classe” (1).

Da quanto possiamo osservare, il ruolo può costituire un fattore di disagio per il docente.

Non si deve poi trascurare lo scontro tra aspettative ideali e condizioni reali di lavoro che possono minare la motivazione personale.

(1) FAVRETTO G., RAPPAGLIOSI C.M. (2009), *Lo stress lavorativo dell'insegnamento nelle ricerche straniere*, p. 42.

CAPITOLO 11

IL QUESTIONARIO

11.1. *Strumento d'indagine*

Il questionario come strumento d'indagine riveste nell'ambito della ricerca un ruolo rilevante.

Esso deve rispettare i seguenti criteri:

- OGGETTIVITÀ di applicazione e interpretazione;
- PRECISIONE nella misurazione.

Nel suo utilizzo si deve tenere in considerazione:

- lo scopo;
- il livello culturale dei soggetti;
- il numero di soggetti da raggiungere;
- la variabilità e possibilità di previsione delle risposte.

Esso si basa sulla tecnica di autosomministrazione.

Il questionario propone per iscritto domande o affermazioni cui il soggetto risponde, scegliendo tra la gamma di risposte previste.

Il questionario deve essere corredato da istruzioni precise, tali da consentire ai soggetti autonomia di risposta.

La somministrazione può essere individuale o di gruppo.

Gli items, sotto forma di domande o affermazioni, possono essere indirizzati alla raccolta di informazioni di varia natura: dati demografici e socioanagrafici, comportamenti, abitudini, atteggiamenti, opinioni, aspirazioni, interessi, motivazioni...

Si possono prevedere modalità di risposta diverse, a seconda che le domande siano aperte o chiuse.

Nelle domande aperte, il soggetto è libero di formulare idee e fornire precisazioni relativamente a determinate tematiche oggetto d'indagine del questionario.

Attraverso le domande chiuse, utilizzate in gran misura nei questionari, è possibile ridurre il numero delle risposte ambigue e si possono semplificare le modalità di elaborazione dei dati raccolti.

Le domande chiuse si distinguono in:

- domande con alternativa (sì/no);
- domande a scelta multipla (domande per le quali è possibile scegliere una tra più risposte indicate);

— domande a risposta multipla (domande alle quali si può dare più di una risposta, poiché le categorie definite non si escludono a vicenda);

— domande filtro (rinviano a seconda della risposta data a diverse sottoparti del questionario stesso).

11.2. *Scale di risposta*

Le scale utilizzate per classificare le risposte per la misurazione delle caratteristiche di tipo soggettivo sono denominate SCALE DI ACCORDO. Gli items che richiedono livello di accordo sono caratterizzati da affermazioni con le quali essere o non essere in accordo. Tra le suddette scale citiamo la scala di Likert (1973). Si prevedono 5 risposte alternative: molto favorevole, favorevole, indifferente, sfavorevole, molto sfavorevole; oppure: d'accordo, abbastanza d'accordo, non so, piuttosto in disaccordo, in disaccordo.

SCALE DI VALUTAZIONE:

si richiede una classificazione dell'item lungo una particolare dimensione bipolare (esempio buono-cattivo). Sia le scale di accordo che di valutazione rientrano nelle cosiddette scale di rating

Completamente Completamente
in disaccordo 1 2 3 4 5 6 in accordo

SCALE DI FREQUENZA:

sono simili alla Likert; invece del livello di accordo si richiede la frequenza di una certa azione: sempre, spesso, a volte, raramente, mai. Le scale di risposta di questo tipo permettono di misurare e valutare livelli di personalità, in quanto si può richiedere quanto spesso un certo comportamento si verifica.

DIFFERENZIALE SEMANTICO:

Gli estremi della scala di valutazione possono essere composti da coppie di aggettivi bipolari. Il tipo di scala è conosciuta come "differenziale semantico".

1. ALTRUISTA 1 2 3 4 5 EGOISTA

2. FIDUCIOSO 1 2 3 4 5 DIFFIDENTE

11.3. *La stesura del questionario*

Nella stesura del questionario occorre tenere presente i criteri di precisione e chiarezza.

Il questionario è uno strumento di comunicazione, la cui funzione è quella di trasmettere al soggetto l'esatto significato dell'informazione richiesta.

Bisogna prestare particolare attenzione:

- al vocabolario e alla scelta delle parole;
- alla disposizione razionale delle domande;
- alla sequenza delle domande;
- al numero delle domande.

Inoltre nella costruzione di un questionario si deve cercare di definire le categorie di risposta in modo esaustivo.

Si può aggiungere alle categorie di risposta "altro", invitando magari a chiarire cosa si intende per altro.

È importante utilizzare regole coerenti per la decodifica e conseguente registrazione dei dati.

Altrettanto utile sarà fornire istruzioni su come compilare il questionario.

Prima di cominciare la rilevazione vera e propria, si effettua di solito una prova di somministrazione ad un gruppo ristretto di soggetti.

Questo procedimento viene definito PRETEST.

Il pretest permette di verificare:

- l'applicabilità dello strumento;
- la sua adeguatezza di misurazione;
- l'affidabilità delle risposte.

11.4. *Verifica attraverso il pretest*

Le valutazioni effettuate attraverso il pretest sono mirate a verificare: efficacia, efficienza e funzionalità delle strumento e delle singole domande di cui si compone lo strumento stesso. In modo particolare si presterà attenzione a:

- ricerca della lunghezza ottimale delle domande e del questionario;
- funzionalità della sequenza delle domande;
- correttezza dell'impostazione grafica;
- comprensibilità del linguaggio utilizzato per la formulazione delle domande e nelle risposte;
- presenza di item troppo difficili per comprensione lessicale;
- presenza di domande ridondanti.

Il pretest permette di verificare lo strumento ed identificare potenziali punti di criticità dello stesso. Particolarmente utili risultano le osservazioni dello psicologo delegato alla somministrazione del pretest. Lo psicologo avrà il compito di proporre suggerimenti per eliminare i punti di criticità evidenziati nella somministrazione del pretest.

CAPITOLO 12

IL GRUPPO

12.1. *Caratteristiche del gruppo di lavoro eterogeneo*

I gruppi di lavoro sono spesso composti da persone con opinioni divergenti. Questo aspetto sembra costituire un fattore positivo, in quanto i componenti sono stimolati a scegliere soluzioni creative ed originali.

Un gruppo eterogeneo, caratterizzato da persone con idee divergenti, rappresenta una potenziale ricchezza, poiché permette il confronto e l'utilizzo di competenze diverse.

L'eterogeneità del gruppo favorisce dunque lo sviluppo di idee creative.

La gestione diretta dei possibili conflitti creatisi in gruppo eterogeneo conduce ad una migliore gestione globale dei problemi e alla scoperta di idee nuove per la risoluzione dei problemi.

Il gruppo eterogeneo può essere il supporto o l'elemento che facilita il cambiamento.

In un gruppo, alcuni soggetti possono sviluppare meccanismi di sottomissione e devianza.

Grazie ad alcune ricerche nel campo della psicologia sociale, è stato dimostrato che la minoranza (cioè chi manifesta idee contrarie alla maggioranza dei componenti il gruppo) è molto importante poiché rappresenta un elemento favorevole all'innovazione.

La minoranza può talvolta rappresentare la spinta propulsiva che permette di andare oltre le abitudini.

Se la maggioranza porta al cambiamento nel senso che fa adottare il suo punto di vista, la minoranza scatena un processo d'influenza, meno visibile ma portatore di idee nuove, che favoriscono quindi il processo creativo.

È plausibile ritenere che i membri di un gruppo saranno tanto più creativi quanto più, all'interno del gruppo, si confronteranno con una minoranza consistente.

La consistenza di una minoranza porta i soggetti ad interrogarsi sulle loro posizioni e permette loro di affrontare altri aspetti della realtà, di trovare altre soluzioni, nuove e differenti, sia da quelle

proposte dalla maggioranza che da quelle proposte dalla minoranza.

La maggioranza è molto efficace per spingere i soggetti verso soluzioni che aderiscono ad uno stretto conformismo.

La minoranza permette invece ai soggetti un decentramento, un'analisi che tiene conto di tutti gli elementi proposti e che favorisce la produzione di soluzioni nuove.

12.2. *Metodi e tecniche di creatività nei gruppi: il brainstorming*

Il metodo del BRAINSTORMING si fonda su due postulati:

1) è necessario dissociare la funzione di produzione e di ricerca delle idee dalla funzione, di valutazione e di giudizio sia positivo che negativo;

2) la liberazione della creatività si realizza di preferenza in gruppo, a patto che le riunioni siano organizzate e animate correttamente.

La tecnica necessita di tre fasi:

— prima fase: si tratta, oltre che di formare il gruppo, di delimitare il tema da affrontare. Un problema deve essere suddiviso in una serie di sottoproblemi che saranno esaminati uno dopo l'altro;

— seconda fase: è costituita da una seduta di brainstorming propriamente detto, la cui durata è di circa un'ora.

L'obiettivo fissato al gruppo è quello di produrre delle idee osservando tre regole:

1) durante la seduta è interdetto qualsiasi giudizio critico positivo o negativo;

2) incoraggiamento delle libere associazioni: tutte le idee devono essere formulate, anche se appaiono "strane";

3) è favorita la capacità di "saccheggiare" le idee degli altri, cioè di associare, combinare, continuare le idee espresse dal gruppo;

— terza fase: costituzione di un microgruppo delegato ad operare la scelta, la selezione e ad esprimere un giudizio critico su quanto prodotto.

Sembra, dalle statistiche, che il 10% delle idee prodotte in una seduta di brainstorming sia utilizzabile.

Idea centrale è che l'associazione delle idee giochi un ruolo fondamentale nella creatività.

12.3. *Metodi e tecniche di creatività nei gruppi: la sinettica*

Il metodo si fonda sull'utilizzazione cosciente della metafora.

Obiettivo è la formazione del pensiero creativo in situazioni di gruppo e quindi la sua utilizzazione nella soluzione di problemi concreti.

È richiesta un'atmosfera distesa, in modo da permettere ai partecipanti di mettere in atto "lo sguardo e l'atteggiamento del bambino davanti alla realtà".

Il gioco in quanto atteggiamento dello spirito e facoltà d'invenzione è nell'adulto la replica esatta degli atteggiamenti e delle facoltà del bambino: non si tratta, per l'adulto, che di saper ritrovare il proprio stato d'infanzia.

Mentre di solito si ritiene infantile l'adulto che si diverte a giocare, la sinettica ritiene che una tale disposizione d'animo si debba coltivare allo scopo di favorire l'attività creatrice.

La tecnica della sinettica utilizza tre tipi di analogie:

— analogia personale: consiste nel chiedere ai partecipanti di identificarsi con un elemento del problema affrontato, di immaginare le reazioni e i comportamenti che si svilupperebbero;

— analogia diretta: consiste nell'applicare in un settore o in una disciplina le conoscenze di un'altra disciplina: si attua la trasposizione delle conoscenze da un campo conoscitivo per trovare le soluzioni di un problema appartenete ad un altro settore;

— analogia simbolica: consiste nel sostituire ad un oggetto problematico un'immagine simbolica.

Il metodo sinettico privilegia gruppi eterogenei al fine di alimentare diversi punti di vista per affrontare le situazioni problematiche.

È un metodo che si adatta bene ai casi complessi ed è esaustivo per analizzare le combinazioni di idee che potrebbero aiutare a risolvere un problema che si vuole rappresentare nei suoi aspetti principali.

L'analisi morfologica comprende le seguenti fasi:

— suddividere il problema nei suoi elementi, ciascuno descritto su una scheda separata;

— tralasciare il problema per un po', in modo da assimilarlo a livello inconscio;

— riprendere il problema aggiungendo eventuali nuove idee su schede aggiuntive;

- esaminare le schede e ordinarle in gruppi;
- sintetizzare e combinare i gruppi di schede al fine di evidenziare gli aspetti salienti del problema da risolvere;
- descrivere su schede separate gli aspetti fondamentali emersi;
- esaminare le combinazioni degli aspetti individuati, alla ricerca di nuove soluzioni.

12.4. *Gruppi e integrazione tra bisogni individuali e obiettivi aziendali*

Per affrontare la tematica dell'integrazione tra bisogni individuali e obiettivi aziendali non si può prescindere dal ricercare una definizione di "gruppo".

Il gruppo, in quest'ottica, è inteso come insieme di individui, non tanto numerosi da precludere la possibilità che la maggior parte di essi si incontrino, seppure in modo saltuario, in uno spazio abbastanza limitato da consentire eventualmente a ciascuno di conoscere gli altri ed essere da loro conosciuto; individui tra i quali si sono stabiliti, di persona o a distanza, spontaneamente o per costrizione esterna, processi d'interazione sociale (necessariamente fondati su forme di comunicazione) relativamente intensi e durevoli, sulla base di interessi strumentali, affettivi o morali, derivanti da una o più qualità comuni (ad esempio la professione, il genere di lavoro, il settore e il luogo di occupazione, ecc.), qualità possedute anche da altri individui della stessa società, tra i quali tuttavia — mancando certi fattori che determinano la formazione dei gruppi — non si sono stabiliti o non si sono consolidati i suddetti processi interattivi.

La coesione, da parte sua, è la forza che mantiene insieme le molecole di un corpo e da ciò, per metafora, il legame fra gli individui appartenenti ad un gruppo.

I principali fattori coesivi possono essere di tipo socio-affettivo (attrattiva per uno scopo comune, affinità interpersonali, soddisfazione dei bisogni individuali) e di tipo socio-operativo (distribuzione e articolazione dei ruoli, conduzione del gruppo, stili di leadership).

La formazione di un team motivato è sempre sostenuta da un team leader che è in grado di fronteggiare i conflitti che si creano all'interno del gruppo.

Le facoltà che giovano al team leader sono: creatività, capacità di assumere decisioni, capacità di risolvere problemi e creare alternative. Queste caratteristiche sono riconducibili al nostro modo di pensare che si sviluppa attraverso le capacità di analisi, di sintesi e di valutazione.

Per Silverman (2002), la miglior forma di organizzazione è quella che tende ad ottimizzare la soddisfazione dei bisogni individuali e organizzativi, incoraggiando la formazione di stabili gruppi di lavoro e la partecipazione degli operatori alle fasi di decisione.

Ogni processo decisionale, che si sviluppa all'interno di un gruppo, non può prescindere dal considerare l'influenza del processo interazionale prodotto dai seguenti fattori:

- valori (filosofia);
- utilità/probabilità (economia e statistica);
- ambiente (antropologia);
- modelli (matematica);
- comportamento individuale (psicologia e sociologia);
- comportamento nel gruppo (psicologia e sociologia).

Tra i punti di forza di tipo psicologico che caratterizzano un gruppo, citiamo:

- creazione di sbocchi per i bisogni di affiliazione, amicizia, affetto e sostegno;
- sviluppo e conferma del senso di identità e dell'autostima;
- aumento della sicurezza e del senso di forza nell'affrontare un pericolo comune;

— mezzo per raccogliere informazioni, assistere un membro in difficoltà, combattere stati di noia attraverso reciproche stimolazioni, controllare le dinamiche di colpa, favorire/migliorare i processi di apprendimento, aumentare la funzionalità e l'efficienza delle difese, influenzare la dinamica individuo/gruppo relativamente alla maturazione affettiva dell'individuo.

Tra i punti di forza di tipo materiale che caratterizzano un gruppo citiamo:

- miglioramento della "produttività", in senso lato, dell'individuo e del gruppo di appartenenza, attraverso meccanismi di coesione.

Tra i punti di criticità di tipo psicologico che caratterizzano un gruppo citiamo:

- possibile riattivazione di angosce, rigidità di comportamento;

— insorgenza di conflitti individuali, all'interno del gruppo, tra gruppi.

Occorre ricordare che le principali condizioni per la soddisfazione dei bisogni individuali e la loro integrazione con i bisogni del gruppo non possono prescindere dalla libertà di esprimersi, di indagare e ricercare sempre nuove informazioni, di difendersi.

CAPITOLO 13

VALUTAZIONE DEL PERSONALE

13.1. *Cenni storici*

La valutazione del personale, nelle sue svariate accezioni (prestazioni, potenziale, competenze ecc.), è un'espressione entrata nel linguaggio aziendale corrente, anche se i concetti risalgono al sorgere delle prime organizzazioni.

Andrea Zerilli (1963) nel suo testo "La valutazione del personale", ci ricorda come gli imperatori della dinastia cinese Wei (221-265 d.C.) avessero istituito la figura del "Valutatore Imperiale", con l'incarico preciso di valutare il rendimento dei membri della corte.

Affidando ad una sola persona il compito della valutazione, si auspica l'eliminazione del pericolo della difformità di giudizio che la presenza di più valutatori può comportare.

Ma il primo vero sistema di valutazione è rappresentato dalla procedura formulata da S. Ignazio di Loyola ed è mirato a valutare i componenti della Compagnia di Gesù.

Questo sistema di valutazione comportava: l'autovalutazione, la valutazione da parte del superiore, il giudizio di coloro i quali avevano maggiori contatti con il gesuita. Già da allora si introduceva una metodologia complessa che nel linguaggio aziendale attuale si potrebbe definire "multipla".

Le prime schede di valutazione appaiono anche nella burocrazia statale ma è solo alla fine della seconda guerra mondiale che la valutazione del personale si diffonde nel mondo aziendale a partire dagli Stati Uniti d'America e poi in Europa.

Queste considerazioni di carattere storico mettono in luce come la valutazione sia sempre esistita.

Scrivendo Zerilli: "Gli uomini sono sempre stati giudicati dai loro superiori, sia che tale giudizio fosse esplicito, in veste di note di qualifica o di rapporto, sia che fosse espresso implicitamente, sotto forma di parere favorevole o contrario ad un determinato provvedimento. Di valutazione del personale o dei meriti si comincia tuttavia a parlare solo per designare una procedura organica e sistematica di espressione dei giudizi nei confronti del personale

subalterno. L'esigenza di una tale procedura affiora con lo sviluppo delle grandi organizzazioni: l'esercito e la burocrazia statale prima, le aziende private poi" (1).

Si ricorrerà dunque alla valutazione del personale per sostituire a giudici disorganici e formulati secondo i più svariati criteri una procedura razionale, un linguaggio uniforme ed unificato, basato su precisi parametri.

Nell'ampio processo di gestione e pianificazione delle risorse, in cui le aziende si sono impegnate, la valutazione rappresenta sicuramente un momento fondamentale.

L'azienda si può paragonare ad un grande contenitore in cui convivono ed interagiscono impianti tecnologici e produttivi, risorse finanziarie ed umane. Al suo interno l'elemento fondamentale è proprio il fattore umano: l'individuo con la sua personalità e le sue aspettative, gioca una parte importante nel mantenere vivo il sistema aziendale.

La presenza dell'individuo all'interno dell'organizzazione fa sì che essa non possa essere intesa solo nei suoi aspetti meccanici, ma rende necessario estendere la comprensione ad aspetti psicologici non sempre visibili.

È come se ogni organizzazione si componesse di aspetti formali ed informali tra loro interagenti.

13.2. *Valutazione risorse umane e organizzazioni*

Il momento formale è quello definito da norme e procedure consolidate e riconosciute, nel quale le persone stabiliscono una cooperazione dotata di scopo consapevole.

I rapporti informali, invece, si limitano a favorire atteggiamenti, opinioni, usanze, che di per sé sono prive di fini consapevoli. In una simile prospettiva, l'individuo occupa un ruolo ben più ampio, legato a reti di relazioni e a influenze formalmente non codificate.

Reprimere lo sviluppo delle componenti informali significherebbe devitalizzare il sistema organizzativo, stimolarle oltremisura comporterebbe uno stravolgimento dello stesso.

L'organizzazione vive così un instabile e nello stesso tempo

(1) ZERILLI A. (1963), *La valutazione del personale*, Franco Angeli Editore, Milano, p. 86.

dinamico equilibrio tra progetto unitario e fini individuali, tra razionalità ed emotività.

Diventa importante gestire un equilibrio di rapporti che dia vitalità al sistema organizzativo, consentendogli un'evoluzione equilibrata e conforme al disegno strategico dell'azienda.

Un'azienda non può essere gestita solo in termini tecnico-organizzativi, ma deve porre particolare attenzione alla gestione della risorsa umana, intesa nella sua totalità, come individuo dotato di una propria personalità, di un proprio vissuto, di un proprio sistema di aspettative, oltre che di una specifica professionalità.

L'agire dell'individuo nell'ambito dell'organizzazione trova infatti spiegazione non soltanto nelle sue conoscenze, nella sua professionalità, nei compiti ad esso attribuiti, ma anche e soprattutto nelle sue motivazioni e nei suoi bisogni profondi.

Un'organizzazione efficiente si fonda su un sistema di regole eque e condivise, pone attenzione e provvede ai bisogni e alle aspettative degli individui, ne stimola la creatività e ne gestisce lo sviluppo professionale in funzione degli obiettivi e strategie aziendali.

Un'organizzazione deve saper amministrare il patrimonio di risorse di cui dispone provvedendo, nello stesso tempo, al suo sviluppo attraverso l'individuazione del fabbisogno qualitativo e quantitativo di organico, in funzione di future modifiche strutturali, di introduzione di nuove tecnologie, di prodotti e servizi.

In tal senso, si rende necessario mettere in atto interventi volti a favorire tale sviluppo in termini di politiche di assunzione, di formazione del personale, di sviluppi di carriera, di mobilità, di politica retributiva.

L'individuazione delle funzioni, delle attività, delle mansioni e dei ruoli, è il mezzo che consente di tracciare una mappa del contesto socio-organizzativo entro cui l'individuo deve agire.

13.3. *Le 3 P*

Nel campo delle risorse umane, la politica del personale poggia su una triade rappresentata da:

— **POSIZIONE**: rappresenta il ruolo che la persona occupa nella struttura organizzativa ed è data dall'insieme delle mansioni ed attività che essa svolge.

L'insieme di tutte le attività dà origine a mansioni che a loro volta, aggregandosi, vengono riferite a una **POSIZIONE**.

La sua descrizione permette di individuare in modo sistematico, universalmente applicato e credibilmente equo, il tenore delle responsabilità e delle capacità assegnate e richieste ad una data posizione.

L'analisi della posizione ci permette di ricavare il profilo ideale della risorsa che la dovrebbe occupare, definendo le caratteristiche che quest'ultima dovrebbe avere per ricoprire al meglio quella specifica posizione.

— La seconda P è la **PRESTAZIONE**: essa rappresenta la modalità con la quale la persona che occupa una data posizione aziendale assolve ai compiti propri della posizione stessa.

Il problema che si pone ai responsabili delle risorse umane consiste nel trovare un meccanismo sufficientemente oggettivo per graduare razionalmente, in un giudizio sistematico, le modalità con cui le persone svolgono i loro compiti, cioè per valutare come e in che misura le prestazioni dei singoli individui rispondano alle aspettative dell'organizzazione.

Se la valutazione della **POSIZIONE** consente di individuare i minimi e i massimi entro cui è possibile far oscillare la retribuzione, la valutazione della **PRESTAZIONE** tende a dimensionare correttamente l'incremento retributivo all'interno del range. Il suo scopo primario è quello di premiare il merito individuale, cioè l'apporto del singolo all'organizzazione.

— Infine, la terza P è il **POTENZIALE**: mentre le prestazioni valutano le performances del dipendente in relazione alla posizione ricoperta e si pongono come fine la gestione delle dinamiche retributive, la valutazione del **POTENZIALE** tende ad individuare potenzialità presenti ma non espresse dal dipendente.

Con la valutazione del **POTENZIALE**, si esprime un giudizio orientato al futuro che analizza e valuta le caratteristiche personali di chi occupa una determinata posizione, rispetto alla prevedibile evoluzione dell'organizzazione e si concretizza in una previsione di possibili cambiamenti o ampliamenti della posizione.

Con la valutazione del potenziale il discorso si esprime in termini di previsioni, le quali implicano anche una certa misura di incertezza. Nonostante ciò, nessuna organizzazione rinuncia a formulare, implicitamente o esplicitamente, una previsione sulle po-

tenzialità delle persone, poiché tale operazione favorisce il percorso che l'azienda dovrà svolgere in funzione della sua crescita.

13.4. *Il processo valutativo*

La valutazione delle POSIZIONI, delle PRESTAZIONI e del POTENZIALE possono essere intese come politiche contraddistinte di un unico processo di analisi e di valutazione.

L'uso integrato delle tre dimensioni della valutazione dovrebbe perseguire i seguenti obiettivi:

- creare una base per la gestione delle politiche retributive;
- migliorare le prestazioni;
- individuare le potenzialità individuali per far fronte ai bisogni di crescita dell'organizzazione e ai bisogni di sviluppo individuale.

Per meglio comprendere l'uso integrato delle tre dimensioni della valutazione, sarà necessario per ciascuna di esse approfondire i seguenti aspetti:

- l'oggetto della valutazione, cioè CHE COSA SI VALUTA?;
- le diverse metodologie correlate all'oggetto da valutare, cioè CON QUALI STRUMENTI SI VALUTA?;
- le modalità di comunicazione del giudizio al valutato, cioè COME SI COMUNICA LA VALUTAZIONE?.

13.5. *Il metodo Hay*

Uno tra i più citati metodi per la JOB EVALUATION è quello creato da Edward Hay. Il metodo si fonda sul principio che a ogni posizione, inserita in una struttura, è attribuita una finalità da raggiungere per contribuire al risultato finale dell'organizzazione. Per raggiungere gli obiettivi di una posizione è necessario possedere determinate conoscenze, esperienze e capacità ed essere in grado di risolvere eventuali difficoltà tecniche, organizzative e di relazione con gli altri. Sulla base di questo principio il metodo Hay individua tre fattori di valutazione, cioè tre criteri rispetto ai quali si confrontano le posizioni all'interno di una struttura organizzativa. Essi sono:

- COMPETENZA (know how);

- INIZIATIVA CREATRICE (problem solving);
- FINALITÀ (accountability).

La COMPETENZA comprende l'insieme delle capacità acquisite, richieste dalla posizione;

l'INIZIATIVA CREATRICE identifica il pensiero originale richiesto dalla posizione per individuare, analizzare e risolvere i problemi cui occorre far fronte;

la FINALITÀ indica la responsabilità nell'ambito dell'organizzazione delle decisioni o azioni e le loro conseguenze rispetto agli obiettivi e risultati finali.

13.6. *Metodologie di analisi e descrizione delle posizioni*

La realizzazione di un progetto di analisi e la descrizione delle POSIZIONI comportano alcuni passaggi.

- definizione del campione da analizzare;
- scelta e preparazione degli strumenti;
- scelta ed addestramento degli analisti;
- comunicazione agli interessati degli obiettivi del programma;
- definizione del calendario;
- preparazione e realizzazione delle interviste;
- stesura delle descrizioni;
- approvazione delle descrizioni.

Concluso il processo di analisi e descrizione delle posizioni, i documenti finali vanno a costituire il manuale organizzativo dell'azienda.

13.7. *Strumenti utilizzati in un programma di analisi e descrizione delle posizioni*

Descriviamo ora i principali strumenti utilizzati in un programma di analisi e descrizione delle POSIZIONI.

1) INTERVISTA: costituisce un metodo attendibile e concreto di analisi.

Il metodo dell'intervista prevede tre fasi:

- intervista a chi ricopre la posizione (da 2 a 4 ore in funzione della complessità della posizione);

- descrizione della posizione da parte dell'analista, che in un momento separato razionalizza e sintetizza gli elementi emersi;
- colloquio dell'analista con il titolare della posizione per rivedere insieme quanto emerso dalla descrizione della posizione ed apportare eventuali correzioni, in seguito a possibili errori di interpretazione da parte dell'analista stessa.

Quest'ultimo dovrà far emergere una serie di considerazioni sullo stato dell'organizzazione, che possano risultare utili in un'ottica di efficienza aziendale globale.

2) **QUESTIONARIO**, aperto o strutturato, a seconda dei casi. Risulta particolarmente utile per allargare la fase di analisi a popolazioni aziendali vaste, in combinazione con un programma preliminare di interviste.

La somministrazione del questionario può essere realizzata con vari metodi:

- somministrazione individuale: viene elaborato un manuale di illustrazione degli scopi del progetto accompagnato da esempi per la compilazione dei questionari.

Nel corso di una riunione viene presentato e consegnato il questionario. Si nomina un tutor interno per fornire eventuale assistenza alla compilazione individuale che potrà essere effettuata nell'arco di una settimana:

- somministrazione collettiva: in una riunione viene presentato a gruppi di quindici-venti persone lo scopo del progetto e si invita a compilare il questionario in sede. È prevista l'assistenza di alcuni analisti. I tempi per la compilazione possono essere compresi tra le due e le quattro ore.

3) **OSSERVAZIONE DIRETTA**: può rappresentare un'integrazione agli strumenti sopracitati.

13.8. *Metodologie di valutazione delle prestazioni*

Una modalità usata per valutare le **PRESTAZIONI**, consiste nel confrontare:

- obiettivi prefissati e risultati raggiunti;
- comportamenti richiesti e comportamenti attivati;
- compiti assegnati e compiti eseguiti.

A tale scopo una metodologia di valutazione delle prestazioni è in genere articolata in fasi:

— colloquio per l'assegnazione degli obiettivi. Il valutatore e il valutato definiscono gli obiettivi e i risultati attesi, la cui formalizzazione avviene in un documento chiamato scheda di valutazione.

È importante che ogni obiettivo venga definito come risultato di un lavoro concreto, quindi misurabile e da raggiungere in un periodo di tempo determinato; in tal modo sarà possibile, per il valutato, conoscere le priorità al fine di pianificare la sua attività di lavoro;

— valutazione dei risultati conseguiti. Il valutatore esprime un giudizio sui risultati rispetto agli obiettivi prefissati e formula una valutazione di sintesi;

— comunicazione della valutazione. È fondamentale che la valutazione sia comunicata al candidato, generalmente durante un apposito colloquio.

Il processo di valutazione deve avere una scadenza periodica. La valutazione deve fondarsi su una serie di fattori, che prima di essere utilizzati per la valutazione del dipendente devono essere pensati in funzione delle caratteristiche della posizione.

È possibile valutare l'aspetto quantitativo della prestazione o l'aspetto qualitativo.

Il metodo M.B.O. (Management by objectives) punta sul "cosa", cioè sul risultato dell'azione manageriale (metodo quantitativo).

L'azienda non è solo la somma di azioni individuali, è anche un insieme di comportamenti che richiedono collaborazione, coordinamento, relazioni, rispetto delle regole. Il "come" assume un ruolo preminente (metodo qualitativo).

I modelli di competenza si suddividono in modelli di tipo deduttivo e modelli di tipo induttivo.

I primi sono costruiti sulla base di indicazioni desunte da un lavoro di ricerca che porta ad analizzare le caratteristiche dei manager che operano in aziende di successo.

I secondi sono quelli derivanti da ricerche sperimentali, sottoposte ad un processo statistico di validazione per verificare che il modello non sia soltanto descrittivo ma anche normativo. I modelli induttivi permettono di spiegare come si comportano i manager che hanno avuto successo in una data organizzazione, ma consentono anche di prescrivere quali caratteristiche bisogna possedere per avere successo in analoghe situazioni.

13.9. *Valutazione del potenziale e pianificazione delle carriere*

In questo contesto è possibile puntualizzare la relazione tra valutazione del potenziale e career planning.

Al programma di valutazione del potenziale può essere associato il processo di pianificazione delle carriere, il quale, a sua volta, dovrebbe essere collegato alla pianificazione strategica aziendale.

Solo tenendo contemporaneamente in equilibrio le esigenze aziendali e quelle dei singoli, si può realizzare una buona pianificazione delle carriere.

Può essere opportuno individuare nelle aziende “una rosa di talenti” (cioè un gruppo di persone motivate, con potenzialità di sviluppo, in linea con la cultura aziendale, in grado di adattarsi alle mutevoli necessità organizzative dell’azienda).

Pertanto questa “rosa di talenti” dovrà essere composta da manager e potenziali manager con diversi livelli di competenza e preparazione.

CAPITOLO 14

VALUTAZIONE DELLA PERFORMANCE

14.1. *Concetto di performance*

Performance Management è l'insieme dei processi, delle metodologie, dei criteri di misurazione e dei sistemi necessari per valutare e gestire le prestazioni di un'organizzazione. Performance organizzativa e individuale è il nuovo parametro in base al quale ogni pubblica amministrazione deve misurare, valutare e premiare l'ottimizzazione del lavoro pubblico, in conformità al decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150.

14.2. *Ruolo direzionale e valutazione della performance*

Alla luce delle innovazioni legislative viene modificata l'autonomia e la responsabilità del dirigente che:

- diviene responsabile nell'individuare i profili professionali necessari alle attività dell'istituto;
- esprime parere preventivo per la mobilità del personale;
- valuta il dipendente, influenzando su carriere e progressioni economiche;
- ha l'obbligo dell'azione disciplinare, altrimenti incorre nella sospensione dal servizio per omesso adempimento.

A loro volta i dirigenti saranno valutati annualmente.

IL D.Lgs. 27 OTTOBRE 2009 n. 150 c.d. LEGGE BRUNETTA è stato emanato in attuazione della legge 4 marzo 2009, n. 15, in materia di ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico e di efficienza e di trasparenza delle pubbliche amministrazioni.

14.3. *Contenuti della riforma*

Il decreto legislativo 150/2009 prevede:

- un ciclo di gestione della performance, mirato a supportare una valutazione delle amministrazioni e dei dipendenti volta al miglioramento e al riconoscimento del merito;
- la selettività nell'attribuzione dei premi;

- il rafforzamento delle responsabilità dirigenziali e la riforma della contrattazione collettiva, volta a chiarire gli ambiti di competenza rispettivi dell'amministrazione e della contrattazione;
- una procedura semplificata per le sanzioni disciplinari, con la definizione di un catalogo di infrazioni particolarmente gravi assoggettate al licenziamento.

14.4. *Performance (1)*

Il decreto consente alle amministrazioni pubbliche di organizzare il proprio lavoro in un'ottica di miglioramento continuo. A questo fine è prevista l'introduzione di un ciclo generale di gestione della performance che offre alle amministrazioni un quadro di azione che realizza il passaggio dalla logica dei mezzi (input) a quella dei risultati (output ed outcome).

14.5. *Performance (2)*

Per facilitare questo passaggio il decreto prevede che le amministrazioni definiscano un "Piano triennale di performance", nel quale vengono indicati gli obiettivi strategici e quelli operativi, nonché le azioni specifiche di miglioramento. L'obbligo di fissare obiettivi misurabili e sfidanti su varie dimensioni di performance (efficienza, customer satisfaction, modernizzazione, qualità delle relazioni con i cittadini), costituisce una delle sfide della riforma, perché mette il cittadino al centro della programmazione (customer satisfaction) e della rendicontazione (trasparenza).

Annualmente le amministrazioni presentano una relazione sui risultati conseguiti (denominata "Relazione sulla performance"), evidenziando gli obiettivi raggiunti e motivando gli scostamenti, il tutto nel rispetto del principio di trasparenza che implica il coinvolgimento dei cittadini e stakeholders in momenti di incontri chiamati "Giornate della trasparenza".

È prevista una correlazione forte tra performance delle organizzazioni e performance dei dirigenti e dei dipendenti. In sintesi, non si possono avere amministrazioni scarse e dirigenti e dipendenti eccellenti. È importante rilevare che il decreto prevede che gli obiettivi possano essere assegnati anche a più dipendenti, in modo da garantire uno spirito di coesione ed un lavoro di squadra

laddove i processi amministrativi coinvolgono più strutture all'interno di una stessa amministrazione.

14.6. *Performance (3)*

L'amministrazione deve sviluppare il "Ciclo di gestione della performance" che si articola nelle seguenti fasi:

- 1) definizione e assegnazione degli obiettivi da raggiungere;
- 2) monitoraggio in corso di esercizio;
- 3) misurazione e valutazione della performance organizzativa ed individuale;
- 4) utilizzo sistemi premianti secondo criteri di valorizzazione del merito;
- 5) rendicontazione dei risultati.

14.7. *Elementi innovativi nella valutazione*

Le novità sulla valutazione della performance organizzativa ed individuale si ispirano alle migliori pratiche a livello internazionale. Esse prendono spunto in particolare dai modelli sviluppati in Canada, Francia, Portogallo, Regno Unito e Spagna.

— VALUTAZIONE DELLE ORGANIZZAZIONI

I sistemi di valutazione esistenti confinano le amministrazioni in una logica auto-referenziale. Per uscire da questa logica il decreto prevede l'utilizzo di modelli di misurazione e di valutazione riconosciuti e validati dalla "Commissione per la valutazione, la trasparenza e l'integrità delle amministrazioni pubbliche".

In poche parole, con regole condivise e modelli paragonabili, la valutazione diventa funzionale alla trasparenza e al miglioramento. Le amministrazioni potranno guardarsi intorno e verificare se già operano bene o se potrebbero fare meglio.

— VALUTAZIONE DEI DIRIGENTI E DEI DIPENDENTI

La valutazione dei dirigenti e dei dipendenti si basa su due elementi strettamente collegati:

- 1) il raggiungimento degli obiettivi;
- 2) le competenze dimostrate.

Un cospicuo lavoro di identificazione delle competenze è posto a carico delle amministrazioni. Tale impegno dovrà essere definito in fase di programmazione, perché i dipendenti devono sapere su

quali competenze chiave verranno valutati. Questo sistema implica la partecipazione di tutti, dirigenti e dipendenti, al processo di miglioramento e di trasparenza che caratterizza la riforma.

14.8. *Trasparenza*

La trasparenza viene rafforzata attraverso tre elementi principali:

- l'obbligo, per le amministrazioni, di predisporre una apposita sezione sul proprio sito internet, che contiene tutte le informazioni concernenti l'organizzazione, gli andamenti gestionali, l'utilizzo delle risorse per il perseguimento dei risultati, nonché l'attività di misurazione e valutazione;

- l'adozione, per ogni amministrazione, di un "Programma triennale per la trasparenza e l'integrità", da pubblicare on-line;

- la creazione, presso la Commissione per la valutazione, la trasparenza e l'integrità delle amministrazioni pubbliche, di un portale che raccoglie tutte le iniziative delle amministrazioni pubbliche nell'ambito dei due punti sopraelencati.

CAPITOLO 15

LA DELEGA

15.1. *Aspetti caratterizzanti la delega*

Il termine “delega”, all’interno di qualunque struttura organizzativa, assume il significato di conferimento di un potere specifico da parte di un’autorità superiore (definizione giuridica).

La definizione funzionale di delega è quella di un processo attraverso il quale una persona (ruolo), attribuisce ad un’altra persona (ruolo), l’autorità necessaria per conseguire obiettivi e realizzare compiti.

La delega è un processo reso necessario dalla struttura stessa delle organizzazioni complesse.

Le fasi operative del processo di delega sono le seguenti: **PREPARAZIONE, SPERIMENTAZIONE, ATTUAZIONE.**

La **PREPARAZIONE** implica:

- definizione dei compiti da delegare;
- scelta del delegato;
- individuazione delle finalità generali e degli obiettivi specifici;
- individuazione dei mezzi/risorse utilizzabili;
- definizione dei tempi;
- identificazione dei criteri di controllo/valutazione e dei momenti previsti per la verifica.

La **SPERIMENTAZIONE** implica:

- ufficializzazione dei compiti delegati e le prime verifiche, al fine di apportare eventuali rettifiche a livello di: autorità/potere del delegato, mezzi, tempi e criteri di controllo.

L’**ATTUAZIONE** implica:

- gestione della delega a regime.

Nell’attivazione del processo di delega, si possono verificare difficoltà di tipo psicologico, attribuibili a dinamiche, prevalentemente inconse, di resistenza al cambiamento.

Si possono verificare difficoltà dovute a:

1) FATTORI DIPENDENTI DAL DELEGANTE:

- manifesta difficoltà ad interpretare il concetto di delega;
- manifesta resistenza a delegare;
- tende ad imporre al delegato il suo modo di lavorare;
- non ammette errori;
- tende a vivere il delegato come antagonista;
- non comunica con efficacia;
- tende ad esprimere giudizi nei confronti del delegato;
- teme di perdere il controllo della situazione;
- non collabora con il delegato.

2) FATTORI SITUAZIONALI:

- ruoli e compiti assegnati poco chiari;
- ambiente manageriale con scarsa cultura aziendale;
- resistenza al cambiamento e scarso orientamento ad affrontare nuove situazioni.

3) FATTORI DIPENDENTI DAL DELEGATO:

- scarso orientamento al problem solving;
- personalità insicura;
- difficoltà a comunicare in modo efficace;
- scarsa motivazione ad assumere ruoli di responsabilità.

Le capacità direttive di un capo sono messe alla prova nel momento della delega.

Delegare è necessario ma non tutti i capi sanno delegare correttamente. La delega può essere infatti:

- eccessiva (tendenza a delegare con facilità e in modo superficiale. Il soggetto non vuole assumersi responsabilità);
- insufficiente (soggetti incapaci di utilizzare costruttivamente le capacità altrui);
- corretta (delega finalizzata al raggiungimento di obiettivi. Il soggetto sa assumersi le responsabilità ed è in grado di formare altri capi).

15.2. *Delega e responsabilità*

Il capo è colui che ha la responsabilità di guidare gli uomini in

funzione dei risultati (obiettivi) da raggiungere. Egli decide tenendo in conto:

- rischio;
- economia degli sforzi;
- tempestività;
- numero delle risorse a disposizione.

Deve inoltre essere in grado di gestire il consenso e il cambiamento.

La delega, in quest'ottica, diviene un importante strumento per il capo che, nell'ambito di obiettivi noti, richiesti o condivisi, è in grado di "utilizzare" uomini, rispondendo dei risultati raggiunti.

Il capo deve motivare i collaboratori anche attraverso la delega. Deve dare loro l'opportunità di "realizzazione".

Il concetto di delega è strettamente connesso a quello di "responsabilità organizzative".

In quest'ottica, il capo, per mettere in atto una delega costruttiva, non può prescindere da:

- definire in modo preciso e chiaro compiti e responsabilità;
- rimuovere le cause di demotivazione;
- trasmettere procedure organizzative funzionali e chiare;
- instaurare il processo di delega;
- valutare con criticità gli effetti del processo di delega.

15.3. *Responsabilità del manager*

Tra le funzioni manageriali di responsabilità citiamo:

— PIANIFICARE, cioè formulare gli obiettivi aziendali e studiare strategie per raggiungerli insieme ai propri collaboratori, che potranno essere delegati;

— AVVIARE, assegnare incarichi, definendo prima le sfere di competenza di ciascun collaboratore;

— CONTROLLARE, cioè avviare un insieme di metodologie atte a verificare che l'operatività sia allineata ai piani formulati;

— SUPPORTARE, favorire cioè lo sviluppo di uno spirito di condivisione e collaborazione per raggiungere gli obiettivi;

— INFORMARE, ossia trasmettere e ricevere informazioni tempestive;

— VALUTARE i risultati raggiunti e studiare nuove alternative.

Il manager deve realizzare la migliore fusione tra scopo, unità del gruppo e bisogni personali. Deve dunque essere in grado di gestire il processo decisionale, la comunicazione, la gestione del tempo.

Il manager dovrà inoltre promuovere il processo formativo dei propri delegati, tenendo in considerazione i fattori decisionali, comunicativi e temporali.

Un delegato deve saper decidere, comunicare e gestire il tempo, sempre facendo riferimento alla supervisione del manager.

15.4. *Delega e controllo*

Il bisogno di controllo è rivolto alla verifica del legame, più specificatamente alla sua affidabilità.

Il controllo può spesso sfociare in atteggiamenti di:

- paura di essere controllati;
- paura di essere manipolati;
- paura di essere strumentalizzati.

Lo stile di chi teme di essere controllato sarà caratterizzato da remissività, arrendevolezza, vittimizzazione.

Lo stile di chi teme di essere manipolato sarà caratterizzato da coercizione, ricatto, invasività.

Lo stile di chi teme di essere strumentalizzato sarà caratterizzato da colpevolizzazione, sopportazione, indifferenza.

L'opposizione al controllo può divenire espressione di emozioni intense, di conflitti e ambivalenze all'interno del sistema aziendale.

Sentimenti come la paura, l'invidia, la vergogna, l'odio e la rabbia possono essere adattivi per la vita dell'organizzazione e possono essere anche stimolanti. Tuttavia, nel momento in cui queste risposte adattive da intime diventano rivolte verso gli altri membri dell'organizzazione e tra i membri dell'organizzazione, i risultati sono distruttivi e limitanti.

Il sapere di essere valutati e controllati nell'esercizio della delega può fare insorgere un senso di paura. L'idea di poter essere messi in "cattiva luce" può generare un senso d'inferiorità.

Da un lato la paura può rivelarsi immobilizzante e nuove idee possono essere perdute in un processo intrapsichico invisibile all'esterno; dall'altro, il non-agire è ritenuto rassicurante rispetto al timore di essere messo in difficoltà dalle richieste e dalle critiche altrui.

CAPITOLO 16

DELEGA NELL'AMBITO DEL CONTESTO SCOLASTICO (1)

16.1. *Profilo giuridico della delega*

Il dirigere consiste nel mettere in condizione gli altri di lavorare esercitando la funzione di guida e coordinando azioni e sforzi.

Si tratta di un istituto generale previsto per la dirigenza che nella scuola assume un valore relativo, limitandosi, per il momento, ad una delega di firma, tranne i casi espressamente previsti dalla normativa (es. delegabilità di singole fasi dell'attività prevista dal regolamento di contabilità).

La competenza, nel diritto amministrativo, è in linea di principio, considerata inderogabile, in quanto le sfere di attribuzione e gli stessi poteri sono riconducibili alla volontà della legge.

La delega è configurabile esclusivamente nel caso in cui venga espressamente prevista dalla legge, dal momento che determina una deroga — sempre conferita per iscritto — all'ordine delle competenze, previste dalla legge.

Riguardo agli effetti della delega essa trasferisce soltanto l'esercizio del potere e non anche la titolarità dello stesso.

La delega è un atto amministrativo con i seguenti caratteri:

- organizzativo, perché strumentale all'azione amministrativa;
- discrezionale, in quanto riconducibile alla facoltà di scelta del delegante;
- temporaneo, essendo impossibile una delega definitiva del potere;
- ampliativo della sfera giuridica del destinatario, perché conferisce poteri non previsti dal ruolo.

Il delegante, per effetto della delega, acquista nei confronti del delegato:

- il potere d'impartirgli direttive, riguardo agli atti da compiere esercitando la delega;

(1) Alla realizzazione del presente capitolo ha contribuito, con spunti ed osservazioni, la dott.ssa Paola Perlini.

- il potere di sostituirsi al delegato in caso di sua inerzia;
- il potere di annullamento, in sede di autotutela, dei relativi atti illegittimi, eventualmente posti in essere a cura del delegato;
- il potere di revoca della delega, quando la stessa non viene esercitata o viene esercitata in modo non consono.

Nella scuola la delega svolge anche un compito di compensazione rispetto alla mancanza di figure professionali con competenze proprie.

L'assetto normativo attualmente in vigore vede il dirigente scolastico conferire la delega al docente collaboratore con funzioni sostitutive dello stesso, proprio perché non è prevista ancora la funzione della vice dirigenza.

Altro esempio è quello della delega di singole attività negoziali, prevista dall'articolo 32 del decreto interministeriale n. 44/2001 recante istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche, a favore del direttore o di uno dei collaboratori individuali a norma dell'articolo 25 del D.Lgs. n. 165/01.

Troviamo ulteriori esempi nella funzione del coordinatore del Consiglio di Classe, funzione esercitata su delega del dirigente e nella funzione dei collaboratori del dirigente, nominati ai sensi dell'articolo 31 del CCNL 2003.

Si tratta di casi in cui la scelta è fondata su un rapporto fiduciario che determina l'ampiezza e il contenuto dell'atto della delega.

16.2. *Profilo organizzativo*

La delega è anche uno strumento di gestione manageriale, dal momento che nessun dirigente di un'organizzazione complessa può davvero pensare di gestire tutte le risorse da solo e direttamente.

Molti dirigenti delegano poco perché non riescono a superare ostacoli di diverso tipo:

- ostacoli di natura emotiva (*faccio prima da solo*);
- ostacoli di natura cognitiva (*gli altri non hanno esperienza e non sanno fare*);
- ostacoli di tipo strutturale (*non c'è nessuno disponibile a farsi delegare*).

Per poter delegare bisogna capire cosa delegare e scegliere di

delegare le attività che gli altri sono in grado di fare anche meglio di noi.

Ci sono compiti che è bene che siano svolti da altri perché così si produce apprendimento organizzativo.

È importante considerare l'errore come una tappa dell'apprendimento e la leadership come possibilità di far esperire agli altri il sentimento di poter contare, di essere utili.

Ci sono compiti che possono essere svolti da altri, a patto che costoro sappiano che il delegante può sempre supportarli in caso di necessità. Non bisogna mai delegare un compito e poi lasciare solo il delegato.

Ci sono compiti che il capo svolge normalmente ma che altri possono svolgere altrettanto bene se ne hanno la possibilità.

Ci sono compiti che dovrebbero spettare al capo ma che possono essere migliorati con l'aiuto di altri.

Ci sono compiti che soltanto il capo, sia pur per motivi di natura simbolica, deve realizzare personalmente (ad esempio intercettare un bisogno o ascoltare una rimostranza, ecc.).

16.3. *Contenuti della delega*

Si possono delegare:

- le decisioni di routine e che si prendono molto frequentemente tanto da occupare un tempo considerevole;
- i compiti e le funzioni che sono sgraditi o per i quali ci si sente meno preparati;
- i lavori che procurano esperienza ad altri diventando competenze organizzative distribuite;
- tutte le occasioni che richiedono l'utilizzo di competenze trasversali, come quelle che stimolano la creatività che può produrre innovazione.

16.4. *Errori da evitare nel processo di delega*

I principali errori da evitare nelle deleghe sono i seguenti:

- delegare poche persone, caricandole di compiti che poi rischiano di essere eseguiti male o di non essere eseguiti, determinando un gruppo dirigente chiuso ed autoreferenziale;

- non riconoscere, anche pubblicamente, il successo dei collaboratori;
- evidenziare solo errori ed insuccessi del delegato;
- controllare passo a passo il lavoro assegnato ad altri ma anche il non seguirlo affatto.

CAPITOLO 17

LA GESTIONE DEL TEMPO

17.1. *Definizione di gestione del tempo*

Oggi disponiamo di conoscenze approfondite sulla natura del tempo e siamo in grado di misurare con precisione lo scorrere degli eventi temporali.

Non si può parlare del tempo come di un'entità a cui sia applicabile una sola definizione.

Iniziamo col dire che la cultura contemporanea ha il problema del tempo. La tecnologia ha infatti modificato i ritmi della vita umana; dalla società preindustriale si è passati a società avanzate, alterando i ritmi naturali, cioè quelli fisici e fisiologici, e producendo ritmi artificiali indotti.

Constatiamo così la difficoltà dell'uomo a sottrarsi ai condizionamenti temporali della vita sociale ed assistiamo ad un utilizzo errato del tempo da parte dell'uomo.

Ma che cos'è la temporalità? Essa è una dimensione inerente agli esseri viventi e, in modo particolare, l'uomo.

Quest'ultimo è, da una parte, portatore di ritmi interni (biologici, fisiologici, fisici) e, dall'altra, è condizionato da ritmi fisici esterni, quali il giorno, la notte, le stagioni.

Durante il suo sviluppo l'uomo impara a mediare i ritmi interni con quelli esterni.

L'uomo, infatti, organizza la propria esperienza all'insegna di un orizzonte temporale comprensivo di passato-presente-futuro.

17.2. *Teorie sul tempo*

Secondo Gurvitch (1997), la vita sociale scorre in tempi multipli sempre divergenti, spesso contraddittori.

Gurvitch elenca diversi tempi sociali:

- tempo a lunga durata e al rallentatore;
- tempo ciclico;
- tempo dell'alternanza fra ritardo ed anticipo;
- tempo in anticipo su se stesso;

- tempo in ritardo su se stesso;
- tempo esplosivo o delle comunicazioni creatrici.

Il tempo ciclico obbedisce alla logica di ripetizione e dunque ritorna (le stagioni ritornano).

Il tempo lineare si sviluppa secondo uno schema ed una logica di irreversibilità.

La concezione ciclica del tempo è tipica delle culture arcaiche, primitive.

La ciclicità si addice al tempo della natura, al tempo biologico individuale, ai tempi sociali religiosi.

La concezione lineare è presente nei tempi collettivi di carattere civile e politico.

Le società contemporanee adottano obiettivi generali improntati al progresso e allo sviluppo in campo economico, civile, politico, culturale, dando così risalto ad una visione lineare e orientata nel tempo.

Lineare è il tempo psicologico individuale che ciascuna persona percepisce attraverso l'esperienza che caratterizza l'intervallo fra la nascita e la morte.

Lineare è anche il tempo che le scienze della natura concepiscono e impiegano per seguire le tappe dell'evoluzione progressiva della vita dell'universo e il tempo fisicomatematico newtoniano.

Interessante è anche la concezione del tempo in Bergson (1986).

Le sue osservazioni rappresentano un suggerimento per affrontare la distinzione fra tempo qualitativo e tempo quantitativo.

L'uomo, in quanto attore sociale può, nell'ambito della vita quotidiana:

- vivere la temporalità attraverso atteggiamenti di regolarità e programmazione;
- vivere la temporalità attraverso gli atteggiamenti di irregolarità e scarsa programmazione.

Il governo sociale del tempo rappresenta un problema di fondo. La temporalità rappresenta un elemento fondamentale e costitutivo sia della personalità individuale che della vita collettiva.

17.3. *Tempo e uomo come attore sociale*

Considerando il concetto di uomo come attore sociale (l'uomo

è attore sociale perché ricerca continue strategie di adattamento alle situazioni in cui si trova), possiamo dire che gli attori sociali esprimono certe rappresentazioni del tempo, si collocano all'interno di orizzonti e prospettive temporali che spaziano dalla memoria del passato più o meno lontano, alla proiezione nell'avvenire a breve e a lungo termine, sviluppando così condotte temporali che costituiscono, insieme o volta per volta, adattamenti a condizionamenti temporali ed elementi di governo del tempo.

Il tempo quantitativo è il tempo in quanto oggetto di misurazione, è il tempo scandito dagli orologi.

Il tempo qualitativo è quello legato ad eventi significativi per l'individuo e per la collettività. Il tempo qualitativo resta marcato essenzialmente dal carattere dell'azione o della prestazione a cui è rivolto.

Il tempo viene concepito in questa ottica come succedersi di esperienze.

Le rappresentazioni temporali individuali e sociali si esprimono normalmente attraverso i due grandi assi o dimensioni del passato e del futuro rapportati al presente dell'attore.

L'uomo può avere tendenzialmente tre tipi di orientamento:

- al passato (persona che vive nel ricordo);
- al presente (persona che vive alla giornata);
- al futuro (persona che è orientata alla programmazione).

L'atteggiamento più comune è comunque il seguente: l'uomo, anche se in alcuni momenti trova piacevole riallacciarsi ai ricordi del passato ed in altri ama fantasticare pensando al futuro, vive prevalentemente nel presente, più specificamente nella quotidianità, i più svariati tipi di problemi.

Il compito dell'uomo nel presente non deve però essere quello di tamponare le situazioni che via via si presentano, bensì quello di attuare una programmazione strategica per il futuro, inteso come potenziale presente.

17.4. *L'organizzazione del tempo*

Importante è considerare gli orientamenti degli individui riguardo alla temporalità e ai loro comportamenti espressi nell'ambito della vita quotidiana.

Gli studi di "bilancio-tempo" si propongono di esaminare la

quantità di tempo assegnata ad ogni attività di ciascun individuo nell'arco della giornata.

In termini sintetici, il governo sociale del tempo si esprime nello sforzo di unificare e sincronizzare i diversi tempi individuali e collettivi.

In ogni sistema sociale esistono tempi diversi, multipli, divergenti e la società non può vivere senza cercare di unificare la pluralità dei tempi sociali in essa coesistenti.

Possiamo dire che il tempo sociale è, per eccellenza, un tempo qualitativo, a differenza del tempo della fisica che è quantitativo.

Nell'ambito lavorativo è necessario mettere in atto strategie per l'organizzazione del tempo lavoro.

È importante nell'affrontare nuovi compiti:

- sviluppare le proprie capacità di concentrazione;
- avere ben chiari gli obiettivi;
- dimostrare apertura a modificare alcuni modi di procedere se ci si accorge che i risultati raggiungibili potrebbero essere migliori;
- essere aperti all'aggiornamento;
- favorire lo scambio di idee e opinioni;
- programmare le proprie giornate;
- utilizzare l'agenda in modo costruttivo.

Gestire in modo efficace il tempo, implica sviluppare uno stile costruttivo, determinato da un orientamento alla realtà positivo e da una modalità attiva. La capacità di riflettere su quanto accade anche all'interno di se stessi favorisce una riattivazione costruttiva del presente in funzione del passato.

CAPITOLO 18

IMPORTANZA DEL CONCETTO DI SALUTE ORGANIZZATIVA

Il concetto di “salute organizzativa” (1) rimanda all’insieme di condizioni che caratterizzano la presenza e l’evoluzione della salute all’interno di un’organizzazione. Possiamo classificare queste condizioni in quattordici dimensioni che divengono componenti essenziali del costrutto di salute organizzativa.

L’organizzazione può dunque considerarsi in buona salute se è in grado di:

- 1) allestire ambienti di lavoro salubri, confortevoli ed accoglienti;
- 2) porre obiettivi espliciti e chiari;
- 3) riconoscere e valorizzare le competenze e gli apporti dei dipendenti al fine di valorizzare nuove potenzialità;
- 4) ascoltare attivamente l’organizzazione ed in modo particolare le proposte dei collaboratori come fattori che contribuiscono all’ottimizzazione dei processi organizzativi;
- 5) mettere a disposizione tutte le informazioni riguardanti il lavoro;
- 6) governare le varie conflittualità al fine di sviluppare una convivenza “tollerabile”;
- 7) stimolare un ambiente relazionale collaborativo;
- 8) favorire velocità di decisione, orientando al raggiungimento di obiettivi;
- 9) garantire equità nel trattamento retributivo e nell’attribuzione di responsabilità;
- 10) favorire livelli accettabili di stress;
- 11) stimolare, nei collaboratori, un “senso di utilità sociale”;
- 12) mettere in atto tutte le azioni necessarie per poter prevenire infortuni e rischi di tipo professionale;
- 13) contribuire alla definizione dei compiti del singolo collaboratore e dei gruppi favorendone la sostenibilità;

(1) AVALLONE F., PAPLOMATAS A. (2005), *Salute organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano.

14) promuovere l'apertura all'innovazione tecnologica e culturale.

Tra gli indicatori positivi della salute organizzativa possiamo citare: la soddisfazione, il desiderio di impegno e la sensazione di poter far parte di un team nell'ambito della propria organizzazione lavorativa.

Tra gli indicatori negativi della salute organizzativa possiamo invece individuare il risentimento verso l'organizzazione; il disinteresse per il lavoro; il sentimento di inutilità; la confusione rispetto ai ruoli e ai compiti assegnati.

Un'ulteriore area concerne, infine, i malesseri individuali spesso ricollegabili all'area psicosomatica.

Si può immaginare una "griglia della salute organizzativa", intesa come struttura a quattro livelli che comprende fattori ambientali (rumore, temperatura, spazio, ecc.), fisici (alimentazione non adeguata, malattie varie, ecc.), mentali/psicologici (autostima, stress, depressione, ansia, ecc.) e sociali (relazioni in ambito lavorativo, motivazione di tipo personale, fatti della quotidianità). Tali fattori sono individuati in base ad un ordine gerarchico, nel senso che il livello più alto può essere soddisfatto solo se è già stato soddisfatto il precedente.

Le aree indagate riguardano le capacità messe in atto dal soggetto per far fronte e gestire situazioni di stress:

— prospettiva dello sviluppo organizzativo e/o della riprogettazione organizzativa.

In questo caso si cerca di approfondire il legame esistente tra comportamento individuale ed efficacia organizzativa;

— prospettiva delle politiche organizzative. È finalizzata alla promozione della salute

Tale area di ricerca si occupa di esplorare la relazione tra strategie, cultura e salute delle organizzazioni al fine di programmare progetti concreti di intervento;

— prospettiva psicodinamico-sociale. È mirata a valorizzare le capacità del leader nel favorire una positiva o negativa salute organizzativa.

Possiamo osservare come l'interesse verso gli aspetti non solo di tipo fisico ma anche di tipo psicologico della salute sia fortemente presente negli Stati Uniti, fino ad arrivare, negli anni Sessanta, allo studio degli aspetti psicosociali del lavoro. Interessanti studi si possono trovare anche in Europa.

Gli anni Settanta-Ottanta sono invece caratterizzati dal passaggio da un approccio di intervento mirato ad una maggiore focalizzazione sulla prevenzione. Vengono affinate le tecniche per migliorare la qualità della sicurezza nei contesti lavorativi. L'influenza sulla salute dei cosiddetti fattori psicologici e sociali, oltre che dei fattori fisici, è da allora affrontata come "quarto fattore di rischio" anche per evidenziare l'importanza della loro combinazione e interazione.

Negli anni Ottanta vengono promossi i concetti di "Wellness" e di "Occupational Health Promotion".

Si tende a distinguere la Health Protection, consistente nel proteggere il maggior numero di persone da minacce alla loro salute, dalla Health Promotion, consistente invece nell'orientare i soggetti ad operare scelte di tipo ragionato finalizzate a migliorare la loro salute fisica e psicologica.

È importante osservare il passaggio dalla cosiddetta "prevenzione degli infortuni e delle malattie" al concetto di "conservazione attiva della salute".

Possiamo notare come l'attività ispirata alla wellness tenda a concentrarsi maggiormente sullo stile delle persone (bere, fumare, mangiare, esercizio fisico). Si afferma l'idea di poter modificare tutti quei comportamenti dannosi alla salute sostituendoli con uno stile di vita corretto. Se prima si consideravano maggiormente le condizioni ambientali che potevano provocare effetti nocivi sulla salute ora si tende a modificare tutti quei comportamenti che possono aumentare la probabilità di sviluppo delle malattie.

Secondo Grant (2000), il comportamento dei collaboratori è strettamente collegato alle priorità del management. Se la strategia manageriale individua nella sicurezza la priorità, si dovrebbe prevedere un comportamento più sicuro da parte dei collaboratori. Per questa prospettiva occuparsi di sicurezza e salute significa possedere e sapere esercitare capacità e competenze.

Risulta importante per il manager sviluppare l'abilità di pensare in termini sistemici.

La "Occupational Health Psychology" favorisce l'applicazione della psicologia nell'ambito dei setting organizzativi al fine di migliorare la vita lavorativa intesa come sicurezza dei lavoratori e promozione della salute. In quest'ottica un ambiente di lavoro sano è caratterizzato da produttività, soddisfazione del lavoratore, sicurezza, basso assenteismo, turnover e assenza di conflitti. Secondo la

Occupational Health Psychology bisognerebbe intervenire su tre aspetti chiave: ambiente di lavoro, individuo e sul rapporto lavoro/famiglia.

Assume importanza, in quest'ottica, il concetto di monitoraggio della salute di un'organizzazione. È in base all'organizzazione del lavoro, alle scelte decisionali e organizzative adottate che possono manifestarsi le condizioni di rischio per il benessere fisico/psichico dei lavoratori.

CAPITOLO 19

ORGANIZZAZIONI, TEAM MANAGEMENT E TEAM WORK

L'introduzione del cosiddetto "team work" nell'ambito delle organizzazioni ha reso necessario un cambiamento. A tal proposito il management deve entrare in simbiosi principalmente con tre caratteristiche dell'organizzazione e del team. È importante considerare: la struttura, che tende a determinare gerarchie, ruoli ed identità lavorativa; la cultura, che tende a definire valori, attitudini e norme comportamentali; gli individui. A tal proposito ogni stile di management deve essere adottato tenendo in considerazione i membri del team.

Possiamo osservare come i team work odierni vivano un tipo di realtà caratterizzata da un veloce cambiamento dovuto alla necessità da parte delle organizzazioni di adeguarsi all'andamento del mercato del lavoro. Risulta pertanto necessario favorire lo sviluppo di uno stile manageriale partecipativo e di una cultura organizzativa tendente a favorire un ambiente dinamico. Il team leader dovrà promuovere delle linee guida per il raggiungimento dell'obiettivo da parte del team, tenendo in conto numerose variabili che possono influenzare l'andamento del lavoro. È importante, da parte dei manager, ottimizzare la comunicazione interna al fine di trasmettere con chiarezza gli obiettivi stabiliti e le direttive ai componenti del team.

Gestire un team, infine, significa non solo disegnare un piano d'azione efficace e comunicarlo in modo chiaro, ma anche incoraggiare tutti i membri al lavoro di squadra, coinvolgerli nei processi decisionali, monitorare e valutare le performances dei singoli e del gruppo e prestare massima attenzione alle dinamiche relazionali.

È evidente come la performance dei gruppi sia indubbiamente influenzata dalle condizioni ambientali, le quali possono presentare elementi stressanti che producono effetti negativi nei processi decisionali del team.

Il cambiamento è dunque "una condizione che negli ultimi anni

caratterizza sempre più l'ambiente lavorativo e la velocità con la quale avviene sta aumentando esponenzialmente" (1).

Nel team possono spesso crearsi situazioni di contrapposizione tra soggetti che sperano in un miglioramento della situazione ed altri che sono poco tolleranti al cambiamento in base alle esperienze vissute precedentemente.

La capacità di gestione del cambiamento è caratteristica di un buon manager, il quale può disporre di varie metodologie per supportare il suo team ad affrontare e gestire il cambiamento.

Tra i metodi utilizzabili dal manager nell'ambito della formazione mirata a favorire il cambiamento nel team possiamo citare: giochi di ruolo, psicodramma, narrazione, simulazioni.

La scelta di tali metodi di apprendimento finalizzati a favorire il cambiamento deve tenere anche in considerazione lo stile di apprendimento dei componenti del team. Un ciclo di apprendimento risulta solitamente caratterizzato dalle seguenti fasi: promuovere un'esperienza tra i componenti del team; analizzare le situazioni problematiche; far riflettere sulle dinamiche che si verificano all'interno del gruppo; attivare capacità di problem solving da parte del team al fine di poter gestire eventuali altre situazioni problematiche che si verificheranno nell'ambito dello svolgimento dell'attività lavorativa.

Se il cambiamento è vissuto con modalità diverse da persona a persona, possiamo osservare come le situazioni di emergenza sviluppino nei componenti del team molteplici stimoli stressanti.

Numerosi team di lavoro tendono a convivere con l'emergenza. Sicuramente tali situazioni sono le più complesse da gestire per il management.

Numerosi gruppi di lavoro, al fine di gestire le emergenze, integrano la loro formazione tecnica con simulazioni pratiche. Le simulazioni sono ottimi strumenti di formazione in quanto presentano un duplice vantaggio: da un lato permettono al team di confrontarsi con gli stimoli stressanti (attraverso un monitoraggio) e dall'altro permettono al manager di poter osservare e di conseguenza valutare i comportamenti dei collaboratori al fine di rendere possibili aggiustamenti.

(1) ANDERSON D., ANDERSON L.A. (2010), *Beyond change management*, Wiley & Sons, p. 38.

Secondo Willems (2013), i fattori determinanti per un esito positivo nei casi di emergenza sono così classificabili: 1) capacità di riorganizzare il ruolo professionale; 2) efficacia del lavoro del team, intesa come capacità di saper condividere gli obiettivi concentrandosi su un compito; 3) leadership positiva, favorente una chiarezza nelle direttive; 4) capacità di supportare il team nella risoluzione dei conflitti.

19.1. *Il team e la gestione delle decisioni*

Il processo decisionale di un team, come quello dei singoli individui, secondo Malaguti, “permette di passare da una condizione d’incertezza, dovuta a una serie di scelte possibili, a una di certezza, nella quale è scelta una di queste” (2).

Il processo decisionale è sicuramente complesso, in quanto ogni decisione presa si ripercuote, in senso positivo o negativo, su tutto il team. Il manager deve inoltre promuovere un monitoraggio delle decisioni assunte attraverso un processo di verifica. Tale processo deve coinvolgere tutto il team di lavoro, al fine di comprendere se l’orientamento per il raggiungimento degli obiettivi è quello giusto.

Secondo Rumiati e Bonini, “durante un processo decisionale, il primo elemento che il manager deve tenere in considerazione è sicuramente la gestione delle informazioni, infatti prima di ogni decisione va sempre analizzata una notevole quantità di informazioni che porta ad un notevole carico cognitivo, difficilmente affrontabile con la nostra memoria” (3).

Sono state individuate alcune “strategie” che il nostro cervello è in grado di mettere in atto per gestire la grande quantità d’informazioni. Secondo Malaguti tali strategie, definite euristiche, “anche se da un lato sono indispensabili per orientarsi tra molteplici informazioni e presentano il vantaggio di semplificare e ridurre il

(2) MALAGUTTI D. (2007), *Fare squadra, psicologia dei gruppi di lavoro*, Il Mulino, Bologna, p. 36.

(3) RUMIATI R., BONINI N. (2001), *Psicologia della decisione*, Il Mulino, Bologna, p. 73.

tempo del processo decisionale, dall'altro possono però diventare delle trappole che portano a decisioni errate" (4).

Possiamo parlare di:

— euristica della disponibilità. Le persone tendono infatti a giudicare ad esempio molto più probabile un incidente aereo che un incidente automobilistico (anche se ovviamente le statistiche dicono l'opposto), perché l'eccezionalità e la risonanza di un disastro del genere ci rimane impressa molto più facilmente (Von Winterfeldt D. e Evans W. - 1986);

— euristica della rappresentatività. Questa euristica definisce come più probabile un evento che ci pare tipico di una determinata classe di appartenenza. Per tale motivo, se lanciando una monetina esce testa per otto volte di seguito, siamo portati ad aspettarci che esca croce al prossimo lancio, ma in realtà le probabilità restano sempre del cinquanta e cinquanta (Kahneman D. e Tversky A. - 1972);

— fallacia della congiunzione. Essa porta a ritenere più probabili gli eventi che accomunano più caratteristiche rispetto a quelli tipici di una sola categoria. È stato dimostrato che si è portati a credere di poter vendere più auto a manager trentenni che a ciascuna categoria a sé, anche se in realtà ciò esclude i manager di ogni età e i trentenni di qualsiasi professione;

— euristica dell'ancoraggio e aggiustamento. Essa tende ad utilizzare un'esperienza già effettuata, adattandone le caratteristiche alla circostanza. Ad esempio, la stima di un budget effettuata a partire dalla spesa sostenuta nell'anno precedente che in realtà però può essere fallace in quanto ad esempio l'anno chiuso può aver avuto un fatturato eccezionale (Tversky A. e Kahneman D. - 1974);

— illusione del controllo. Essa porta a pensare che qualcosa si realizzerà con grande probabilità in quanto ben pianificata e quindi ritenuta sotto controllo. In tali casi si è convinti di avere sugli eventi un controllo maggiore di quanto sia in realtà.

È stato osservato che di solito "i gruppi tendono a prendere più

(4) MALAGUTTI D. (2007), *Fare squadra, psicologia dei gruppi di lavoro*, Il Mulino, Bologna, p. 84.

facilmente dei singoli decisioni estreme sia prudenti che rischiose” (5).

Altri autori hanno valutato un rischio di conformismo nei processi decisionali di gruppo, dovuto soprattutto alla paura di essere oggetto di critiche da parte della maggioranza. Il conformismo portato all'eccesso si trasforma nel “groupthink” (Janis I.L. 1989). Secondo l'autore “una situazione in cui la decisione è presa in maniera acritica senza vagliare possibili alternative” (6).

Si può evidenziare come il rischio del groupthink sia più frequente in gruppi uniti che vedono la divergenza di opinione come minaccia.

Il teamthink consente invece di essere efficaci nelle decisioni raggiungendo migliori performance.

Secondo Manz e Neck i gruppi portatori di teamthink manifestano le seguenti caratteristiche: “sanno incoraggiare un espressione di punti di vista diversi; si dimostrano aperti alla manifestazione di situazioni problematiche ed idee; hanno consapevolezza dei possibili rischi; sono orientati a riconoscere in ogni componente del gruppo un portatore di valore unico; sono in grado di riconoscere eventuali punti di vista esterni al gruppo; sanno condividere e discutere i dubbi comuni; tendono ad utilizzare punti di vista non stereotipati; sono in grado di riconoscere conseguenze di tipo etico e morale delle proprie decisioni” (7).

19.2. *La decisione in situazione di stress*

Possiamo notare come l'ambiente tenda ad influenzare le modalità comportamentali del gruppo. In situazioni di minaccia, provenienti dall'ambiente esterno, i collaboratori sono più propensi a seguire le decisioni di persone che ricoprono un ruolo di responsabilità e leadership.

Il team tende a non assumere eccessive responsabilità deman-

(5) MYERS D., LAMM H. (1976), *The group Polarization*, in « Psychological Bulletin », pp. 602-627.

(6) JANIS I.L. (1989), *Crucial Decision. Leadership in policymaking and crisis management*, New York free press, New York, p. 61.

(7) MANZ C.C., NECK C.P. (1995), *Teamthink: Beyond the groupthink syndrome in self-managing work teams*, in « Journal of Managerial Psychology », pp. 11-12.

dando al leader, che in quell'occasione quasi sicuramente non sarà messo in discussione.

Si è visto come il fenomeno di un autorità centralizzata sia più presente nei grandi gruppi rispetto ai piccoli. Secondo Driskel e Salas “nei gruppi di dimensioni più ridotte, infatti, da un lato i subordinati tendono maggiormente ad ascoltare il leader, dall'altro anche quest'ultimo è più propenso ad accogliere i loro suggerimenti, attuando una leadership più partecipativa” (8).

Affrontare una situazione di stress prevede la messa in atto di una fase di training, che risulta utile sia al leader che ai collaboratori. Il leader dovrà sviluppare uno stile adeguato alla circostanza di stress e favorire un corretto scambio comunicativo con e tra i membri del team. Anche i collaboratori possono trarre vantaggio dal training al fine di partecipare in modo più costruttivo e critico al processo decisionale, contenendo così l'atteggiamento di eccessiva assertività nei confronti del leader e collaborando tra di loro.

(8) DRISKELL J.E., SALAS E. (1991), *Group decision making under stress*, in « Journal of Applied Psychology », pp. 473-478.

CAPITOLO 20

ANALISI DELLA DIMENSIONE EMOTIVA NELLA CRESCITA PROFESSIONALE

La presenza di condizioni di stress lavorativo in numerose professioni ha orientato diversi autori verso la ricerca di strategie da adottare per stimolare l'acquisizione di strumenti psicologici in grado di ridurre la vulnerabilità soggettiva. L'attenzione è stata rivolta ai fattori emotivi dell'intelligenza cioè a quelle competenze che permettono al soggetto di possedere maggiore consapevolezza di se stesso e migliore capacità di gestire le proprie emozioni (1).

È tra la metà degli anni Ottanta e Novanta che si riscopre l'interesse per lo studio delle emozioni e la loro influenza nell'ambito lavorativo. Tale interesse è ricollegabile agli approcci interazionisti, concentrati sul rapporto tra individuo e organizzazione, intesi come sistemi in interazione.

Le emozioni ed il loro controllo risultano essere collegate alle organizzazioni poiché queste possiedono regole connesse al comportamento emotivo. Esistono infatti lavori che esigono maggiore controllo delle emozioni rispetto ad altri.

Manfred Kets de Vries e Danny Miller hanno evidenziato che le emozioni dell'uomo interagiscono con le abilità di pensiero e le capacità pratiche di svolgere il proprio lavoro. Secondo gli autori, il ruolo preponderante delle emozioni deve essere controllato perché potrebbe, letteralmente, distruggere, o comunque rovinare le singole persone o addirittura intere organizzazioni (2). Richard Kilburg evidenzia due tipi di emozioni umane attribuibili al contesto organizzativo: emozioni congruenti con lo scopo e percepite come positive (quali: gioia, felicità, orgoglio, speranza, pietà e conforto);

(1) PELLEGRINO F. (2007), *Valorizzare le risorse umane. Motivati & soddisfatti*, Mediserve, Milano-Firenze-Napoli.

(2) KETS DE VRIES M., MILLER D. (1992), *L'organizzazione nevrotica. Una diagnosi in profondità dei disturbi e delle patologie del comportamento organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1992.

emozioni incongruenti con lo scopo percepite come negative (paura, ansia, vergogna, tristezza, gelosia e disgusto) (3).

Le emozioni dunque influenzano lo svolgimento dell'attività lavorativa in quanto si pongono come dimensioni essenziali della condizione umana. In ambito aziendale può succedere che le emozioni abbiano il sopravvento sull'aspetto razionale.

Vista la complessità dell'organizzazione lavorativa, sarebbe importante seguire training mirati a far esprimere liberamente le emozioni al fine di affrontare le situazioni di stress.

Esistono strumenti testistici per valutare il livello di abilità emotiva. Ad esempio, nei contesti sanitari, dove lo stress è molto accentuato, si utilizza il TAE (4), che è in grado di valutare le caratteristiche dell'intelligenza emotiva, quali: autoconsapevolezza emotiva; tendenza alla somatizzazione; autostima; capacità di confronto con gli altri; risonanza emotiva derivante dal rapporto con gli altri; capacità rapportarsi agli altri; capacità all'ascolto empatico; padronanza e fiducia che il lavoratore ha di sé; capacità di adattamento al contesto lavorativo di appartenenza e capacità di problem solving.

Il TAE diviene strumento di apprendimento mirato a sviluppare una modalità di pensiero che supporta il soggetto nel potenziamento della propria intelligenza emotiva e ne incrementa una motivazione al cambiamento nell'ottica dell'acquisizione di una migliore autostima.

20.1. *Intelligenza emotiva e competenza emotiva*

L'“intelligenza emotiva” (5) è una meta-abilità complessa che sviluppa una “circolazione emotiva” ed è basilare nel processo di adattamento che sta alla base di una sana vita psichica.

(3) KILBURG R.R. (1996), *Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching*, in « Consulting Psychology Journal: Practice and Research. » vol. 48 (2), pp. 134-144.

(4) Il TAE è il test di valutazione delle abilità emotive. Questo test nasce dalla necessità di valutare essenzialmente le capacità proprie dell'intelligenza emotiva e si compone di 15 domande a scelta multipla, aiutando a individuare quali abilità costituiscono i punti forza e quali possono essere migliorate.

(5) Con “EI” si intende il concetto di “intelligenza emotiva”.

Il concetto di intelligenza emotiva si è modificato nel tempo.

La neuropsicologia ha permesso di evidenziare le aree cerebrali maggiormente coinvolte nella mediazione dei fenomeni emotivi. Le basi anatomiche delle emozioni sono reperibili nelle strutture più primitive e più interne, localizzate nel sistema limbico.

L'intelligenza emotiva è collegata inoltre alla capacità di riconoscere, utilizzare, comprendere e gestire in modo consapevole le proprie ed altrui emozioni.

Daniel Goleman afferma che alla base dell'intelligenza emotiva ci sia sempre una "competenza emotiva" definita come "capacità di comprendere le proprie e le altrui emozioni e di saperle regolare al meglio al fine di instaurare efficaci interazioni sociali" (6).

La "competenza emotiva" è dunque un insieme di abilità necessarie per promuovere l'autoefficacia della persona in tutte quelle situazioni sociali che suscitano emozioni. Promuovere lo sviluppo di competenze emotive permette di migliorare le capacità di problem solving. L'intelligenza emotiva è caratterizzata da alcune dimensioni fondamentali quali: consapevolezza di sé, controllo emotivo, padronanza di sé, motivazione, empatia, abilità nelle relazioni interpersonali.

20.1.1. *Consapevolezza emotiva*

La consapevolezza emotiva consiste nella capacità, in specifiche situazioni, di poter riconoscere e attribuire un nome alle proprie emozioni e a tutti quei segnali di tipo fisiologico che indicano lo svilupparsi di un'emozione.

Questa capacità di dominare le proprie emozioni, attraverso l'auto consapevolezza, rende la persona aperta verso il cambiamento.

Inoltre, saper individuare i segnali fisiologici di una emozione permette alla persona di imparare a gestire condizioni emotive più forti (7) prevenendo possibili disturbi di tipo psicosomatico di emozioni non espresse (8).

(6) GOLEMAN D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York.

(7) Ad esempio si può gestire l'ansia utilizzando tecniche di rilassamento (controllo del respiro o biofeedback).

(8) Ad esempio: mal di testa, tensione muscolare e tachicardia.

20.1.2. *Controllo emotivo*

Il controllo emotivo consiste nella abilità di un soggetto di modificare le proprie emozioni interne ed esterne attraverso un controllo sui vissuti emotivi.

Tale controllo favorisce il benessere psico fisico evitando che ansia e tristezza possano trasformarsi in patologie di tipo depressivo.

Quando una persona ha uno scarso controllo emotivo interno può tendere a cronicizzare le azioni connesse ad emozioni negative.

Il controllo esterno consiste, invece, nella capacità di poterle esprimere adeguatamente. Possedere capacità di controllo delle manifestazioni emotive è importante in funzione dell'adattamento sociale.

20.1.3. *Motivazione*

La motivazione rappresenta una modalità propulsiva che permette di perseguire un obiettivo nonostante la presenza di possibili difficoltà.

Molto importante è il concetto di auto motivazione, inteso come tendenza ad orientare e armonizzare le emozioni in direzione del perseguimento di un obiettivo. L'auto motivazione permette la gestione di possibili frustrazioni ed insuccessi.

Se nel soggetto è presente una scarsa auto motivazione, accompagnata alla tendenza al pessimismo, si può sviluppare una cronicità nel senso che la persona sarà orientata ad un atteggiamento di "impotenza appresa" (9). L'impotenza appresa può essere definita come un atteggiamento che porta a vedere qualsiasi difficoltà come insormontabile.

20.1.4. *Empatia*

L'empatia è intesa come "capacità di immedesimarsi con gli stati d'animo e con i pensieri delle altre persone sulla base della

(9) L'*American Psychological Association* ha premiato Martin Seligman con l'"Early Career Award" per i risultati scientifici ottenuti nei primi dieci 10 anni della carriera e per la scoperta e l'elaborazione della "teoria dell'impotenza appresa".

comprensione dei loro segnali emozionali, dell'assunzione della loro prospettiva soggettiva e della condivisione dei loro sentimenti" (10).

L'empatia risulta essere caratterizzata dal riconoscimento delle emozioni, dalla condivisione emotiva e dall'assunzione della prospettiva altrui.

L'empatia permette di ridurre le situazioni conflittuali. In assenza di empatia si possono sviluppare atteggiamenti di aggressività.

20.1.5. *Abilità nelle relazioni interpersonali*

L'abilità nelle relazioni interpersonali permette al soggetto lo sviluppo di un apprendimento collaborativo ("cooperative learning"). L'abilità nelle relazioni interpersonali permette inoltre l'acquisizione di capacità di negoziazione.

(10) BONINO S. (1994), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Einaudi, Torino, p. 258.

CAPITOLO 21

MANSIONI E RESPONSABILITÀ DEL DSGA

Tra le professioni in cui si può incontrare difficoltà a gestire la situazione di stress vi è quella amministrativa.

L'attività lavorativa del Dirigente dei Servizi Generali ed Amministrativi del settore scuola (DSGA) è di rilevante complessità in quanto sovrintende, in modo autonomo, ai servizi generali amministrativo/contabili curandone l'organizzazione e svolgendo funzioni di coordinamento, promozione delle attività e verifica dei risultati conseguiti, rispetto agli obiettivi assegnati ed agli indirizzi impartiti, al personale ATA, posto alle sue dirette dipendenze (come previsto dall'art. 25 comma 6 D.Lgs. 165/2001).

Inoltre il DSGA formula, all'inizio dell'anno scolastico, una proposta di piano dell'attività del personale ATA che il Dirigente scolastico, una volta verificatane la congruenza rispetto al Piano dell'offerta formativa (POF) e dopo l'espletamento delle procedure relative alla contrattazione di istituto con i sindacati, adotta il suddetto piano delle attività.

In seguito alla definizione del piano annuale delle attività che il personale ATA deve svolgere, il DSGA ne organizza autonomamente le attività, tenendo in considerazione le direttive del Dirigente scolastico e attribuendo al personale ATA, sempre nell'ambito del piano delle attività contrattato tra Dirigente scolastico e sindacati, incarichi di natura organizzativa e anche prestazioni eccedenti l'orario d'obbligo, se necessario.

Il DSGA svolge poi con autonomia operativa di tipo diretta e responsabilità le attività di istruzione, predisposizione e formalizzazione di tutti gli atti amministrativi e contabili; è anche funzionario delegato, ufficiale rogante e consegnatario dei beni mobili.

Inoltre può svolgere attività di approfondimento e di elaborazione di piani e programmi che richiedono una specifica specializzazione professionale, con autonoma determinazione dei processi formativi ed attuativi. Può essere chiamato a svolgere incarichi tutoriali, di aggiornamento e formazione del personale. Può essere impiegato anche in incarichi ispettivi nell'ambito delle istituzioni scolastiche.

Per quanto riguarda poi la contrattazione interna d'istituto, il DSGA promuove il controllo sul contratto d'istituto e predisponde poi la relazione tecnico finanziaria sulla compatibilità finanziaria.

Secondo il D.L. 44/2001, (Regolamento di contabilità delle istituzioni scolastiche), i compiti del DSGA sono:

— redigere le schede illustrative finanziarie di ogni singolo progetto compreso nel Programma annuale;

— predisporre apposita relazione ai fini della verifica che entro il 30/6 il Consiglio di istituto esegue;

— aggiornare costantemente le schede illustrative finanziarie dei singoli progetti, con riferimento alle spese sostenute (articolo 7, comma 2);

— firmare, congiuntamente al Dirigente, le Reversali di incasso (articolo 10) ed i mandati di pagamento (art. 12);

— provvedere alla liquidazione delle spese, previo accertamento della regolarità della fornitura dei beni o dell'esecuzione dei servizi, sulla base di titoli e dei documenti giustificativi comprovanti il diritto dei creditori (articolo 11, comma 4);

— provvedere alla gestione del fondo delle minute spese (articolo 17, comma 1);

— predisporre il Conto Consuntivo entro il 15/3 (articolo 18, comma 5);

— tenere e curare l'inventario assumendo le responsabilità di consegnatario, fatto salvo quanto previsto all'articolo 27 (articolo 24, comma 7);

— inoltre è responsabile della tenuta della contabilità, delle registrazioni e degli adempimenti fiscali (articolo 29, comma 5);

— svolgere le attività negoziali eventualmente delegate dal Dirigente (articolo 32, comma 2);

— svolgere l'attività istruttoria necessaria al Dirigente per espletare l'attività negoziale (articolo 32, comma 3);

— espletare le funzioni di ufficiale rogante per la stipula di atti che richiedono la forma pubblica. Può delegare tale attività (articolo 34, comma 6);

— provvedere alla tenuta della documentazione inerente l'attività negoziale (articolo 35, comma 4);

— redigere, per i contratti inerenti la fornitura di servizi periodici, apposito certificato di regolare prestazione (articolo 36, comma 3);

— tenere la custodia del registro dei verbali dei Revisori dei conti. Può delegare tale funzione (articolo 60, comma 1).

L'art. 24 comma 7 del decreto n. 44 del 2001 stabilisce che il Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi assume anche la responsabilità di consegnatario dei beni oggetto del patrimonio della scuola.

Per consegnatario si intende il dipendente pubblico al quale vengono assegnati i compiti di: conservazione, gestione, manutenzione dei beni mobili per le esigenze di funzionamento degli uffici, nonché gli adempimenti connessi con la conservazione e la distribuzione dei materiali di consumo.

Proprio per la sua competenza di consegnatario dei beni, il DSGA dovrà inoltre occuparsi della distribuzione e conservazione di tutta la dotazione di materiale di facile consumo per gli uffici ed i vari laboratori; distribuzione, conservazione e manutenzione delle attrezzature ed arredi degli uffici, laboratori ed aule speciali; controllo sui servizi e forniture perché sia regolare la loro esecuzione ed avvenga secondo quanto stabilito.

Ai DSGA, in quanto consegnatari, è richiesto:

— la conservazione, distribuzione e manutenzione dei beni mobili e arredi d'ufficio, di collezioni ufficiali di leggi e decreti, di pubblicazioni ufficiali e non ufficiali, di utensili, di macchine e attrezzature d'ufficio e di ogni altra cosa costituisca la dotazione degli uffici, delle aule, dei magazzini, laboratori, officine e centri meccanografici ed elettronici, con eccezione delle competenze e delle responsabilità specifiche del sub-consegnatario;

— la conservazione e distribuzione di oggetti di cancelleria, degli stampati, registri e carta;

— la vigilanza, verifica e controllo su servizi e forniture, assicurando che la loro esecuzione avvenga secondo le prescrizioni stabilite. Inoltre, ogni bene collocato negli ambienti della Scuola deve essere contrassegnato col numero progressivo con il quale è stato iscritto in inventario;

— la dislocazione dei mobili può essere cambiata solo su autorizzazione del consegnatario che deve provvedere ad apportare le necessarie variazioni nelle note sui registri degli inventari. Inoltre, in ogni ufficio o aula sarà necessario elencare i mobili in dotazione su apposita scheda o fogli da conservare a cura dell'impiegato di quell'ufficio.

I consegnatari sono responsabili dei beni loro affidati per debito di custodia e vigilanza. Si fa riferimento alla responsabilità contabile che concerne il maneggiamento di valori o beni dell'Amministrazione.

Il DSGA ha anche l'obbligo del passaggio di consegne.

La sopracitata procedura ha la finalità di: certificare atti amministrativi e contabili della vecchia gestione; consegnare beni e atti amministrativi e contabili alla nuova gestione; verificare la concordanza o meno della situazione di fatto con quella di diritto dei beni; conoscere l'effettiva consistenza patrimoniale.

Una mancata formalizzazione del passaggio delle consegne può generare, sia nell'immediato che successivamente, l'individuazione di precise responsabilità da parte della Procura Regionale della Corte dei Conti, comportando — di conseguenza — profili di responsabilità amministrativa e contabile.

Una non veritiera redazione del verbale di consegne può generare responsabilità penale per falso in atto pubblico e falso ideologico.

Se il DSGA uscente non provvede in modo repentino alla formalizzazione della consegna dei beni inventariati, il DSGA che subentra deve provvedere, per evitare possibili conseguenze di confusione di gestioni, alla ricognizione materiale di tutti i beni in presenza di due testimoni, dando tempestiva comunicazione di tale atto al Dirigente scolastico e al DSGA uscente.

Oltre a ciò che è stabilito dal Regolamento di contabilità delle istituzioni scolastiche, al DSGA sono attribuibili attività non espressamente previste anche se intrinsecamente riconducibili alle mansioni, ai compiti ed al profilo professionale. Tra queste risultano: compiti di responsabile del procedimento; collaborazione con il dirigente scolastico in materia di privacy e di sicurezza sul lavoro; diretta responsabilità di alcuni adempimenti su privacy e sicurezza; collaborazione con il dirigente per la predisposizione del programma annuale e la stesura della relazione illustrativa; proposta per incarichi specifici (per il personale ATA); richiesta dell'avvio del procedimento disciplinare nei riguardi del personale ATA.

Notevole rilievo viene poi attribuito alla redazione del Documento Programmatico per la Sicurezza (DPS). Tale adempimento deve essere assolto da tutti i titolari di trattamento di dati sensibili e/o giudiziari effettuato con strumenti elettronici. Le Istituzioni scolastiche si trovano nella situazione prevista dalla norma poiché

il sistema di archiviazione e di trattamento dei dati risulta informatizzato in tutti gli uffici, in parte attraverso la rete intranet ministeriale, e in parte attraverso programmi interni all'Istituto.

Per proteggere i dati in possesso dell'Istituto, il Documento Programmatico per la Sicurezza, previsto dal Codice Privacy, deve segnalare in modo chiaro quali siano i rischi incombenti sui dati e quali possono essere le misure messe in atto per contrastarli.

Il Direttore Generale dei Servizi e il Dirigente scolastico dovranno registrare i rischi possibili e adottare tutte le misure necessarie a limitarli.

Al DSGA possono essere attribuite, dal Dirigente, deleghe. La "competenza" a svolgere adempimenti che impegnano l'Amministrazione verso l'esterno è sempre stabilita per legge ed è retta dal principio di inderogabilità. Tuttavia, sempre la legge può prevedere lo spostamento della competenza su altro soggetto (delega dei poteri).

In tutte le amministrazioni pubbliche la delega di funzioni dirigenziali è espressamente prevista dall'art. 2 L. 145/02 che ha modificato l'art. 17 del D.Lgs. 165/01. L'articolo recita: « I dirigenti, per specifiche e comprovate ragioni di servizio, possono delegare per un periodo di tempo determinato, con atto scritto e motivato, alcune delle competenze comprese nelle funzioni di cui alle lettere *b)*, *d)* ed *e)* del comma 1 a dipendenti che ricoprono le posizioni funzionali più elevate nell'ambito degli uffici ad essi affidati » (1).

Siccome il DSGA nella Scuola ricopre la « posizione funzionale più elevata », dopo quella del Dirigente, si capisce bene che quest'ultimo può delegargli una serie di poteri, quali: l'attuazione di progetti; la gestione del personale e delle risorse finanziarie e strumentali; la direzione, il coordinamento e controllo dell'attività degli uffici.

(1) Il comma 1 dell'art. 17 del D.Lgs. 165/01 elenca i compiti e i poteri dei Dirigenti della P.A. La lettera *b)* stabilisce che i Dirigenti « curano l'attuazione dei progetti e delle gestioni ad essi assegnati dai Dirigenti degli uffici dirigenziali generali, adottando i relativi atti e provvedimenti amministrativi ed esercitando i poteri di spesa e di acquisizione delle entrate »; la lettera *d)* che questi « dirigono, coordinano e controllano l'attività degli uffici che da essi dipendono e dei responsabili dei procedimenti amministrativi, anche con poteri sostitutivi in caso di inerzia; la lettera *e)* che i dirigenti « provvedono alla gestione del personale e delle risorse finanziarie e strumentali assegnate ai propri uffici ».

Il Dirigente scolastico e il DSGA rappresentano le due figure apicali della scuola dell'autonomia. La figura del Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi ha assunto una rilevante centralità nell'organizzazione della Scuola.

Premesso che, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali scolastici, spettano al Dirigente scolastico autonomi poteri di direzione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane (art. 25 D.Lgs. 165/01), occorre chiedersi quali di questi poteri giochino un ruolo nei rapporti con il DSGA.

Al riguardo è plausibile sostenere che:

1) il potere di direzione implica che il Dirigente scolastico metta in evidenza gli obiettivi da raggiungere e l'iter da seguire;

2) il coordinamento non è avulso dal potere di direzione perché sovrintende e sintetizza tutta l'azione dirigenziale e varia a secondo del tipo dei rapporti gerarchici.

Il coordinamento agevola il lavoro dell'istituzione in tutti i settori e in tutte le fasi; consente scambio di idee, di competenze e permette di prendere decisioni; consente una partecipazione collettiva alla vita della scuola; consente sincronia di azione dei vari settori.

Gli strumenti formali del coordinamento possono essere:

- atti di indirizzo;
- circolari;
- direttive;
- ordini di servizio.

Esistono anche modelli organizzativi che fungono da strumenti del coordinamento, quali: la comunicazione, la negoziazione; la contrattazione; l'informazione.

Ora, anche alla luce di quanto sopra esposto, occorre ribadire che nel caso della relazione tra Dirigente scolastico e DSGA, non siamo più di fronte ad un classico rapporto di gerarchia, fondato sul potere di ordine, ma ad un rapporto di funzioni fondato, appunto, su un potere di direzione e di coordinamento. Tra le risorse umane che il Dirigente scolastico deve « valorizzare », spicca proprio la figura del DSGA, che tanta parte ha nel buon funzionamento del servizio scolastico.

Pertanto, il Dirigente scolastico deve conoscere gli interessi e le competenze del DSGA; deve altresì riconoscerne le qualità individuali e professionali, le capacità comunicative e la disponibilità di lavorare in team; deve favorire l'assunzione da parte sua di compiti e responsabilità.

CAPITOLO 22

DECLINAZIONE ATTUATIVA DEL PROGETTO/PERCORSO E RELATIVI PRODOTTI

La declinazione attuativa del percorso ha comportato la realizzazione di una serie di attività, esprimibili in specifici prodotti realizzati in originale.

22.1. *Attività formative in presenza*

Si indicano le seguenti attività formative in presenza realizzate in alcuni incontri svolti con un campione rappresentativo di Direttori dei Servizi Generali e Amministrativi - DSGA. La responsabilità scientifica e la conduzione dei gruppi è stata affidata alla prof.ssa Daniela Bosetto.

1° incontro 17-18/01/2013 presso Scuola polo firmataria della convenzione per conto del MIUR (Istituto Istruzione Superiore “Alfredo Panzini” di Senigallia – Ancona)

Programma

Giovedì 17 gennaio 2013

ore 14.30 Presentazione del programma delle giornate formative;

ore 15.00 momento conoscitivo con i partecipanti;

ore 15.30 lavoro di gruppo sull'analisi del vissuto lavorativo e rilevazione delle principali problematiche ad esso collegate;

ore 17.30 lavoro di gruppo sull'individuazione delle fonti dell'ansia nell'ambito lavorativo;

ore 18.30 sintesi dei lavori di gruppo e orientamento emerso;

ore 19.00 conclusione della giornata.

Venerdì 18 gennaio 2013

ore 8.30 Lavoro di gruppo sull'analisi dello *stress* e della gestione delle emozioni nell'ambito dello svolgimento del proprio lavoro;

ore 10.00 lavoro di gruppo sulla gestione del cambiamento attraverso il corretto utilizzo della dimensione emozionale;

ore 12.00 sintesi dei lavori di gruppo e orientamento emerso;
ore 13.00 conclusione della giornata.

2° incontro 14-15/03/2013 presso Scuola polo firmataria della convenzione per conto del MIUR (Istituto Istruzione Superiore “Alfredo Panzini” di Senigallia – Ancona)

Programma

Giovedì 14 marzo 2013

ore 14.30 Presentazione del programma delle giornate e sintesi degli incontri precedenti;

ore 15.00 conoscenza di sé attraverso il 16 PF (punti di forza, di debolezza e conoscenza dei propri stati emotivi), conoscenza dei propri collaboratori attraverso l’osservazione (punti di forza e di debolezza e comprensione dei loro stati emotivi) al fine di ottimizzare il lavoro;

ore 16.30 considerazioni sui “Piani delle attività del personale ATA” pervenuti;

ore 17.30 condivisione di stili di direzione ed attività per migliorare gli strumenti in uso (lavoro di gruppo);

ore 19.00 fine lavori.

Venerdì 15 marzo 2013

ore 8.30 Sintesi della giornata;

ore 9.00 ottimizzazione degli strumenti già in uso e costruzione di nuovi (lavoro di gruppo);

ore 10.00 la comunicazione efficace al personale ATA (attraverso l’utilizzo del modello empatico) dei compiti da svolgere;

ore 11.30 aspetti concernenti la valutazione del personale ATA;

ore 12.30 fine lavori.

3° incontro 21-22/05/2013 presso Scuola polo firmataria della convenzione per conto del MIUR (Istituto Istruzione Superiore “Alfredo Panzini” di Senigallia – Ancona)

Programma

Martedì 21 maggio 2013

ore 14.30 Presentazione del programma delle giornate e sintesi degli incontri precedenti;

ore 15.00 analisi e confronto dei dati emersi dai questionari somministrati al campione di collaboratori;

ore 16.00 modalità di decodifica e interpretazione dei dati. Evidenziazione dei punti di criticità emersi. Analisi degli aspetti emotivi che creano disagio nello svolgimento dell’attività lavorativa;

ore 17.00 analisi degli strumenti in uso per la valutazione dei collaboratori.

Mercoledì 22 maggio 2013

ore 9.00 Dalla valutazione alla formazione: modalità d'intervento;

ore 10.00 l'individuazione del fabbisogno formativo attraverso l'analisi dei dati emersi dai questionari somministrati ai collaboratori (lavoro di gruppo);

ore 11.00 la progettazione dell'attività formativa per migliorare le prestazioni dei collaboratori con particolare riferimento alla gestione delle emozioni (lavoro di gruppo);

ore 12.30 conclusioni.

4° incontro 19-20/09/2013 presso Istituto Secondario Superiore di Alghero (SS)

Programma

Giovedì 19 settembre 2013

ore 14.00 Apertura dei lavori e breve sintesi del percorso fin qui effettuato;

ore 14.30 il rapporto Dirigente scolastico – D.S.G.A.: le principali problematiche;

ore 15.30 il rapporto Dirigente scolastico – D.S.G.A.: le responsabilità e la delega;

ore 16.00 lavoro di gruppo sulle direttive del Dirigente scolastico e la delega;

ore 17.30 il rapporto con il Dirigente scolastico: la gestione della relazione e gli aspetti emotivi che la caratterizzano;

ore 18.30 discussione di gruppo e riflessione sui dati emersi.

Venerdì 20 settembre 2013

ore 9.00 Sintesi della giornata precedente;

ore 9.30 il gioco di ruolo: introduzione alla tecnica;

ore 10.30 il gioco di ruolo tra i Dirigenti scolastici: applicazione pratica;

ore 12-13 analisi dei dati emersi e conclusioni.

5° incontro 10-11/10/2013 presso Liceo Tasso di Roma

Programma

Giovedì 10 ottobre 2013

ore 14.30 Presentazione del programma delle giornate formative;

ore 15.00 momento conoscitivo con i partecipanti;

ore 15.30 analisi del vissuto lavorativo e rilevazione delle principali problematiche ad esso collegate;

ore 16.30 problematiche lavorative e gestione delle emozioni nei rapporti con i colleghi di lavoro;

ore 18-18.30 sintesi dei dati emersi e conclusione della giornata.

Venerdì 11 ottobre 2013

ore 8.30 La conoscenza dei propri collaboratori per ottimizzare il lavoro: strumenti di valutazione;

ore 10.30 presentazione dei questionari elaborati dai gruppi di lavoro finalizzati alla conoscenza delle modalità di gestione del lavoro dei collaboratori;

ore 11.00 presentazione e somministrazione del questionario 16 PF mirato ad evidenziare le caratteristiche di personalità;

ore 12-13 conoscere i propri punti di forza e di debolezza per meglio gestire il rapporto con i collaboratori.

6° incontro 19-20/12/2013 presso Liceo Tasso di Roma

Programma

Giovedì 19 dicembre 2013

ore 14.00 Apertura dei lavori e breve sintesi del percorso fin qui effettuato;

ore 14.30 il rapporto Dirigente scolastico – DSGA: le principali problematiche;

ore 15.30 il rapporto Dirigente scolastico – DSGA: le responsabilità e la delega;

ore 16.00 lavoro di gruppo sulle direttive del Dirigente scolastico e la delega;

ore 17.30 il rapporto con il Dirigente scolastico: la gestione della relazione e gli aspetti emotivi che la caratterizzano;

ore 18.30 discussione di gruppo e riflessione sui dati emersi.

Venerdì 20 dicembre 2013

ore 9.00 Sintesi della giornata precedente;

ore 9.30 il gioco di ruolo: introduzione alla tecnica;

ore 10.30 il gioco di ruolo tra i Dirigenti scolastici: applicazione pratica;

ore 12-13 analisi dei dati emersi e conclusioni.

Tra le metodiche utilizzate nelle scansioni attuative dell'attività formativa in presenza si segnalano le seguenti:

1) Lavoro di conoscenza di sé stessi

Al riguardo è stato somministrato ai partecipanti il test di personalità 16 PF, successivamente decodificato con la restituzione del profilo di ciascuno, opportunamente commentato al fine di valorizzare i punti di forza e di debolezza dei partecipanti stessi.

2) Psicodramma

L'analisi delle emozioni è stata effettuata, previa attività diagnostico-ricognitiva, prevalentemente attraverso la tecnica dello psicodramma.

Il narrare e il narrarsi, attraverso lo psicodramma, divengono elemento insostituibile e prioritario di un percorso evolutivo.

Il tema della cura, nell'ambito della vita organizzativa, attraverso il narrare e il narrarsi (in un'ottica psicodinamica), diviene espressione della possibilità di migliorare la qualità del lavoro.

3) Esercitazioni di gruppo

4) Analisi dei piani di lavoro e delle attività del personale ATA

5) Costruzione e messa a punto guidata di questionari valutativi in originale successivamente somministrati ad un campione rappresentativo di operatori scolastici del settore amministrativo ed ausiliario, con conseguente decodifica e analisi dei risultati.

6) Analisi del vissuto del DSGA nel rapporto con il Dirigente scolastico con produzione delle narrazioni dei partecipanti ed individuazione degli stili di dirigenza.

22.2. *Questionari concernenti l'analisi del vissuto DSGA nel rapporto con il personale scolastico di diretta afferenza*

22.2.1. *Questionario sulla gestione del tempo per gli assistenti amministrativi, comprensivo delle Tavole fattori analizzati e dei grafici di riscontro*

Al fine di migliorare la qualità del lavoro, La invitiamo a rispondere in modo spontaneo alle seguenti domande, tenendo presente che la scala dei valori va da un minimo di 1 ad un massimo di 5

1) Riceve le informazioni necessarie allo svolgimento del suo lavoro quotidiano?

1

2

3

4

5

2) A suo avviso, i dati relativi al completamento del suo lavoro quotidiano sono reperibili?

1 2 3 4 5

3) Quanto sono adeguati alle sue esigenze gli strumenti che ha a disposizione per lo svolgimento del suo lavoro?

1 2 3 4 5

4) È abituato a pianificare il tempo per ogni compito che deve svolgere?

1 2 3 4 5

5) Individua facilmente la priorità delle scadenze?

1 2 3 4 5

6) Tende a dare una scadenza ad ogni compito assegnato?

1 2 3 4 5

7) Tende a ricercare soluzioni innovative di lavoro e le condivide con i colleghi?

1 2 3 4 5

8) Nell'ambito dell'organizzazione del suo tempo è disponibile ad accettare soluzioni alternative?

1 2 3 4 5

9) Preferisce far ricorso a metodi di standardizzazione dei compiti per evitare ripetizioni di lavori?

1 2 3 4 5

10) In caso di scadenze imminenti riesce a chiedere aiuto ai colleghi?

1 2 3 4 5

11) Ritiene utile la formazione per migliorare la sua efficienza lavorativa?

1 2 3 4 5

12) È difficile per Lei rispettare le scadenze?

1 2 3 4 5

13) A suo avviso, ritiene necessari miglioramenti organizzativi per una migliore gestione del tempo lavoro?

1 2 3 4 5

Domande aperte

1) Elenchi alcune situazioni problematiche che ha vissuto ultimamente nella gestione del suo tempo/lavoro

.....

2) Come e con quali strumenti le ha affrontate?

.....

3) Quali suggerimenti darebbe per migliorare la gestione del tempo/lavoro?

.....

Nome Cognome Ruolo ricoperto LIVELLO 1-2-3-4-5

Fattori analizzati relativi alle capacità di gestione del tempo per l'assistente amministrativo

- | | | |
|----|---|-------|
| 1 | RICEVERE INFORMAZIONI | ..... |
| 2 | REPERIBILITÀ DEI DATI PER SVOLGERE IL LAVORO | ..... |
| 3 | ADEGUAMENTO DEGLI STRUMENTI ALLE ESIGENZE DEL PROPRIO LAVORO | ..... |
| 4 | ABITUDINE ALLA PIANIFICAZIONE DEL TEMPO | ..... |
| 5 | CAPACITÀ DI INDIVIDUARE PRIORITÀ DELLE SCADENZE | ..... |
| 6 | TENDENZA A DARE LA SCADENZA AD OGNI COMPITO ASSEGNATO | ..... |
| 7 | TENDENZA A TROVARE SOLUZIONI INNOVATIVE E A CONDIVIDERLE | ..... |
| 8 | DISPONIBILITÀ A SOLUZIONI ALTERNATIVE | ..... |
| 9 | ORIENTAMENTO A RICERCARE METODI DI STANDARDIZZAZIONE | ..... |
| 10 | TENDENZA A CHIEDERE IL SUPPORTO DI COLLEGHI IN CASO DI SCADENZE IMMEDIATE | ..... |

- 11 UTILITÀ DELLA FORMAZIONE PER
MIGLIORARE L'EFFICIENZA LAVORATIVA
- 12 DIFFICOLTÀ A RISPETTARE LE SCADENZE
- 13 NECESSITÀ DI MIGLIORAMENTI
ORGANIZZATIVI PER OTTIMIZZARE LA
GESTIONE DEL TEMPO-LAVORO

Legenda:**1 assolutamente no****2 no****3 un po'****4 molto****5 moltissimo**

PUNTEGGIO	TOTALE PUNTEGGIO
CONSEGUITO	
FATTORI INDIVIDUALI	
BASSISSIMO 1	
BASSO 2	.....
MEDIO 3	
MEDIO-ALTO 4	
ALTO 5	

BASSISSIMO - BASSO - MEDIO - MEDIO/ALTO - ALTO

Il livello globale di capacità di gestione del tempo-lavoro dell'assistente amministrativo risulta:

Punti di forza risultano essere

.....

Punti di debolezza su cui lavorare per migliorare le prestazioni risultano essere

.....

22.2.2. *Questionario sulle capacità organizzative per gli assistenti amministrativi, comprensivo delle Tavole fattori analizzati e dei grafici di riscontro*

Al fine di migliorare la qualità del lavoro, La invitiamo a rispondere in modo spontaneo alle seguenti domande, tenendo presente che la scala dei valori va da un minimo di 1 ad un massimo di 5

1) Rispetto ai compiti assegnati, ritiene di possedere le dovute competenze professionali necessarie per svolgerli?

1 2 3 4 5

2) Ritiene di aver acquisito un metodo di lavoro efficiente (funzionale e proficuo)?

1 2 3 4 5

3) Ritiene di aver acquisito un metodo di lavoro efficace (mirato al raggiungimento degli obiettivi)?

1 2 3 4 5

4) Ritiene di essere in grado di organizzare il suo lavoro individuandone le priorità?

1 2 3 4 5

5) Quale livello di capacità ritiene di avere nel conciliare il lavoro programmato con le emergenze?

1 2 3 4 5

6) Quale livello di autonomia ritiene di aver raggiunto nella rilevazione dei bisogni e nella soluzione dei problemi?

1 2 3 4 5

7) Nel contesto dell'organizzazione generale in che misura ritiene di conoscere il lavoro dei suoi colleghi?

1 2 3 4 5

8) In che misura ritiene che l'organizzazione del suo lavoro sia fruibile, come modello, dagli altri colleghi?

1 2 3 4 5

9) Ritiene importanti le riunioni di lavoro?

1 2 3 4 5

10) Ritiene di avere a disposizione per lo svolgimento del suo lavoro adeguati strumenti tecnologici?

1 2 3 4 5

11) Ritiene di avere a disposizione per lo svolgimento del suo lavoro adeguate risorse logistiche?

1 2 3 4 5

12) Una volta individuate le priorità riesce a rispettare i tempi stabiliti?

1 2 3 4 5

13) Si sente riconosciuto e qualificato nell'attuale contesto organizzativo di appartenenza?

1 2 3 4 5

14) Si sente motivato al suo lavoro?

1 2 3 4 5

15) Rispetto ai compiti affidati, ritiene di essere soddisfatto del suo lavoro?

1 2 3 4 5

In caso di risposta negativa, quale settore, a suo parere, Le sarebbe più congeniale.....
.....

16) Qual è il suo atteggiamento rispetto al continuo processo di evoluzione in corso nell'organizzazione di appartenenza?

NEGATIVO

DI TIMORE

ANSIOSO

CURIOSO

IDIFFERENTE

OTTIMISTA

ALTRO

17) A supporto del cambiamento, quali argomenti, a suo avviso, ritiene utile approfondire?

.....
.....

18) Quali suggerimenti e osservazioni ritiene utile formulare per migliorare l'organizzazione complessiva del lavoro?.....

.....
.....
.....

Nome Cognome

Ruolo ricoperto

LIVELLO 1-2-3-4-5

Fattori analizzati relativi alle capacità organizzative degli assistenti scolastici

1	COMPETENZE PER SVOLGERE I COMPITI ASSEGNATI	.....
2	ACQUISIZIONE METODO DI LAVORO EFFICIENTE	.....
3	ACQUISIZIONE METODO DI LAVORO EFFICACE	.....
4	ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO CON INDIVIDUAZIONE PRIORITÀ	.....
5	CAPACITÀ DI CONCILIARE LAVORO PROGRAMMATO CON EMERGENZE	.....
6	LIVELLO DI AUTONOMIA NELLA RILEVAZIONE DEI BISOGNI E NELLA SOLUZIONE DEI PROBLEMI	.....
7	CONOSCENZA DEL LAVORO DEI COLLEGHI	.....
8	FRUIBILITÀ DELL'ORGANIZZAZIONE DEL PROPRIO LAVORO (COME MODELLO) DA PARTE DI ALTRI COLLEGHI	.....
9	IMPORTANZA DELLE RIUNIONI	.....
10	STRUMENTI TECNOLOGICI ADEGUATI A DISPOSIZIONE	.....
11	RISORSE NON TECNOLOGICHE ADEGUATE A DISPOSIZIONE	.....
12	INDIVIDUAZIONE DELLE PRIORITÀ E RISPETTO DEI TEMPI STABILITI	.....
13	AUTOPERCEZIONE DEL RICONOSCIMENTO E DELLA QUALIFICA	.....
14	LIVELLO DI MOTIVAZIONE	.....
15	SODDISFAZIONE RISPETTO AI COMPITI ASSEGNATI	.....

LIVELLO 1-2-3-4-5

Legenda:**1 assolutamente no****2 no****3 un po'****4 molto****5 moltissimo**

PUNTEGGIO	TOTALE PUNTEGGIO
CONSEGUITO	
FATTORI INDIVIDUALI	
BASSISSIMO 1	
BASSO 2	.....
MEDIO 3	
MEDIO-ALTO 4	
ALTO 5	

BASSISSIMO - BASSO - MEDIO - MEDIO/ALTO - ALTO

Il livello globale di capacità di capacità organizzative risulta essere:

.....

Punti di forza risultano essere

.....

Punti di debolezza su cui lavorare per migliorare le prestazioni in relazione alla gestione del tempo risultano essere

.....

22.2.3. *Questionario sulle capacità relazionali per i collaboratori scolastici, comprensivo delle Tavole fattori analizzati e dei grafici di riscontro*

Al fine di migliorare la qualità del lavoro, La invitiamo a rispondere in modo spontaneo alle seguenti domande, attribuendo un punteggio da un minimo di 1 ad un massimo di 5.

Legenda:

1 assolutamente no

2 no

3 un po'

4 molto

5 moltissimo

1) È importante per Lei saper ascoltare nello svolgimento della sua attività lavorativa?

1 2 3 4 5

Perché

2) Ritiene di saper ascoltare nello svolgimento della sua attività lavorativa?

1 2 3 4 5

3) È importante per Lei porre attenzione ai bisogni altrui nell'ambito dello svolgimento della sua attività lavorativa?

1 2 3 4 5

Perché

4) Quanto pone attenzione ai bisogni altrui nello svolgimento della sua attività lavorativa?

1 2 3 4 5

5) Quanto a suo avviso è importante saper comunicare con cortesia nello svolgimento dell'attività lavorativa?

1 2 3 4 5

Perché

6) Quanto nel suo modo di rispondere pensa di essere cortese?

1 2 3 4 5

7) Quanto è facile per Lei rispondere compiutamente alle richieste che le rivolgono?

1 2 3 4 5

a) Cosa significa per Lei rispondere alle varie richieste degli alunni

.....

b) Cosa significa per Lei rispondere alle richieste dei colleghi per migliorare l'organizzazione?

.....

c) Cosa significa per Lei rispondere alle richieste dei docenti per migliorare la collaborazione

.....

d) Cosa significa per Lei rispondere alle richieste dei genitori per migliorare la collaborazione

.....

Racconti una situazione difficile da gestire che le è capitata ultimamente

.....

Nome Cognome Ruolo ricoperto LIVELLO 1-2-3-4-5

Fattori analizzati relativi alle capacità relazionali dei collaboratori scolastici

- | | | |
|----|---|-------|
| 1 | IMPORTANZA DELL'ASCOLTO | ..... |
| 2 | AUTOPERCEZIONE DELLA PROPRIA CAPACITÀ DI ASCOLTO | ..... |
| 3 | IMPORTANZA DEL PORRE ATTENZIONE AL BISOGNO ALTRUI | ..... |
| 4 | QUANTITÀ DI ATTENZIONE POSTA AI BISOGNI ALTRUI | ..... |
| 5 | IMPORTANZA DEL SAPER COMUNICARE CON CORTESIA | ..... |
| 6 | AUTOPERCEZIONE DEL RISPONDERE IN MODO CORTESE | ..... |
| 7 | FACILITÀ NEL RISPONDERE COMPIUTAMENTE ALLE RICHIESTE IN GENERALE | ..... |
| 8 | FACILITÀ NEL RISPONDERE COMPIUTAMENTE ALLE RICHIESTE DEGLI ALUNNI | ..... |
| 9 | FACILITÀ NEL RISPONDERE COMPIUTAMENTE ALLE RICHIESTE DEI COLLEGHI | ..... |
| 10 | FACILITÀ NEL RISPONDERE COMPIUTAMENTE ALLE RICHIESTE DEI DOCENTI | ..... |
| 11 | FACILITÀ NEL RISPONDERE COMPIUTAMENTE ALLE RICHIESTE DEI GENITORI | ..... |

Legenda:

1 assolutamente no

2 no

3 un po'

4 molto

5 moltissimo

PUNTEGGIO

CONSEGUITO

FATTORI INDIVIDUALI

BASSISSIMO 1

BASSO 2

MEDIO 3

MEDIO-ALTO 4

ALTO 5

TOTALE PUNTEGGIO

.....

BASSISSIMO - BASSO - MEDIO - MEDIO/ALTO - ALTO

Il livello globale di capacità relazionale del collaboratore scolastico risulta:.....

Punti di forza risultano essere

Punti di debolezza su cui lavorare per migliorare le prestazioni risultano essere

22.2.4. *Somministrazione ai partecipanti del test 16pf di Cattell ed esempio di commento al profilo di un partecipante al percorso formativo*

Cattell attraverso l'approccio fattoriale identifica la struttura base della personalità.

I fattori di personalità misurati non sono esclusivi del **16PF**. Queste 16 dimensioni della personalità o scale sono indipendenti tra loro. In tale modo ciascuna delle 16 dimensioni ci dà del soggetto una nuova informazione. È possibile individuare il significato delle 16 scale con la loro interpretazione dinamica.

Commento ai fattori:

Fattore A (espansività): A+Espansivo/A-Riservato

A+ persone interessate agli altri, preferiscono occupazioni che implicino contatti interpersonali. Punteggi estremamente alti possono rivelare un eccessivo bisogno degli altri.

A- persone caute nel coinvolgimento e nell'attaccamento, preferiscono lavorare da sole.

Fattore B (ragionamento): Astratto/Concreto

I 15 items di cui è composta la scala B riguardano l'abilità nel risolvere problemi usando il ragionamento (verbale, numerico, logico). (Non si tratta di una modalità di misura dell'intelligenza). Chi ottiene punteggi alti in B tende a risolvere correttamente la maggior parte dei problemi di ragionamento.

Fattore C (stabilità emozionale): C+emozionalmente stabile / C-reattivo

Questo fattore riguarda la modalità di affrontare la vita nel quotidiano. Chi ottiene punteggi alti tende a trattare eventi ed

emozioni in modo adattivo. Difficilmente incontra difficoltà alle quali non sa far fronte. Chi ottiene punteggi bassi è portato ad avere sbalzi d'umore e poiché il suo bisogno emozionale non è del tutto soddisfatto spesso non si sente in grado di fronteggiare situazioni difficili (anche se le difficoltà sono di poco conto).

Fattore E (dominanza): E+Dominante/E-Remissivo

E+ include la tendenza ad esercitare la propria volontà sugli altri. Si tratta di persone energiche che premono per ottenere ciò che vogliono. Spesso si sentono libere di criticare gli altri. La dominanza può condurre all'autorevolezza sociale, se in eccesso però diviene negativa. E- (remissività) indica la tendenza a sottostare ai desideri degli altri. Coloro che ottengono punteggi bassi tendono ad evitare i conflitti, spesso non tengono in conto dei loro desideri. L'estrema deferenza può allontanare coloro che esigono una risposta più energica.

Fattore F (vivacità) F+vivace/F-Serio. Coloro che ottengono punteggi alti sono pieni di entusiasmo, spontanei e alla ricerca di attenzione. I punteggi estremi possono riflettere anche una certa immaturità. Coloro che ottengono punteggi bassi tendono a prendere la vita seriamente, sono più cauti e meno scherzosi. Mentre possono essere considerate persone mature, possono non venire percepite divertenti. Il fattore F contribuisce positivamente al fattore globale Estroversione.

Fattore G (Coscienziosità): G+Coscienzioso/G- Opportunista. Coloro che ottengono punteggi alti tendono a percepirsi come persone che seguono in modo rigoroso le regole e i principi.

Coloro che ottengono punteggi bassi potrebbero avere difficoltà a conformarsi alle regole.

Il fattore G contribuisce positivamente al fattore globale Autocontrollo.

Fattore H (Audacia sociale): H+Socialmente audace/ H-Timido. Coloro che ottengono punteggi alti nel fattore H si ritengono audaci e spavaldi nei gruppi sociali. Non sono timidi nell'affrontare situazioni nuove. Coloro che ottengono punteggi bassi tendono ad essere socialmente timidi, cauti e timorosi. Alla timidezza H- possono associarsi esperienze soggettive di disagio e una certa mancanza di autostima.

Fattore I (Sensibilità): I+Sensibile/I-Utilitarista. Le persone I+ basano le proprie considerazioni soprattutto sull'empatia e sulle

sensazioni mentre gli I- si mostrano meno sentimentali e si interessano agli aspetti oggettivi e strumentali.

Fattore L (Vigilanza): L+Vigile/L-Fiducioso. Questo fattore si riferisce alla tendenza a fidarsi o ad essere sospettoso. La fiducia (L-) può associarsi ad un senso di benessere e di relazioni soddisfacenti. L+ contribuisce al fattore globale Ansietà.

Fattore M (Astrattezza): M+Astratto/M-Pratico: il fattore M riguarda ciò per cui le persone mostrano interesse e attenzione. Le persone M+ sono più orientate alle idee mentre le M- si focalizzano maggiormente sull'ambiente e sulle richieste. Le persone estremamente astratte sembrano però avere scarso controllo della propria attenzione.

Fattore N (Prudenza): N+Prudente/N-Sincero. Questo fattore misura la tendenza ad essere sinceri in contrapposizione all'essere prudenti e riservati. Chi ottiene un punteggio basso tende ad essere schietto e sincero. Coloro che ottengono punteggi alti tendono ad affermare di preferire che siano gli altri "a fare la prima mossa". Il fattore N è correlato alla Riservatezza, Fiducia in sé e concorre al fattore globale Estroversione.

Fattore O (Apprensività): O+Apprensivo/O-Sicuro di sé. Coloro che ottengono punteggi alti in questo fattore tendono a preoccuparsi e a sentirsi apprensivi. Coloro che ottengono punteggi bassi tendono ad essere più sicuri di sé, si presentano fiduciosi e soddisfatti di se stessi. Apprensività concorre al fattore globale Ansietà.

Fattore Q1 (Apertura al cambiamento): Q1+Aperto al cambiamento/Q1-tradizionalista. Coloro che ottengono punteggi alti in questo fattore tendono a pensare ai modi di migliorare le cose e assumono un atteggiamento sperimentale. Coloro che ottengono punteggi bassi preferiscono metodi tradizionali e collaudati, preferiscono una vita in cui tutto è prevedibile e consueto. Apertura al cambiamento contribuisce al fattore globale Indipendenza.

Fattore Q2 (Fiducia in sé): Q2+Fiducioso di sé/Q2-Dipendente dal gruppo. Coloro che ottengono punteggi alti preferiscono prendere decisioni da soli e fare progetti autonomamente. Le persone con bassi punteggi sono dipendenti dal gruppo e preferiscono svolgere attività insieme agli altri. La Dipendenza dal gruppo fa parte dell'Estroversione come orientamento generale verso gli altri.

Fattore Q3 (Perfezionismo): Q3+Perfezionista/Q3-Tollerante il disordine. Coloro che ottengono punteggi alti tendono a fare le cose nel modo giusto, ad essere organizzati, a fare i piani anticipatamente. Il Perfezionista può però trovare difficile affrontare l'imprevisto. Coloro che ottengono punteggi bassi tendono più ad affidarsi al caso.

Talvolta possono essere percepiti come impreparati. Il perfezionismo contribuisce al fattore globale Autocontrollo.

Fattore Q4 (Tensione): Q4+Teso/Q4-Rilassato. Questo fattore si associa alla tensione nervosa. Coloro che ottengono punteggi alti tendono ad essere agitati ed inquieti. Un certo grado di tensione può però essere motivante ed incanalare l'azione. Coloro che ottengono punteggi bassi tendono a sentirsi rilassati e tranquilli.

Commento al Profilo 16 PF di un partecipante al corso

FATTORI

Fattore A (espansività): A+Espansivo/ A-Riservato

A seconda dei contesti e delle situazioni può essere riservata o espansiva

Fattore B (ragionamento): Astratto/Concreto

È intuitiva e riflessiva nei ragionamenti ma anche concreta.

Fattore C (stabilità emozionale): C+ emozionalmente stabile / C-reattivo

Risulta emozionalmente stabile, adattabile e matura

Fattore E (dominanza): E +Dominante / E-Remissivo

Dominanza - Dominante, energica ed assertiva nei rapporti interpersonali

Fattore F (vivacità): F+vivace/F-Serio

Spontanea e vivace nelle situazioni in cui si trova a proprio agio

Fattore G (Coscienziosità): G+ Coscienzioso/G- Opportunista

È coscienziosa e ligia al dovere

Fattore H (Audacia sociale): H+Socialmente audace/ H-Timido

È intraprendente e tende a prendere iniziative

Fattore I (Sensibilità): I+Sensibile/ I-Utilitarista

Non risulta eccessivamente sentimentale e romantica

Fattore L (Vigilanza): L+Vigile / L-Fiducioso

È fiduciosa e non sospettosa

Fattore M (Astrattezza): M+Astratto/M-Pratico

È pratica, realista, orientata alla soluzione dei problemi

Fattore N (Prudenza): N+Prudente/N-Sincero

È sincera nei rapporti

Fattore O (Apprensività): O+Apprensivo/O-Sicuro di sé

Risulta abbastanza sicura di sé e soddisfatta

Fattore Q1 (Apertura al cambiamento): Q1+Aperto al cambiamento/Q1-tradizionalista. Cambiamento - Manifesta una discreta apertura al cambiamento

Fattore Q2 (Fiducia in sé): Q2+ Fiducioso di sé /Q2-Dipendente dal gruppo

Desidera l'approvazione dal gruppo di appartenenza

Fattore Q3 (Perfezionismo): Q3+Perfezionista/Q3-Tollerante il disordine

È organizzata e autodisciplinata

Fattore Q4 (Tensione): Q4+Teso/Q4-Rilassato

Appare paziente e abbastanza rilassata.

22.3. *Sintesi delle narrazioni dei partecipanti con individuazione degli stili di dirigenza, anche in relazione alle emozioni ed alle situazioni di stress*

A. Quali sono le principali problematiche che incontra nell'ambito della sua attività lavorativa?

1 - Personale poco disponibile a lavorare in gruppo. Conflitti generati da caratteri poco inclini alla comprensione dell'altro o alla mediazione con l'altro.

2 - Rendere partecipe il dirigente scolastico di tutte le problematiche quotidiane. Difficoltà ad avere le direttive al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati. Avere il senso di impotenza quando ci si accorge che il Dirigente non percepisce l'evoluzione della normativa.

3 - Rapporti con il personale.

4 - Lavorare con colleghi che non hanno "voglia" di lavorare, che considerano l'acquisizione di un posto "fisso" come il punto di arrivo e non come un reale contributo al miglioramento del sistema di istruzione.

5 - Carente individuazione degli obiettivi dell'unità organizzativa.

6 - Lento accrescimento della professionalità dei collaboratori.

7 - Scarsa competenza di vari assistenti amministrativi.

8 - Dirigente scolastico lento nell'assumere decisioni.

9 - Sono di vario tipo: principalmente quelle di tipo amministrativo quali ad esempio scadenze di procedure di varia importanza. Un'altra problematica è la gestione della quotidianità (es. urgenze o lavorare nell'urgenza).

10 - Alcune volte rapporti conflittuali con il personale per rivendicazioni sindacali fuori luogo.

11 - Rapporto con il Dirigente scolastico per mancanza di disponibilità/tempo; confronto con le situazioni gestionali amministrative.

12 - La non conoscenza "tempestiva" e puntuale delle situazioni di disagio/difficoltà dei collaboratori.

13 - Difficoltà di relazione col dirigente.

14 - Gestione collaboratori scolastici e amministrativi (principalmente).

15 - Gelosia lavorativa tra il personale. Mancanza di direttive certe.

16 - La principale è quella di far capire che il mondo cambia, che il mondo è cambiato e che noi dobbiamo imparare a cambiare. Che le cooperative, l'aiuto, la condivisione di un progetto sono la base per poter crescere e vivere bene il futuro lavorativo e interpersonale nei momenti della nostra vita dedicata al lavoro. Fatico a far comprendere a chi lavora con me (tutti compresi, dal Dirigente al collaboratore scolastico) che siamo una squadra che agisce insieme e non le singole scuole che portano avanti la coltivazione del proprio orto.

17 - Funzionalità strutture tecnologiche. Interpretazione della normativa. Mobilità del personale aggravato dalla non scelta dei colleghi.

18 - Poca partecipazione da parte del Dirigente. La presenza di soggetti poco motivati perché in turn-over.

19 - Mancanza di tempo per approfondire bene tutte le tematiche lavorative. Necessità di formazione adeguata per tutti i profili professionali.

20 - Tirare fuori dai collaboratori le proprie potenzialità. Convincerli della loro centralità all'interno dell'organizzazione.

21 - Rispetto dei ruoli.

22 - Non chiarezza o addirittura incomprensibilità degli obiettivi fissati dal Ministero, enorme sforzo per adattare alcune normative alla mia realtà lavorativa (che diventa, però, anche stimolo delle mie capacità creative).

23 - Difficoltà nella gestione dei rapporti umani come già discusso in queste due giornate e difficoltà nel gestire tante esigenze cercando sempre di migliorare e non di sopravvivere ad una logica pubblica che non mi appartiene.

24 - La gestione del personale.

25 - Il rapporto con il Dirigente scolastico stante la sua mancanza di condivisione delle problematiche (è assente!!). Il rapporto con i collaboratori scolastici che non si adeguano ai cambiamenti e creano situazioni di instabilità derivate da invidie o gelosie.

26 - L'innovazione tecnologica vista come mostro a più teste, non da parte del personale ma dalla dirigenza (frase fatta: "si è sempre fatto così").

27 - Gestione dei conflitti fra le diverse categorie di personale e la gestione degli stati di ansia.

28 - I continui cambiamenti delle normative che spesso non permettono la pianificazione del lavoro e rendono l'ambiente stesso insicuro.

29 - I rapporti con le altre pubbliche amministrazioni, tipo enti locali e MIUR (unica causa dei problemi all'istituto scolastico).

30 - La grande quantità di progetti e attività messe in atto dalla scuola in cui lavoro costringe a lavorare "di corsa" senza dare il tempo necessario alle cose da fare. Quest'anno ho due scuole da gestire e quindi la gestione del tempo è peggiorata (preciso che non lavoro solo 6 ore ma circa 9 al giorno).

31 - Rapporti con il Dirigente scolastico. La tempistica e fronteggiare le emergenze che emergono nel quotidiano.

32 - Problemi di comunicazione con alcuni assistenti amministrativi legati all'impossibilità o alla mancanza di volontà degli stessi al non voler ascoltare.

B. Quali sono le principali emozioni che vive rispetto allo svolgimento della sua attività lavorativa?

1 - Gioia per il raggiungimento di un obiettivo prefissato. Sicurezza che prima o poi si trova una soluzione possibile. Pesantezza nel dover mediare le problematiche altrui.

2 - A volte le emozioni sono controllabili e si cerca di agire con razionalità nel risolvere i problemi, altre volte le emozioni non sono controllabili quando alcuni atteggiamenti dei collaboratori sono negativi, soprattutto nelle situazioni in cui il problema che emerge è dovuto alla superficialità.

3 - Entusiasmo, passione, coinvolgimento, ansia, gioia, ma purtroppo anche (slanci di) aggressività, quando dopo innumerevoli approcci e tentativi, con modalità diverse, il risultato finale non è quello atteso.

4 - Alle volte senso di “demotivazione” per la scarsa considerazione del “merito” e scarsa “premiabilità”.

5 - Inefficace azione di indirizzo del lavoro dei collaboratori e quindi insoddisfazione professionale rispetto all’attività di coordinamento del personale.

6 - Sono soddisfatta ogni volta che raggiungo gli obiettivi prefissati.

7 - Come ho detto, cerco di arrivare al lavoro in condizioni mentali e psicofisiche ottimali per permettermi di essere razionale al massimo, quindi ridurre al minimo le possibilità di emozionarmi.

8 - Può succedere che nell’immediatezza delle scadenze si venga presi da ansia e paura di non riuscire a rispettare i termini perché sopraggiungono una serie di problemi che intralciano il lavoro. A volte risulta di aiuto condividere con il personale le situazioni sopra descritte per trovare insieme soluzioni.

9 - Positive: collaborazione e partecipazione nelle varie attività scolastiche sia nelle azioni con gli alunni che con il restante personale. Soddisfazione e compiacimento del personale alta (quasi sempre).

10 - “Stress da scadenza” e mancanza di puntualità (il tempo).

11 - La ignoro, ciò scatena rabbie rispetto a decisioni che andrebbero condivise e assunte di concerto.

12 - Rabbia/frustrazione di non poter migliorare l’apparato nel dover attuare normative incerte e nebulose.

13 - Sicuramente la più evidente è l’ansia, che deriva dalla mia iniziale valutazione del problema da affrontare e dalla conseguente domanda “Ma ce la farò?”, “Ma come farò”. Poi subentra voglia di provare, di sperimentare, di arrivare alla soluzione del problema e quindi una volta risolto, la gioia di aver portato a compimento un compito, di aver raggiunto un obiettivo, di aver agito nel migliorare dei modi per la risoluzione del problema.

14 - Certamente principali sono la delusione nell’accorgersi che l’atteggiamento posto per motivare ha l’effetto opposto. La soddisfazione del sapere, da parte del collega andato via, che si è lasciata una traccia di te.

15 - Sono contenta quando i collaboratori sono divertiti dal mio attivare momenti aggregativi: spesso vesto i panni del “cabarettista” o racconto fatti personali per evidenziare la mia “parità” con loro. I soggetti poco motivati spesso tendono a vedere il direttore come “l’oppressore” o colui che li vessa. Fortunatamente riesco a inserire momenti “festaioli ed aggregativi”... Ogni tanto faccio fare un dolce da consumare insieme per spezzare la tensione lavorativa...

16 - Necessarie: adesione ai bisogni degli altri; frenare l’aggressività e la rabbia.

17 - La speranza. Empatia. Motivazione, rispetto in gioco, mi sento partecipe dei risultati che la mia scuola può raggiungere.

18 - Nessuna emozione particolare.

19 - Soddisfazione, gioie, condivisione delle emozioni e dei vari momenti (sia positivi che negativi).

20 - Premettendo che do molta importanza alle emozioni anche nel campo personale, in quello professionale prevale la soddisfazione e la gioia quando un obiettivo viene raggiunto e tutti hanno la consapevolezza di aver partecipato al risultato. A questa percezione ne consegue quasi una richiesta di ulteriori sfide che mi fanno capire di essere riuscita non solo a motivare ma di aver creato l’obiettivo più ampio di appartenenza al gruppo.

21 - Non essere all’altezza di svolgere al meglio il mio ruolo.

22 - Si alternano emozioni positive a emozioni negative quando mi rendo conto che il personale non vuole rimettersi in gioco per comodità personale. I cambiamenti destabilizzano.

23 - Soddisfazione: ottimo team in ufficio, è quindi una conseguenza; Sicurezza: della capacità di svolgimento dei compiti affidati.

24 - Stato emozionale partecipativo, controllato e a volte creativo per l’apprendimento delle spigolosità. Attraverso uno stato riflessivo critico proporre soluzioni e condividerle per il raggiungimento dell’obiettivo.

25 - Mozioni negative e positive. Le prime quando non riesco ad avere un rapporto reciproco con i miei collaboratori, le seconde quando riesco a risolvere e superare tali problematiche.

26 - Soddisfazione (prevalente). Rabbia (in poche occasioni. es. quando mi rapporto con impiegati del MIUR e capisco di scontrarmi contro un muro di gomma).

27 - La passione che metto nel lavoro e la soddisfazione nel “costruire” qualcosa, nel realizzare e portare a compimento le varie

attività e progetti. Talvolta però troppi “input” portano ad una situazione di stress che può sgorgare in “intolleranza” verso i problemi che si manifestano alla fine della giornata.

28 - Molteplici e diverse, durante la stessa giornata lavorativa.

29 - Cercare di controllare emozioni di rabbia nel momento in cui non riesco a raggiungere l’obiettivo prefissatomi.

C. In che misura incidono le emozioni che lei vive sullo svolgimento della sua attività lavorativa?

1 - Abbastanza.

Riuscendo ad individuare e percepire gli stati d’animo altrui il comportamento è indirizzato a risolvere, preventivamente, anche ciò che ancora non è emerso.

2 - Abbastanza.

3 - Abbastanza.

4 - Poco.

5 - Abbastanza.

6 - Non trasferisco le emozioni della mia vita privata in ufficio. Le soddisfazioni nel lavoro (in termini di raggiungimento di risultati) le comunico e le condivido con il Dirigente e con i collaboratori.

7 - Poco.

8 - Poco.

9 - Molto.

10 - Abbastanza.

11 - Molto.

12 - Molto.

13 - Molto.

14 - Poco.

15 - Sufficientemente (forse abbastanza ma tendo al controllo).

16 - Abbastanza.

17 - Poco.

18 - Abbastanza.

19 - Molto. Ritengo che le emozioni mi diano una percezione molto più profonda della realtà che spesso va oltre l’immediato. Guardare oltre mi aiuta a valutare le situazioni sotto diversi aspetti.

20 - Abbastanza.

21 - Abbastanza.

22 - Abbastanza.

23 - Abbastanza.

24 - Abbastanza.

25 - Poco.

26 - Abbastanza, forse di più le mie che quelle degli altri. Cerco comunque di controllare quelle negative (e l'esperienza di anni di lavoro mi ha insegnato abbastanza).

27 - Abbastanza. Il problema lavorativo mi coinvolge anche quando rientro a casa.

28 - Abbastanza.

D. Quali sono le principali situazioni di stress che sperimenta nello svolgimento della sua attività lavorativa?

1 - Gestire e mediare le conflittualità troppo frequenti. Gestisco la rabbia senza inveire sugli altri, ma ciò non mi crea stress; forse penso che sia un mio punto di debolezza.

2 - Avere una visione completa della mole di lavoro da svolgere. Passare da un argomento all'altro in poco tempo (gestire i rapporti, elaborare strategie immediate, occuparsi di tutti i settori...). Difficoltà nella comunicazione.

3 - Inadeguatezza del personale rispetto al raggiungimento di obiettivi condivisi.

4 - Stress dovuto al senso di pesantezza dei carichi lavorativi e delle responsabilità nella gestione ordinaria della mansioni più articolate e complicate.

5 - Idonea gestione del tempo di lavoro (time management). Incapacità di individuazione delle priorità che l'organizzazione deve darsi.

6 - Stress dovuto a carichi di lavoro che io devo sopportare per colmare le lacune dei collaboratori e i loro errori. Continue interruzioni (tel., etc.) perché nessuno assume decisioni. Collaboratori che non comunicano tra loro.

7 - Trattare le cose in situazione d'urgenza che molto spesso diventa regola e non eccezione.

8 - Rivendicazioni pseudo sindacali. Lamentele per stupidaggini (la collega mi ha risposto male, mi sfotte, etc.). Collaboratori che non recepiscono le consegne di lavoro e che sistematicamente dimenticano procedure creando disservizio.

9 - Il dover garantire i tempi di esecutività delle varie scadenze; il mancato rispetto da parte del nostro Ministero delle disposizioni ministeriali sulle varie comunicazioni, incertezze con continue emanazioni di disposizioni contraddittorie.

10 - Ansia per la non capacità di saper coinvolgere tutti noi collaboratori, nonostante riscontri positivi in alcune situazioni.

11 - La solitudine del ruolo.

12 - In questo momento lo stress mi deriva dal non avere un ufficio in ordine e a posto, ma di vivere in un continuo stato di precarietà, di trasloco, di incertezza in relazione alla scelta da effettuare per poter rendere la situazione lavorativa migliore e condivisa dal resto dei colleghi.

13 - Il dover affrontare le più imprevedibili situazioni sempre con l'urgenza del "subito" soprattutto quelle che nulla hanno a che fare con la mansione (guasti apparati, emergenze fisiche, ...).

14 - Apprensione in momenti di scadenza.

15 - Troppe cose diverse da gestire tutte insieme. Mancanza di personale in senso di unità per la gestione di tutti i servizi in senso ottimale.

16 - La gestione dei conflitti tra il personale. Il non fare: sapere di non dover fare.

17 - Scarsa organizzazione generale nella gestione del tempo. Scarsa consapevolezza dei ruoli.

18 - Lo stress viene dall'alto (Ministero). Assoluta mancanza di condivisione degli obiettivi che esige, talvolta persino assoluta incomprensibilità degli stessi. Incoerenza e contrasto tra gli obiettivi che rappresentano l'assenza di un'unica regia e la mancanza di chiarezza degli obiettivi perseguiti.

19 - Sono spesso legate alla coscienza di avere in mente percorsi e obiettivi molto chiari ma di avere molte volte la sensazione di solitudine creata dai molti vincoli normativi, finanziari, umani che ha la pubblica amministrazione. Quindi di vivere dovendo tirare il freno a mano anche in considerazione delle molteplici e diversificate attività che si devono affrontare.

20 - Collaborazione con persone con particolari problematiche sia di tipo relazionale che di salute. Problemi che derivano da attività non programmate. Il dover passare da un argomento all'altro e il più delle volte fare due o tre cose insieme.

21 - Grande fonte di stress è data dal dover rincorrere e controllare le persone, nel senso che ogni indicazione comportamentale da me data viene elusa ed ogni persona cerca di fare quello che vuole (mi sento spesso messa in discussione)!

22 - Più che altro lo stress è identificato in relazione a situazioni non interne all'istituto ma da condizioni e situazioni in ambito più

nazionale. La mancanza di comunicazione tra uffici a carattere nazionale, che genera crisi lavorativa all'interno della singola struttura scolastica.

23 - Gestire le conflittualità derivanti da situazioni pregresse negli anni che ho trovato al mio arrivo.

24 - Gestione contemporanea di diversi lavori.

25 - Quando le scadenze arrivano e a queste si aggiungono altre all'improvviso.

26 - Come indicato al primo punto, la precarietà delle direttive che creano stress il quale incide notevolmente sul rendimento. Sono una persona positiva e anche nelle difficoltà cerco di mostrare sempre il lato positivo.

27 - Malfunzionamento di alcuni uffici, le quali conseguenze ricadono negativamente sul lavoro dell'ufficio.

28 - Doversi occupare di molteplici cose, la necessità di rispondere a tanti input, a tante persone rischiando di caricarmi troppo di responsabilità e questo poi non mi permette di affrontare tutto con il tempo che vorrei dedicare a tutte le cose. Mi piace infatti "sviscerare" i problemi (noi dobbiamo confrontarci sempre con le norme, leggi, regolamenti).

29 - Ansia provocata dal confronto con il proprio superiore che influisce negativamente sulla regolare attività lavorativa. Inadeguatezza del Dirigente scolastico.

30 - È uno stress continuo rendermi conto di aver provato ad attivare tutte le possibili strategie di azione a seconda del soggetto e dover ricominciare ogni volta dall'inizio perché il risultato positivo non c'è stato ed il rendermi conto che il tempo non è sufficiente.

E. A che cosa sono attribuibili tali situazioni di stress?

1 - Al senso di impotenza verso situazioni e problematiche non risolte. All'ansia di non rispettare le scadenze o di non rispondere adeguatamente a quanto richiesto dell'utenza e/o dagli uffici superiori.

2 - Alla complessità dell'organizzazione scolastica.

3 - Coinvolgimento personale e desiderio di ottenere risultati positivi e non trovare negli altri lo stesso entusiasmo e la stessa motivazione.

4 - Mancanza di supporto da parte dei dirigenti nella condivisione di responsabilità e strategie. Mancanza di condivisione del

lavoro ordinario da parte degli assistenti amministrativi che tendono a scansare il lavoro più impegnativo e a ritagliarsi una nicchia di lavori da svolgere rifiutandosi di accrescere le loro competenze per timore di veder accresciuto il proprio carico di lavoro spesso non ripagato da accredito di stipendio.

5 - Concitazione e numerosità degli adempimenti in connessione al grado di professionalità e competenza dimostrato dal personale.

6 - Incompetenza e scarsa motivazione dei collaboratori, unitamente a totale assenza da parte loro di senso di responsabilità.

7 - Forse sono troppo esigente? Con questo non voglio dire che ho senso di colpa, ma vorrei poter parametrare le competenze dei collaboratori.

8 - Piena consapevolezza da parte di tutti del proprio ruolo nell'organizzazione dell'istituto.

9 - Mancanza di conoscenza delle normative da parte di chi rivendica.

10 - Alla mancanza di tempo per condividere tutte le informazioni. Si parla spesso di treno in corsa e di persone che vi debbono salire. Se il treno non si ferma riesce abbastanza difficile questa operazione. Ma il treno non può fermarsi, al massimo rallenta.

11 - Cercare di essere meno coinvolta dalle problematiche, più distaccata.

12 - Disposizioni contraddittorie. Pretese da parte del Dirigente nel non rispettare i tempi previsti per le varie procedure da seguire, cioè tutto e subito! Dover rispondere contemporaneamente al telefono che squilla, al personale che ti entra in ufficio, al Dirigente che "pretende" subito risposte.

13 - Il tempo. La non chiara comunicazione, l'ascolto non preciso e puntuale, e l'assenza di sensibilità nel percepire le difficoltà individuali e conseguente successivo momento di stimolo della motivazione. La mia quantificazione dei tempi lavorativi per lo svolgimento/esecuzione misurati su di me e non sul collega collaboratore.

14 - Al fatto di essere considerati quasi onnipotenti e/o onniscienti, depositari delle norme, infallibili (guai a sbagliare, si ripercuoterebbe per anni, con ampia cassa di risonanza e caduta di credibilità).

15 - Alla situazione disastrosa trovata nel mio istituto di nuova costituzione e all'aver ereditato lo sfacelo dalle precedenti ammi-

nistrazioni che non andavano d'accordo e non si sono parlate per nulla. Inoltre, all'aver trovato due scuole e due realtà che ancora viaggiano su due binari separati e che non hanno nessuna intenzione di collaborare e condividere una storia insieme.

16 - Mancanza di strutture e, ove esistono, corretta organizzazione delle stesse. Comunicazione verbale, non verbale. Capacità di centrare argomento. Rispetto del tempo.

17 - Senso del dovere.

18 - La comunicazione a tutti i livelli che spesso è curata e gestita in modalità non adeguate. La ricerca continua, a volte frustrata, di riuscire a rispondere correttamente a tutte le esigenze.

19 - Alla difficoltà di far comprendere le ragioni dell'altro.

20 - Alla difficoltà derivante dall'errata consapevolezza del proprio essere.

21 - Sensazione di essere impotente nel raggiungimento dell'obiettivo di risoluzione del conflitto.

22 - Dirigente scolastico accentratrice e insicura. Scarsa condivisione del P.O.F.

23 - Assoluta mancanza di condivisione e di colloquio, contatto tra il Ministero e noi che siamo la sua appendice locale a contatto diretto con la nostra utenza (studenti, docenti, genitori).

24 - Il punto sopra mi fa sentire spesso di essere considerata non tanto come una persona che si fa in quattro per migliorare il servizio, per creare la sensazione di una pubblica amministrazione efficiente nel rispetto del valore umano e del benessere delle persone che lavorano, ma come una prima donna che vuole mettersi in mostra e primeggiare.

Ciò crea un senso di rabbia per non essere percepita correttamente in quanto il senso del dovere non è spesso percepito come tale. Relativamente alle molteplicità delle attività da affrontare, le cause le individuo nella scarsità degli strumenti che ci vengono messi a disposizione.

25 - Perché di fronte a certe situazioni mi sento impotente. Perché in realtà sono pessimista, penso di non farcela, ma poi invece tutto si risolve.

26 - A volte mi autoaccuso di non saper coinvolgere nel modo giusto le persone. Troppe situazioni da gestire contemporaneamente combattendo con l'ostilità dei collaboratori nei confronti del senso del dovere.

27 - Sentirsi scarsamente professionali.

28 - Comprendere il preesistente, verificare punti di forza e debolezza e soprattutto, nel confronto con la dirigenza, trovare il punto d'accordo per migliorare l'esistente.

29 - Mancata programmazione non dipendente dalla progettualità personale.

30 - Alla paura di non farcela.

31 - Nel ruolo che ricopriamo che spesso ci fa apparire quelli che nella realtà non siamo. E dobbiamo essere tuttologi competenti.

32 - La consapevolezza che anche mettendoci il proprio impegno non si raggiunge l'obiettivo finale a causa degli altri, non appartenenti al proprio ufficio.

33 - Probabilmente al mio entusiasmo nel voler realizzare tante attività (anche non strettamente connesse con il lavoro quotidiano) e nel volerle tenere sotto controllo tutte. Delego molto ai miei collaboratori ma voglio comunque avere tutto sotto controllo. Comunque, per adesso, è uno stress controllato, accettabile. Direi giusto per tenere "attiva" la macchina.

34 - Mancanza di competenze del Dirigente scolastico che pretende da tutti i collaboratori di colmare le proprie lacune, in primis da DSGA.

Molte volte si agisce come se ci si trovasse a gestire la propria individualità e non si comprende che la nostra professionalità coinvolge anche gli altri. Si fa fatica a trasmettere competenze quando c'è il rifiuto da parte dell'altro ad accettare una realtà diversa.

22.4. *Esercitazioni*

22.4.1. *Esercitazione 1 - Senigallia, 17-18 gennaio 2013*

Alle giornate formative rivolte ai Direttori D.S.G.A. erano presenti 38 partecipanti.

Dopo una presentazione del percorso formativo, i D.S.G.A. sono stati invitati a riflettere sul "tema dell'influenza delle emozioni nello svolgimento dell'attività lavorativa".

Partendo dal concetto che in ambito lavorativo "le emozioni possono avere il sopravvento sul razionale e ciò di solito può essere letto in chiave di negatività", alcuni D.S.G.A. così si sono espressi:

D. C. della Lombardia “Pensavo che con la razionalità si gestisse al meglio, invece non è lo strumento migliore”.

L. B. delle Marche “Il valore dell’irrazionalità che può portare ad una visione diversa e più utile, perché tendo ad essere prevalentemente razionale”.

E.G. del Piemonte “L’irrazionalità è utilità”.

L. S. delle Marche “L’irrazionalità ha un valore perché qualcuno ci può dire qualcosa di nuovo”.

S. S. “Ho bisogno di averla (l’irrazionalità) perché mi impongo di essere razionale”.

Alcuni partecipanti hanno rilevato “l’utilità delle emozioni anche se negative”.

P.P. del Veneto “Le emozioni negative possono avere un valore costruttivo perché sono il segnale che qualcosa non va”.

L.B. del Lazio “Le emozioni negative sono importanti in quanto segnalano un disagio”. Ad esempio nei confronti del personale che esprime l’emozione della rabbia bisogna “inventarsi sicurezza” e trasmetterla.

L.S. delle Marche “La cooperazione è utile per trasformare le emozioni negative e gli stati d’ansia”.

P. M. della Basilicata “Le emozioni sono fondamentali per la vita, anche quelle negative accompagnate dall’ansia: l’emozione che genera ansia serve per cambiare strategia, per andare avanti”.

L’ansia è stata associata anche alla mancanza di tempo, al problema delle scadenze.

Per G. B. “L’ansia equivale a non riuscire a raggiungere gli obiettivi”.

Altro concetto sottolineato è stato quello di tempo.

Per L.B. “Il concetto di tempo è legato all’attesa e alla speranza, attraverso il tempo ci si trasforma”.

E. G. evidenzia “l’importanza del tempo da dedicare ai collaboratori”.

G.N. del Veneto “Tempi sbagliati generano disagio lavorativo”.

M.M. della Toscana “Mancanza di tempo per intervenire quando si avvertono emozioni negative nei collaboratori”. Proiettarsi nel futuro permette di mettere in atto dei cambiamenti.

C.M. del Piemonte “Il tempo interiore della gioia serve anche a far accettare meglio i momenti negativi”.

P.P. del Veneto “Il tempo interiore della gioia è importante per gratificare i collaboratori”.

Molti hanno evidenziato come il disagio lavorativo si possa esprimere anche attraverso il linguaggio del corpo.

M.M. delle Marche “L’importanza di guardare negli occhi i collaboratori per comprenderli”.

G.D. della Sardegna “Gli occhi rilevano l’essenza della persona”.

A.M. delle Marche “ La fenomenologia degli occhi e degli sguardi per mettersi in sintonia con l’altro”.

M.A.C. dell’Abruzzo evidenzia la tendenza all’autoaccusa, che genera sensi di colpa, quando non si riesce a trovare una soluzione.

Stili emotivi emersi tra i partecipanti:

- 1 - stile emotivo di tipo controllato (razionale)
- 2 - stile emotivo di tipo creativo (irrazionale)
- 3 - stile emotivo di tipo partecipativo/collaborativo (centrato sulle emozioni dell’altro)
- 4 - stile emotivo di tipo ansioso (autoaccusa, non avere tempo)
- 5 - stile emotivo di tipo analogico (prevalenza della lettura dei messaggi del corpo).

22.4.2. Esercitazione 2 - Alghero, 19 e 20 settembre 2013

Esercitazione

Che cosa in questo periodo preoccupa maggiormente il vostro Dirigente scolastico?

Immedesimatevi in lui ed esprimete ciò che vorrebbe dirvi rispetto alla sua preoccupazione. Utilizzate il suo stile di comunicazione.

I partecipanti osservatori dovranno esprimere le loro impressioni rispetto alla modalità di comunicazione soffermandosi sullo stile di comunicazione e sui contenuti trasmessi.

Stili comunicativi emersi del Dirigente scolastico:

- 1 - ti lascia carta bianca
- 2 - introverso, silenzioso, pauroso
- 3 - collaborativo ma troppo buono
- 4 - stile troppo delegante
- 5 - appoggia e sostiene

Tipologie di preoccupazione

- 1 - avere le classi coperte con tutti i docenti
- 2 - rapporti con i comuni
- 3 - registro elettronico
- 4 - mancano le tende in talune classi
- 5 - adempimenti di inizio anno
- 6 - copertura di cattedre, arredi, manutenzioni varie
- 7 - sicurezza, responsabile della sicurezza che non funziona
- 8 - lavori di pulizie, arredi
- 9 - gestione dei ragazzi portatori di handicap
- 10 - rispetto delle norme, arrivano continuamente alunni
- 11 - rapporti con il comune per la sicurezza e l'ampliamento del convitto
- 12 - rapporti con la provincia per la concessione delle palestre
- 13 - sicurezza grave situazione
- 14 - registro elettronico non attivato
- 15 - capienza della scuola per l'accoglimento delle domande

Caratteristiche di personalità dei Dirigenti scolastici

- 1 - impulsiva, agitata, ha timore di non gestire le situazioni
- 2 - impulsiva ed insicura, non si fida, poi si pente
- 3 - direttiva, impulsiva, agitata
- 4 - insicura, timorosa
- 5 - rassicurante
- 6 - riflessiva
- 7 - iperattiva, gestisce più cose nello stesso tempo
- 8 - spesso tra le nuvole, perde le cose
- 9 - ha bisogno di essere ascoltata
- 10 - non ha mai tempo, e dice: "mi dispiace, devo andare"
- 11 - si preoccupa, sempre in corsa
- 12 - urla, dirige, dice di avere tutto sulle spalle
- 13 - molto emotiva ed insicura

22.4.3. Esercitazione 3 – Roma, 19-20 dicembre 2013**DELEGHE AL DSGA:**

- 1) Definire la figura ideale del Dirigente scolastico sulla base degli aspetti individuali.
- 2) Quali sono le funzioni che il Dirigente scolastico può delegare al DSGA.

FIGURA IDEALE DEL DIRIGENTE

Aspetti individuali condivisi:

- 1) Competenza (tecnico professionale), Autorevolezza (ma non autoritarismo)
- 2) Collaborazione nella gestione delle risorse umane e finanziarie
- 3) Rispetto dei ruoli e delle funzioni (valorizzare il DSGA come risorsa per la scuola e non come ostacolo)
- 4) Apertura al cambiamento
- 5) Capacità di mediazione fra tutte le componenti della scuola e di sinergia fra gli organi della scuola
- 6) Capacità politiche e strategiche nelle relazioni con il territorio, con gli enti esterni e con le istituzioni
- 7) Capacità di valorizzazione delle risorse umane a disposizione
- 8) Presenza fisica costante e continuità nella sede di servizio (problemi in caso di reggenze e continue variazioni nelle assegnazioni di sede da parte degli organi superiori)
- 9) Direttive di indirizzo chiare (non generiche, non ambigue o da interpretare). Buchi nelle norme:
 - a) Riconoscimento delle funzioni del DSGA nella contrattazione decentrata
 - b) Riconoscimento economico per attività organizzative ed attuative per progetti a finanziamento privato/o da fondi europei.

1 - Testimonianza

IL RAPPORTO CON IL MIO DIRIGENTE SCOLASTICO

Aspetti positivi:

- Capacità di convincimento
- Armonia tra vita familiare e professionale
- Positivo rapporto con alunni

COME IMMAGINO IL MIO DIRIGENTE MI VEDA

- Una persona preparata alla quale delegare
- Una persona sulla quale si può contare
- Una persona che la aiuta a stemperare le asprezze da relazione e/o evidenziare aspetto eccentrico di una situazione
- una persona che dovrebbe essere più positiva.

2 - Testimonianza

IL RAPPORTO CON IL MIO DIRIGENTE SCOLASTICO

Aspetti positivi:

- allegro
- ironico
- disponibile
- troppo buono
- aperto alle innovazioni
- avventuroso
- in alcuni casi filosofo
- accogliente con gli alunni, li ascolta molto
- super tecnologico
- nelle situazioni negative non si impone- cerca sempre di mediare.

COME IMMAGINO IL MIO DIRIGENTE MI VEDA

- Responsabile
- stacanovista
- disponibile e aperta alla progettualità anche esterna all'istituto, anche fuori l'orario di servizio.

3 - Testimonianza

IL RAPPORTO CON IL MIO DIRIGENTE SCOLASTICO

Aspetti positivi:

Il Dirigente scolastico con il quale lavoro è molto preparato. Si assume la responsabilità propria della figura dirigenziale. Se non è presente a scuola è sempre rintracciabile sul cellulare. Mi ha dato molto spazio con il personale ATA e mi chiede sempre se è possibile concedere qualcosa.

COME IMMAGINO IL MIO DIRIGENTE MI VEDA

Penso che, non conoscendomi all'inizio, abbia atteso per avere un giudizio su di me! Adesso sono certa che abbia fiducia e stima. Mi lascia sempre più spazio nel mio lavoro e condivide tutto quello che propongo.

4 - Testimonianza

IL RAPPORTO CON IL MIO DIRIGENTE SCOLASTICO

Aspetti positivi:

La grinta, l'esperienza, l'umorismo, il dinamicismo, la concretezza e praticità, il saper quando vuole far sentire a suo agio le persone.

Mi dà sicurezza il fatto che sembra assumersi le proprie responsabilità e che non cerca di scaricarle in continuazione.

COME IMMAGINO IL MIO DIRIGENTE MI VEDA

Scrupolosa, puntigliosa fino all'assillo, anche troppo. Con buone possibilità, nonostante non abbia una esperienza da dsga decennale.

Credo che mi veda come una persona che si applica molto. Credo che abbia capito che a volte sono un po' timorosa ma che comunque mi fido di lui. Penso che anche lui si fidi di me.

5 - Testimonianza

IL RAPPORTO CON IL MIO DIRIGENTE SCOLASTICO

Aspetti positivi:

È una persona educata, sensibile, umana e competente. Si pone nei miei confronti sempre con la massima disponibilità e fiducia. Non è mai stata aggressiva né arrogante, non si pone mai in una posizione di supremazia nei miei confronti, ma sempre di dialogo.

COME IMMAGINO MIO DIRIGENTE MI VEDA

Sicuramente mi vede affidabile e disponibile. Sa che sono disposta sempre alla collaborazione nei limiti delle norme e non intendo mai andare oltre. Sa che sono irruenta e ogni tanto mi placo. Sa che sono disponibile a trovare con lei la migliore soluzione possibile e che non bado all'orario.

Supporto sempre positivo del Dirigente scolasticoGA anche con un certo coinvolgimento emotivo, ma cercando di razionalizzare le varie problematiche.

Capacità di sostenere le proprie opinioni e/o ragioni sulla base delle proprie competenze professionali.

Capacità di sviscerare le varie problematiche per una risoluzione positiva.

Il Dirigente scolastico vede a volte il Dirigente scolasticoGA come un ostacolo alla realizzazione delle progettazioni.

BIBLIOGRAFIA

- ARCURI L. (1985), *Conoscenza Sociale e Processi Psicologici*, Bologna.
- ADLER A. (1907), *Studie über Minderwertigkeit von Organen, Urban und Schwarzerberg*, trad. franc. *La Compensation psychique de l'état d'infériorité des organes*, Payot, Parigi.
- ADLER A. (1912), *Über den nervösen Charakter*, trad. it. *Il temperamento nervoso*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1920), *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*, trad. it. *La psicologia individuale*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1926), *Menschenkenntnis*, trad. it. *Psicologia individuale e Conoscenza dell'uomo*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1927), *Understanding Human Nature*, Oneworld Publications, Oxford.
- ADLER A. (1929), *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1929), *Psicologia individuale nella scuola*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1930), *Le journal de Claire Macht*, Belfond, Parigi.
- ADLER A. (1930), *Die Seel des Schwererziehbaren Schulkindes*, trad. it. *La Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1930), *Individualpsychologie in der Schule, die Seele des Schwererziehbare Schilkinders*, trad. it. *La Psicologia individuale nella scuola, Psicologia dell'educazione, Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1931), *What life should mean to you*, trad. it. *Cosa la vita dovrebbe significare per voi*, Newton Compton, Roma.
- ADLER A. (1933), *Der Sinn des Lebens*, trad. it. *Il senso della vita*, Newton Compton, Roma.
- AIKEN L.H., CLARKE S.P., SLOANE D.M., SOCHALSKI J., SILBER J.H. (2002), *Hospital nurse staffing and patient mortality, nurse burnout, and job dissatisfaction*, in « JAMA », vol. 288, pp. 1987-93.
- ALBERTI R. E., EMMONS M. L. (2003), *Essere assertivi: come imparare a farsi rispettare senza prevaricare gli altri*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- ALFANO A. (2001), *La comunicazione della salute nei servizi sanitari e sociali*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma.
- ANDERSON D. E ANDERSON L.A. (2010), *Beyond change management*, Wiley & Sons.
- ANFOSSI A. (1971), *Prospettive sociologiche sull'organizzazione aziendale*, Milano.
- ARGYLE M. (1974), *Il comportamento sociale*, Bologna.
- ARGYRIS C. (1972), *Lo sviluppo organizzativo dei quadri direttivi*, Milano.
- ARGYRIS C. (1972), *Personalità e organizzazione*, Milano.
- AVALLONE F., BERTOLA M., BONARETTI M., & PAPLOMATAS A. (2003), *Manuale sul Benessere Organizzativo*. Laboratorio del Programma Cantieri del Dipartimento della Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Rubettino Editore S.r.l., Roma.
- AVALLONE F., PAPLOMATAS A. (2005), *Salute organizzativa nei contesti lavorativi*, Raffaello Cortina, Milano.
- BAKER P.D., DAY R., SALAS E. (2006), *Teamwork as an essential component of high*

- reliability organizations*, in « Health Services Research », vol. 41, pp. 1576-1598.
- BAKER P.D., GUSTAFSON S., BEAUBIEN J., SALAS E. AND BARACH B. (2005), *Medical Teamwork and Patient Safety: The Evidence-based Relation*, in « Agency for Healthcare Research and Quality, Center for Quality Improvement and Patient Safety », Rockville M.D.
- BALDASSERONI A., CAMERINO D., CENNI P., CESANA G.C., FATTORINI E., FERRARIO M., MARIANI M., & TARTAGLIA R. (1998), *La valutazione dei fattori psicosociali*. Atti del seminario *Fattori psicosociali, lavoro e salute*. Cesena, 9-10 Novembre 1998, Il Ponte Vecchio, Cesena.
- BALES R.F., PARSON T., SHILS E.A. (1953), *The equilibrium problems in small groups. Working Papers. The Theory of Action*, New York Free Press.
- BANDURA A. (2010), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erikson Edizioni, Trento.
- BARNETT M.A. (1987), *Empathy and related responses in children*, in Eisenberg N., Strayer J., *Empathy and its development*, Cambridge University press.
- BARTOLI G., BONAIUTO P. (2000), *Le motivazioni*, in N. Dazzi, G. Vetrone (a cura di), *Psicologia. Introduzione per le scienze umane*, Carocci, Roma.
- BERGSON H. (1986), *Opere 1889-1896*, a cura di Pier Aldo Rovatti, Mondadori Editore, Milano.
- BLAKE R.R., MOUTON J.S. (1964), *The managerial grid*, Huston Texas Gulf.
- BLAKE R.R., MOUTON J.S. (1969), *Gli stili di direzione*, Milano.
- BOLOGNINI S. (1990), *Bisogni individuali e obiettivi organizzativi. Saggio di metodologia formativa*, Fonte Ed., Milano.
- BOLOGNINI S. (1998), *Problematiche aziendali e sviluppo delle risorse umane*, Fonte Ed., Milano.
- BOLOGNINI S. (1999), *Programmazione delle attività formative*, Fonte Ed., Milano.
- BONAZZI G. (2006), *Come studiare le organizzazioni*, Il Mulino, Bologna.
- BONINO S. (1994), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Einaudi, Torino.
- BORGOGNI L., CONSIGLIO C. (2004), *Job Burnout: evoluzione di un costrutto*, in « Giornale Italiano di Psicologia », 2004, vol. 1, pp. 23-57.
- BOSETTO D. (2012), *Adattamento e cambiamenti nei contesti lavorativi*, CEDAM Ed., Padova.
- BOSETTO D. (2012), *Counselling e disoccupazione*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- BOWLBY J. (1996), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- BRIEF A.P., WEISS H.M. (2002), *Organizational behavior: affect in the workplace*, in « Annual review of psychology », vol. 53 (1), pp. 279-307.
- BROWN R. (1990), *Psicologia sociale dei gruppi*, Il Mulino, Bologna.
- BRUSCAGLIONI M. (1994), *Orizzonte empowerment: panoramica su significati ed applicazione dell'empowerment*, in « Risorse Uomo. Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione », vol. 2, n. 3, Franco Angeli, Milano.
- BRUSCAGLIONI M., GHENO S. (2000), *Il gusto del potere: empowerment di persone e azienda*, Franco Angeli, Milano.
- BUSCEMI A. (2009), *Il risk management in sanità. Gestione del rischio, errori, responsabilità professionale e aspetti psicologici*, Franco Angeli, Milano.
- CARKHUFF R. (1987), *L'arte di aiutare*, Erickson Edizioni, Trento.

- CARTWRIGHT R. (2003), *Implementing a training and development strategy*, Wiley & Sons.
- CATTELL R.B. (1936), *A guide to mental testing*.
- CATTELL R.B. (1965), *The scientific analysis of personality*.
- CATTELL R.B. (1976), *Personality and Learning Theory*.
- COMMISSIONE EUROPEA (1999), *Guida sullo stress legato all'attività lavorativa*, Documento della Direzione Generale Occupazione e Affari Sociali.
- COOPER C.L., CARTWRIGHT S. (1994), *Healthy mind: healthy organization – a proactive approach to occupational stress*, in « Human Relations », vol. 47 (4), pp. 455-471.
- CORDES C. L., DOUGHERTY T.W. (1993), *A Review and Integration of Research on job Burnout*, in « Academy of Management Review », vol. 18 (4).
- DI LAURO D. (2010), *La Resilienza. La capacità di superare i momenti critici e le avversità della vita*, Xenia Edizioni, Pavia.
- DOLLARD J. (1939), *Frustrazione e aggressività*.
- DRISKELL J.E., SALAS E. (1991), *Group decision making under stress*, in « Journal of Applied Psychology », pp. 473-478.
- EISENBERG N., STRAYER J. (1987), *Empathy and its development*, Cambridge University Press.
- EGE H. (1997), *Il Mobbing in Italia: introduzione al mobbing culturale*, Pitagora Editrice, Bologna.
- ENDLER N. S., PARKER J. D. (1990), *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), Manual*, Multi Health System, Toronto.
- EYNIKEL J.W. (1975), *Management by Group Objectives*, Eindhoven.
- FAVRETTO G. (2005), *Le forme del mobbing. Cause e conseguenze di dinamiche organizzative disfunzionali*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- FAVRETTO G., RAPPAGLIOSI C.M. (2009), *Lo stress lavorativo dell'insegnamento nelle ricerche straniere*.
- FELDMAN D.C. (1984), *The developments and enforcement of group norms*, in « Academic of management review », pp. 47-53.
- FIEDLER F.E., BERKOWITZ L. (1965), *A contingency model of leadership effectiveness. Advances in experimental social psychology*, New York Academic Press.
- FISHER R. URY, W. PATTON, B. (1991), *Getting to yes: Negotiation agreement without giving in*, Boston Mass.
- FREUD S. (1970), *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Boringhieri Ed., Torino, (la prima edizione, in lingua originale, è del 1905).
- FROMM E. (1975), *Anatomia della distruttività umana*, Arnoldo Mondadori Ed., Milano.
- GELLERMAN S.W. (1981), *Motivazioni e Produttività del lavoro*, Milano.
- GIANNINI M., DI FABIO A., GEPPONI B. (2004), *La rilevazione del mobbing in ambito lavorativo: proprietà psicometriche del Negative Acts Questionnaire (NAQ) in Italia*, in « Risorsa Uomo », vol. 10 (2-3), pp. 257-268.
- GIORGI I., ARGENTERO P., CANDURA S.M., MICHELI M. & ZANALETTI W. (2006), *Percezione del rischio infortunistico*, in « Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia » (Gennaio/Marzo 2006), Volume XXVIII, Suppl. Psicologia, 1, pp. 7-14, PI-ME, Pavia.
- GOLEMAN (1996), *L'intelligenze emotiva*, Rizzoli, Milano.

- GORDON T. (1997), *Leader effectiveness training: The No-lose way to release the productive potential people*, New York Wyden Books.
- GORDON T. (1999), *Leader efficaci. Essere una guida responsabile favorendo la partecipazione*, (A.M. Ferreri, Trad), in « La Meridiana », (lavoro originale pubblicato nel 1997).
- GRANDEY A. A. (2000), *Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor*, in « Journal of Occupational Health Psychology », vol. 5 (1), pp. 95-110.
- GREEN G. (2003), *Developing teams*, Capston Publishing, Oxford.
- GURVITCH G. (1997), *Il controllo sociale*, Armando Editore, Roma.
- HERSEY P., BLANCHARD K. (1982), *Management of organizational behaviour. Englewood Cliffs*, Prentice Hall.
- HERSEY P., BLANCHARD K. (1985), *Leadership Situazionale*, Milano.
- HERZBERG F., MAUSER B., SNYDERMAN B.A. (1959), *The motivation to work*, Wiley & Sons, New York.
- HUMBRE J. (1971), *La direzione per obiettivi*, Milano.
- IACOVIDES A., FOUNTOLAKIS K.N., MOYSIDOU C., IERODIAKONOU C. (1999), *Burnout in nursing staff: is there a relationship between depression and burnout?*, in « International Journal of Psychiatry in Medicine », vol. 29, pp. 421-33.
- ILGEN E DANIEL R. (1999), *Teams Embedded in Organizations. Some Implications*, In « American Psychologist », pp. 129-139.
- JANIS I.L. (1989), *Crucial Decision. Leadership in policymaking and crisis management*, New York Free press.
- JANIS I.L. (1992), *Scelte cruciali. Come migliorare la qualità della leadership e delle decisioni in politica, in economia e nelle istituzioni*, (G. Noferi, Trad.), Giunti, Firenze (Lavoro originale pubblicato nel 1989).
- JOHNSON D.W., JOHNSON F.P. (1995), *Teaching Students to be pacemakers*, Interaction Book Company.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R. T. (2005), *Leadership e apprendimento cooperativo*, Erickson Edizioni, Trento.
- JUNG C.G. (2011), *Tipi psicologici*, Boringhieri Ed., Torino, (la prima edizione, in lingua originale, è del 1921).
- KAFKA F. (1970), *La metamorfosi*, in *I Racconti*, Milano.
- KAHNEMAN D., TVERSKY A. (1972), *Subjective Probability: a judgment of representativeness*, in « Cognitive psychology », pp. 430-454.
- KARASEK R.A. (1979), *Job demands, job decision latitude, and mental strain: implicational for job redesign*, in « Administration Science Quarterly », vol. 24, pp. 285-307.
- KARASEK R.A., THEORELL T. (1990), *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*, Basic Books, New York.
- KATKENBACH J.R., SMITH D.K (2006), *The wisdom of teams: creating the high performance organization*, Collins Buisness Essential.
- KATZ D., KAHN R. (1968), *La psicologia sociale delle organizzazioni*, Milano.
- KETS DE VRIES M., MILLER D. (1992), *L'organizzazione nevrotica. Una diagnosi in profondità dei disturbi e delle patologie del comportamento organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- KILBURG R.R. (1996), *Toward a conceptual understanding and definition of execu-*

- tive coaching*, in « Consulting Psychology Journal: Practice and Research », vol. 48 (2), pp. 134-144.
- KLAPOW J.C., SLATER M.A., PATTERSON T.L., ATKINSON, J.H., WEICKGENANT A.L., GRANT I., GARFIN, S.R. (1995), *Psychological factors discriminate multidimensional clinical groups of chronic low back pain patients*, in « Pain », vol. 62, pp. 349-355.
- KLEIN J. (1975), *Working with Groups*, London.
- LANGER E.J. (1975), *The illusion of control*, in « Journal of Personality », pp. 311-328.
- LARKIN G. L. (2010), *Unwitting Partners in Death: The Ethics of Teamwork in Disaster Management*, in « Virtual Mentor », pp. 495-501.
- LAWRENCE R. JAMES, ALLAN P. JONES (1974), *Organizational climate: a review of theory and research*, in « Psychological Bulletin » vol. 81(12), pp. 1096-1112.
- LAZARUS R.S. (1993), *Coping theory and research: Past, present and future*, in « Psychosomatic medicine », vol. 55, pp. 237-247.
- LAZARUS R.S., FOLKMAN S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York.
- LEYMANN H. (1993), *Ätiologie und Häufigkeit von Mobbing am Arbeitsplatz. Eine Übersicht über die bisherige Forschung*, in « Zeitschrift für Personalforschung », 1993, vol. 7 (2), pp. 273-274.
- LEWIN K. (1935), *A dynamic theory of personality: selected papers by Kurt Lewin*, McGraw-Hill, New York.
- LEWIN K. (1982), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna.
- LEWIN K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Bologna.
- LEWIN K., LIPPIT R., WHITE R. (1939), *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates*, in « Journal of social psychology », pp. 271-279.
- LIKERT R. (1971), *Il fattore umano nelle organizzazioni*, Milano.
- LIKERT R. (1973), *Nuovi modelli di direzione aziendale*, Milano.
- LIPPIT R., WHITE R. (1943), *The "Social Climate" of Children's Groups*, McGraw-Hill.
- MAIER E. (2003), *Il mobbing come fenomeno psicosociale*, in Depolo M. (a cura di) « *Mobbing: quando la prevenzione è intervento: Aspetti giuridici e psicosociali del fenomeno* », Franco Angeli, Milano.
- MAISONNEUVE J. (1973), *La dinamica di gruppo*, Milano.
- MALAGUTI D. (2007), *Fare squadra, psicologia dei gruppi di lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- MANSER T. (2009), *Teamwork and patient safety in dynamic domains of healthcare: a review of the literature*, in « Acta Anaesthesiol Scandinavica Foundation », vol. 53 (2), pp. 143-51.
- MANZ C.C., NECK C.P. (1995), *Teamthink: Beyond the groupthink syndrome in self-managing work teams*, in « Journal of Managerial Psychology », pp. 7-15.
- MASLACH C., LEITHER M.P. (1997), *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MASLACH C., LEITER M.P. (1999), *Burnout and engagement in the workplace: a contextual analysis*, in « Advances in Motivation and Achievement », vol. 11, pp. 275-302.

- MASLACH C., LEITER M.P. (2000), *Burnout e organizzazione: modificare i fattori strutturali della demotivazione al lavoro*, Erikson Edizioni, Trento.
- MASLOW A.H. (1954), *Motivazione e personalità*, Armando editore, Roma.
- MC GREGOR D. (1972), *L'aspetto umano dell'impresa*, Milano.
- MCINTYRE H.H., FOTI R.J. (2013), *The impact of shared leadership on teamwork mental models and performance in self-directed teams*, in « Group Processes Intergroup Relations », pp. 46 -57.
- MOHAMMED S., RINGSEIS E. (2001), *Cognitive diversity and consensus in group decision making: The role of inputs, processes, and outcomes*, in « Organizational Behavior and Human Decision Processes », pp. 310-335.
- MOHRMAN S.A., COHEN S.G., MOHRMAN A.M., JR ALLAN M. (1995), *Designing team based organization: New forms of knowledge work*, Jossey-Bass.
- MONZANI M. (2011), *Percorsi di crimiologia*, Ed. Libreria universitaria, Padova.
- MOORMAN D.W. (2007), *Communication, Teams, and Medical Mistakes*. in « Annals of Surgery », vol. 245 (2), pp. 173-175.
- MORENO D. (1980), *Sociometria, Psicoterapia di Gruppo e Sociodramma*, Milano
- MORRIS J.A., FELDMAN D.C. (1996), *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*, in « Academy of Management Review », vol. 21 (4), pp. 986-1010.
- MULLINS L.J. (2005), *Management and organisational behaviour*, Financial Times Prentice Hall, Harlow.
- MYERS D., LAMM H. (1976), *The group Polarization*, in « Psychological Bulletin », pp. 602-627.
- NUSSBAUM M. (2004), *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.
- NUTTIN J. (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Presses universitaires de France, Parigi.
- OATLEY K. (2007), *Breve storia delle emozioni*, Bologna.
- ORGLER H. (1970), *Alfred Adler e la sua opera*, Roma.
- ORLOWSKI J.P., GULLEDGE A.D. (1986), *Critical care stress and burn-out*, in « Critical Care Clinics », 1986, vol. 2, pp. 173-181.
- PAGANI P.L. (1995), *Adler e lo studio della personalità*, in L. Matteo Lorenzetti « Psicologia e Personalità », Milano.
- PAGANI P.L. (1996), *Il caso della signora B*, in « Quaderni della Rivista di Psicologia Individuale », Milano.
- PAGANI P.L. (1997), *Il linguaggio dell'incoraggiamento*, Istituto Alfred Adler di Milano, Milano.
- PAGANI P.L. (1998), *Il counselling adleriano*, Dispensa a cura dell'Istituto Alfred Adler di Milano, Milano.
- PAGANI P.L. (1998), *L'imperfezione: un vuoto incolmabile*, VII Congresso Nazionale SIPI, Torino.
- PAGANI P.L. (2003), *Il Counselling adleriano*, dispense a cura dell'Istituto Alfred Adler di Milano, Milano.
- PAGANI P.L. (2003), *Piccolo lessico adleriano, Dizionario argomentato die lemmi e delle locuzioni della Psicologia Individuale*, Istituto Alfred Adler di Milano, Milano.
- PARENTI F. (1970), *Manuale di psicoterapia su base adleriana*, Hoepli, Milano.
- PARENTI F. (1970), *Introduzione a Adler A., Prassi e teoria della Psicologia Individuale*, Newton Compton, Roma.

- PARENTI F. (1971), *Introduzione a Adler A., Il temperamento nervoso*, Newton Compton, Roma.
- PARENTI F. (1975), *Ruolo e formazione dello psicoterapeuta nella società attuale*, SIPI, Milano.
- PARENTI F. (1975), *Introduzione a Adler A., Psicologia Individuale e conoscenza dell'uomo*, Newton Compton, Roma.
- PARENTI F. (1976), *Introduzione a Adler A., Cos'è la Psicologia Individuale? (Qual è per voi il significato della vita?)*, Newton Compton, Roma.
- PARENTI F. (1977), *Il prezzo dell'intelligenza*, in « Quaderni della Rivista di Psicologia Individuale », Milano.
- PARENTI F. (1978), *Assieme per uccidere – Psicologia della violenza di gruppo*, Armando Editore, Roma.
- PARENTI F. (1987), *Alfred Adler. L'uomo, il pensiero, l'eredità culturale*, Laterza, Bari.
- PARENTI F. (1989), *Introduzione a Adler A., Antologia ragionata*, Istituto Alfred Adler, Raffaello Cortina, Milano.
- PARENTI F. (1989), *Atlante dei complessi*, De Agostini, Novara.
- PARENTI F. (1990), *Alla ricerca del sesso smarrito*, De Agostini, Novara.
- PARENTI F. (1990), *Premessa a Adler A., Il senso della vita*, De Agostini, Novara.
- PARENTI F. E COLL. (1975), *Dizionario Ragionato di Psicologia Individuale*, Raffaello Cortina, Milano.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1968), *I guaritori*, Ceschina, Milano.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1976), *Il reattivo del Rorschach nell'età evolutiva*, Hoepli, Milano.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1979), *Il gruppo lombardo di studio sullo psicodramma adleriano*, SIPI, Milano.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1980), *Protesta in grigio*, Editoriale Nuova, Milano.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1983), *La Psicologia Individuale dopo Adler-Teoria generale adleriana, lineamenti di psichiatria dinamica, metodologia e tecniche di analisi*, Astrolabio, Roma.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1984), *Dizionario alternativo di psicoanalisi*, in « Quaderni della Rivista Psicologia Individuale », Milano.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1986), *Psichiatria dinamica*, Centro Scientifico Editore, Torino.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1987), *Lo stile di vita*, De Agostini, Novara.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1988), *Capire e vincere la depressione*, De Agostini, Novara.
- PARENTI F., PAGANI P.L. (1988), *Io Paracelso*, Edizioni del Girasole, Ravenna.
- PARSON T. (1937), *La struttura dell'azione sociale*.
- PECO R. (1993), *Io, Noi, Voi, Saggio di Psicologia*, Fonte Ed., Milano.
- PEDON A., BORRELLO M.G. (2004), *Temi di psicologia del lavoro e delle organizzazioni*, Raffaele Cortina Editore, Padova.
- PELLEGRINO F. (2000), *La sindrome del burn-out*, Centro Scientifico Editore, Roma.
- PELLEGRINO F. (2000), *Stress negativo, stress positivo: come trasformare le energie da negative a positive*, Positive Press, Verona.
- PELLEGRINO F. (2007), *Oltre lo stress – Burn out e logorio professionale*. Centro Scientifico Editore, Roma.

- PELLEGRINO F. (2010), *Logorio professionale, risorse umane e promozione del ben-essere*, in « Direzione del personale », vol. 154, pp. 43-47.
- PELLEGRINO F. (2010), *Logorio professionale, risorse umane e comunicazione*, in « Medici Oggi », XIV, 2.
- POERIO V. (2001), *Le tecniche di coping in ambito cognitivo-comportamentale. Metodologia e Applicazioni*, Milano.
- QUAGLINO G.P. (2004), *La vita organizzativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- RAMANUJAM R., ROUSSEAU D.R. (2006), *The Challenger are Organizational Not Clinical*, in « Journal of Organizational Behaviour », vol. 27 (7), pp. 1-17.
- ROGERS C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente*, Firenze.
- ROGERS C.R. (1977), *On Becoming a Person*, London.
- RUMINANTI R., E BONINI N. (2001), *Psicologia della decisione*, Il Mulino, Bologna.
- SALAS E., DIAZGRANADOS D., KLEIN C., BURKE C.S., STAGL K. C., GOODWIN G.F., HALPIN S.M. (2008), *Does Team Training Improve Team Performance? A Meta-Analysis*, in « Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society », pp. 903-933.
- SALOVEY P., MAYER J.D. (1990), *Emotional Intelligence*, in « Imagination, Cognition and Personality », vol. 9 (3), pp. 185-211.
- SALOVEY P., SLUYTER D.J. (A CURA DI) (1997), *Emotional development and Emotional Intelligence: educational implications*, Basic Books, New York.
- SARCHIELLI G. (2003), *Psicologia del lavoro*, Il Mulino, Bologna.
- SHEIN E. (1970), *Organizational Psychology*, Englewood Cliffs.
- SHEIN E. (1992), *Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo*, Milano.
- SHEIN E. (2000), *Cultura d'impresa. Come affrontare con successo le transazioni e i cambiamenti organizzativi*, Milano.
- SHEIN E. (2001), *La consulenza di processo. Come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*, Milano.
- SHEIN E. (2010), *Le forme d'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, Milano.
- SILVERMAN P. (2002), *Gruppi di mutuo aiuto*.
- SIMON H.A. (1955), *A behavioral model of rational choice*, in « Quarterly Journal of Economics », pp. 99-118.
- SPEROFF T. ET AL (2010), *Organisational culture: variation across hospitals and connection to patient safety climate*, in « Quality & Safety in Health Care », vol. 19, pp. 592-596.
- STODGILL R.M. (1974), *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*, New York Free Press.
- TAJFEL H. (1981), *Human Groups and social Categories. Studies in social psychology*, Cambridge University Press.
- TAJFEL H. (1999), *Gruppi umani e categorie sociali*, Il Mulino, Bologna, (Lavoro originale pubblicato nel 1981).
- TANNENBAUM S. I., CERASOLI C.P. (2013), *Do Team and Individual Debriefs Enhance Performance? A Meta-Analysis*, in « Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society », pp. 231-245.
- TAYLOR F. W. (1967), *The principles of scientific management*, Norton & Company, New York.

- VAN KNIPPENBERG D., WEST M.A., TJSVOLD D., SMITH K.G. (2003), *Intergroup relations in organizations*, in « International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working », Wiley e Sons.
- VON WINTERFELD D., EDWARDS W. (1986), *Decision analysis and Behavioral research*, Cambridge University Press.
- WATZLAWICK P. (1976), *La Realtà della realtà*, Astrolabio, Roma.
- WEBER M. (1961), *Economia e società*, Edizioni di Comunità, Milano 1961.
- WEICK K.E. (1997), *Senso e significato nell'organizzazione. Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Milano.
- WEINBERG A., CREED F. (2000), *Stress and psychiatric disorders in health care professionals and hospital staff*, in « Lancet », vol. 355, pp. 533-37.
- WILLEMS A., WAXMAN B., BACON A. K., SMITH J., KITTO S. (2013), *Interprofessional non- technical skills for surgeons in disaster response: A literature review*, in « Journal of Interprofessional Care », pp. 380-386.
- ZAPPELLI G.M. (2011), *Vincere lo stress*, Milano.
- ZERILLI A. (1963), *La valutazione del personale*, Franco Angeli Editore, Milano.



Il CE.DI.S. (Centro Studi e Ricerche su Politiche del Diritto e Sviluppo del Sistema Produttivo e dei Servizi) è un Centro di Alta Formazione e di Ricerca dell'Università e-Campus, la cui missione fondamentale è da un lato quella di svolgere attività di ricerca pura ed accademica e, dall'altro, quello di interloquire col sistema pubblico e privato per la progettazione e la declinazione attuativa di iniziative (prevalentemente di ricerca e di alta formazione) aventi l'Università quale realizzatrice di prodotti di alto livello scientifico e/o quale partner di attività di analoga configurazione.

I risultati del lavoro di conoscenza, approfondimento tematico ed analisi vengono ospitati nella Collana "Pubblicazioni CE.DI.S. – Università e-Campus" di Giuffrè Editore. Il primo volume della collana riguarda un contributo della Prof.ssa Daniela Bosetto sulla gestione delle emozioni da parte del management scolastico il cui spunto è stato dato dalla sottoscrizione di una convenzione tra MIUR ed e-Campus/CE.DI.S. per la realizzazione di un progetto/percorso di conoscenza, formazione e sviluppo organizzativo rivolto ad un campione rappresentativo di manager delle istituzioni scolastiche.

DANIELA BOSETTO è Prof. Straordinario presso la Facoltà di Psicologia dell'Università e-Campus, cattedra "Psicologia del lavoro", "Psicologia scolastica" e "Analisi e trattamento del disagio psichico e delle psicopatologie"; psicologa e psicoterapeuta; Direttrice della Scuola Adleriana di Specializzazione in Psicoterapia (Riconosciuta dal MIUR - Decreto 31.03.2015 - G.U. n. 90 del 18.04.2015); autrice di svariati articoli, saggi e monografie nell'area della psicologia clinica e del lavoro.

€ 18,00
024194675

ISBN 978-88-14-21121-8



9 788814 211218

© Copyright - Giuffrè Editore