



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Corso di Laurea Magistrale in Scienze Riabilitative delle Professioni Sanitarie
Anno Accademico 2019/2020

Presidente: Ch.ma Prof. Luciana Caenazzo

TESI DI LAUREA

La scrittura riflessiva nella formazione dell'educatore professionale:
un'esperienza nel corso di laurea in Educazione Professionale
dell'Università di Udine

Reflective writing for the education of the professional educator: an
experience in the "Educazione Professionale" degree course at the
Università di Udine

RELATORE: Prof. Antonio Quinci

LAUREANDA: Maria Luisa Valenta

Indice

Riassunto

Abstract

Introduzione	pg. 1
1. Background	pg. 2
1.1 La pratica riflessiva	pg. 2
1.1.1 La pratica riflessiva: modelli e teorie a confronto	pg. 3
1.1.2 Che cos'è la pratica riflessiva	pg. 4
1.1.3 Come si esercita la pratica riflessiva	pg. 5
1.2 La scrittura come pratica riflessiva	pg. 6
1.3 Scrittura riflessiva e formazione universitaria in ambito sanitario	pg. 8
1.4 La scrittura come pratica riflessiva per l'Educatore professionale	pg. 9
2. Obiettivi	pg. 9
2.1 Le scritture professionali educative	pg. 10
2.2 Riflettere sull'esperienza	pg. 12
2.3 L'educatore professionale e il percorso formativo	pg. 14
2.3.1 La figura dell'educatore professionale	pg. 14
2.3.2 La formazione dell'educatore professionale	pg. 16
2.3.2.1 Il percorso di studi degli educatori professionali	pg. 16
2.3.2.2 Il tirocinio e gli insegnamenti professionalizzanti	pg. 17
2.3.3 Le competenze dell'educatore professionale	pg. 20
2.3.4 Gli ambiti lavorativi dell'educatore professionale	pg. 21
3. Materiali e metodi	pg. 22
3.1 Il setting, il campione e la metodologia – studenti del 1° anno di corso	pg. 23
3.2 Il setting, il campione e la metodologia – studenti del 3° anno di corso	pg. 24
4. Analisi dei dati	pg. 26
4.1 Questionario studenti 1° anno	pg. 27
4.2 Questionario studenti 3° anno	pg. 28
5. Discussione	pg. 30
Conclusioni	pg. 33
Bibliografia	
Allegati	

Riassunto

Riflettere consiste, in primo luogo, nel ricostruire, descrivere, nominare e ordinare l'esperienza, così da offrire, un ancoraggio concreto alle idee che utilizziamo per giustificare le nostre scelte e i nostri impegni. C'è però una significativa differenza tra il 'pensiero' casuale e una 'pratica riflessiva'. La pratica riflessiva infatti, richiede un impegno a pensare consapevolmente a un evento sviluppando intuizioni in merito ad esso; migliora l'empowerment di una persona cioè gli permette di aumentare la propria consapevolezza professionale e rinforza la sua percezione di autoefficacia. La riflessione sull'esperienza si sviluppa attraverso due fondamentali strategie: la narrazione e la scrittura. La scrittura permette di distanziarsi da quanto vissuto ed esaminare la situazione da un punto di vista complessivo permette di dare struttura all'esperienza, a collegare tra loro i fatti e a ricercare i significati più profondi. Narrazione e riflessione sull'esperienza possono aiutare i futuri operatori a entrare fin da subito nella prospettiva dell'utente e, al contempo, a iniziare a costruire la propria identità professionale. La figura dell'educatore professionale si interroga continuamente e le risposte che vengono trovate consentiranno di vedere nuove strade possibili. Scrivere diventa, quindi, un modo per riprendere quello che durante la pratica viene provvisoriamente raccolto, per riordinarlo e dare un senso compiuto, con il fine di restituirlo a noi stessi e per socializzarlo e condividerlo con altri educatori o altri attori del sociale. In questo modo si ampliano le conoscenze e le competenze. Si ritiene che l'utilizzo della scrittura riflessiva possa essere un'opportunità per raggiungere l'obiettivo di integrazione conoscenze teoriche con esperienza pratica: uno degli obiettivi di questo lavoro è quello di conoscere quali sono le caratteristiche della scrittura riflessiva e in che modo può essere utilizzata e incidere in maniera significativa sul percorso formativo degli studenti di Educazione professionale. È stata, quindi, proposta una attività narrativa relativa al diario di tirocinio agli studenti del primo anno di corso di laurea, nel corso del loro terzo tirocinio, nel periodo luglio-agosto 2019, e un'attività di scrittura riflessiva attraverso il ciclo della riflessività di Gibbs agli studenti del terzo anno nel periodo maggio-luglio 2020. A fine delle attività è stato presentato agli studenti un questionario per comprendere la loro percezione rispetto all'utilità dell'esercizio. Dai questionari emerge in maniera importante il fatto che la scrittura diaristica e quella riflessiva hanno svolto un ruolo importante durante il tirocinio formativo aiutando gli studenti ad acquisire una maggiore conoscenza e consapevolezza di sé stessi. Ha permesso loro di porsi in un atteggiamento di introspezione attraverso il quale si hanno avuto l'opportunità di conoscere meglio le proprie emozioni ed anche le proprie caratteristiche personali. Attraverso la scrittura, gli studenti hanno analizzato in maniera più approfondita le situazioni e le hanno guardarle da altri punti di vista. Inoltre, emerge che tramite la scrittura ci si prende il tempo per riflettere, scoprendo l'importanza di andare oltre alle reazioni avute a primo impatto. Si può affermare che i contenuti emersi tramite l'analisi dei questionari sono risultati coerenti con quelli esposti nel quadro teorico. In linea con la letteratura, emerge infatti come gli studenti ritengano che le scritture svolte siano state un utile supporto per lo sviluppo di diverse abilità.

Abstract

The process of reflection is about rebuilding, describing, naming and organizing our experiences in order to offer a concrete connection to the ideas we use to justify our choices and our commitments. However, there is a significant difference between casual thinking and the practice of reflecting. This practice requires commitment into thinking consciously about an event in order to develop intuitions about it. This improves people's empowerment: self-awareness about the professional field increases and self-efficacy gets reinforced. The practice of reflecting on one's personal experience is developed through two fundamental strategies: narration and writing. Writing allows people to distance themselves from their personal experience and re-examine the situation from an objective point of view, to give structure to this experience, to connect the facts between them and to look for deeper meanings. Narration and reflection can help the future workers understand the other person's point of view from the beginning and, at the same time, build their own professional identity. Social educators need to question themselves and the answers they find through this process allow them to obtain new possible courses of action. Writing becomes a way to take into consideration again what was temporarily taken in during the work in the field, so the person can rearrange it and give it a deeper meaning, in order to give it back to themselves and share it with other social educators and professionals that do social work. By doing this knowledge and skills are extended and amplified. The use of reflective writing could be an opportunity to achieve the ability to integrate knowledge and practical experience. One of the goals of this project is to understand what are the characteristics of reflective writing, how it could be used and if it could influence the educational path of the students of the undergraduate degree in social education. Two activities were proposed to two different groups of students: one focusing on the aspect of narration and one focusing on the aspect of reflection. The first one was a diary of what the first-year students experienced during the internship that took place in the months of July and August 2019, the second one was done using Gibbs' reflective cycle by the students in the third year of the bachelor during their internship that took place in May, June and July 2020. At the end of the activities the students filled in a questionnaire that made it possible to understand their opinions about the utility of these exercises. Results showed that the use of the diary and reflective writing had an important role and helped the students gain a better understanding of themselves. This experience made it possible for the students to put themselves in an attitude of introspection that gave them the opportunity to understand their emotions and their personal traits in a better way. While writing the students analyzed in depth the situations they experienced and looked at them with different points of view. It follows that it's necessary to take time to reflect while writing, discovering the importance of going beyond the reactions and feelings had at first impression. The results obtained analyzing the questionnaires are coherent with the theory studied. In consistency with the literature about this topic it emerges that the students consider these writing exercises a useful tool to develop multiple skills.

Introduzione

La seguente tesi si colloca nell'area dell'insegnamento, verranno presentate due attività proposte nell'ambito dello svolgimento del tirocinio professionalizzante presso il corso di laurea in Educazione professionale dell'Università degli studi di Udine dove la scrivente svolge da dieci anni il ruolo di tutor didattico nell'area della salute.

In questo tempo ha avuto modo di verificare che negli studenti vi è scarsa consapevolezza dell'importanza di riflettere sull'esperienza pratica di tirocinio: sembra che gli studenti non riescano a fare sintesi e integrare le conoscenze teoriche e quelle pratiche. Si propongono quindi delle attività didattiche narrative: la scrittura di un diario di tirocinio (agli studenti del primo anno) e un esercizio di scrittura riflessiva, su un episodio critico avvenuto in sede di tirocinio, mediante l'utilizzo del ciclo di Gibbs (agli studenti del secondo anno) per offrire futuri strumenti che possano aumentare la significatività dell'esperienza pratica.

Nell'elaborato viene descritta l'importanza della pratica riflessiva e la centralità della scrittura riflessiva come tecnica di "rifrazione" che permette di conoscere e di conoscersi e fa emergere la teoria implicita nell'azione. La pratica diventa, mediante la riflessione, innovazione consapevole, apprendimento e conoscenza, luogo della formazione per lo studente.

Si ritiene che l'utilizzo della scrittura riflessiva possa essere un'opportunità per raggiungere l'obiettivo di integrazione dei saperi: uno degli obiettivi di questo lavoro è quello di conoscere quali sono le caratteristiche della scrittura riflessiva e in che modo la si può utilizzare e come può incidere in maniera significativa sul percorso formativo degli studenti di Educazione professionale. Ulteriore obiettivo è quello di valutare la qualità di una piccola esperienza di scrittura proposta agli studenti del corso di laurea e di analizzare la percezione degli studenti circa l'utilità di tale esperienza per il proprio percorso di crescita personale e professionale. A questo proposito è stata svolta un'indagine qualitativa tramite questionario. Un ulteriore obiettivo di questo lavoro di tesi è quello di sensibilizzare gli studenti sulla ricchezza della scrittura e sulle opportunità che essa offre. La sua finalità è quella di sviluppare nuovi atteggiamenti nei confronti di sé stessi e delle future mansioni lavorative.

1. Background

1.1 La pratica riflessiva

Socrate era convinto che la maggior parte degli errori che facciamo derivano dalla mancanza di consapevolezza e di conoscenza, quindi, la strada per non commettere errori è dunque la conoscenza, il sapere e la consapevolezza di sé. La pratica riflessiva deriva da una lunghissima tradizione filosofica che ha ispirato educatori, maestri, artisti, letterati, poeti, politici e scienziati.

L'immagine dello specchio e dello specchiarsi ci guida nella comprensione del concetto di riflessività. Possiamo infatti considerare la riflessione come il tornare a sé del pensiero dopo che si è posato su cose, azioni e discorsi. Ma in cosa consiste questo processo, in quale direzione muove? Riflettere non produce un mero aumento di conoscenze, non soddisfa un bisogno informativo bensì un bisogno di comprensione su come agiamo, sul significato che attribuiamo a questo agire e al sentire che ci suscita. Riflettere significa posare lo sguardo su ciò che già sappiamo, ma che, proprio perché ci riguarda direttamente, non è così chiaro e noto come talvolta possiamo immaginare. E ancora, riflettere consiste, in primo luogo, nel ricostruire, descrivere, nominare e ordinare l'esperienza, così da offrire, un ancoraggio concreto alle idee che utilizziamo per giustificare le nostre scelte e i nostri impegni. Dare valore alla riflessione sull'esperienza significa superare la tradizionale separazione tra teoria e pratica che vede l'esperienza unicamente come il luogo in cui si applicano saperi e schemi d'azione appresi altrove¹. Significa favorire la partecipazione in prima persona al processo di indagine, interrogazione e formulazione di risposte che il nostro agire solleva.

Quali sono i principi e i criteri che guidano la riflessione e orientano la trasformazione? La riflessività chiede di essere guidata da valori e finalità più ampie rispetto al perseguimento di "funzionamenti" adeguati alle richieste di un contesto organizzativo. L'esercizio della razionalità riflessiva deve essere un esercizio critico, rivolto non solo a realizzare i propri obiettivi ma anche a rivedere criticamente questi stessi obiettivi, insieme alle idee e alle azioni che questi sorreggono e accompagnano.

E quindi, che competenze servono per l'esercizio della riflessività? Su cosa deve fare leva chi deve formarla, allenarla e favorirla? L'esercizio della ragione riflessiva non costituisce un saper fare di tipo tecnico-specialistico, ma neppure può essere identificato come una blanda capacità di dialogo, se questa viene intesa come la semplice padronanza di alcune tecniche di riformulazione e di indagine o, peggio ancora, l'occasione per scambiare opinioni e punti di vista con gli altri. La riflessività è una pratica complessa che presuppone capacità diversificate quali: inquadrare, descrivere e interpretare

¹ F. Rigotti, *Il pensiero delle cose*, Apogeo, Milano, 2007.

una situazione, prestare attenzione a ciò che è meritevole di essere esaminato, fare emergere i pensieri taciti che condizionano i processi di elaborazione del significato, comprendere i legami che le idee hanno con l'esperienza, costruire connessioni e comprendere la rete dei processi che strutturano le situazioni, individuare gli automatismi del pensiero, riconoscere le tonalità emotive che accompagnano il fare e il rapporto che queste hanno con l'universo dei valori. E ancora, un agire riflessivo significa esercitare la capacità di giudizio per valutare azioni e discorsi, mettere in questione il valore di verità dei significati, saper esercitare il dubbio.

La filosofia come pratica, con i suoi metodi e strumenti di analisi critica, ha con la pratica riflessiva un rapporto privilegiato dal momento che la riflessività è ciò che la costituisce nella sua origine, che sta al cuore dell'idea socratica della vita filosofica come forma di vita centrata sull'esame di sé.

1.1.1 La pratica riflessiva: modelli e teorie a confronto

Secondo la teoria di J. Dewey (1933) la pratica riflessiva rappresenta il *rapporto tra pensiero ed azione*. Ogni attività di riflessione origina una situazione problematica ed è finalizzata al superamento per raggiungere un equilibrio soddisfacente. La riflessione durante l'azione permette al professionista di strutturare il contesto problematico secondo criteri che egli non possiede, quindi affrontare problemi nuovi rappresenta una sollecitazione ad impegnarsi nel processo d'indagine riflessiva. Schön distingue la riflessione *nel corso dell'azione* come l'attività in situazione che orienta e guida le azioni del soggetto e monitora l'agire. Essa ha come obiettivo la presa di decisioni per autoregolare la propria azione. E la riflessione *sull'azione* che fa riferimento all'esperienza già conclusa, per analizzarla ed acquisire informazioni sulle sue dinamiche. Tale riflessione ha come obiettivo la comprensione di un'esperienza già vissuta. Y. Saint Arnaud accentua l'importanza della riflessione *in corso d'azione* poiché offre al soggetto la possibilità di modificare il suo comportamento in vista degli obiettivi che si è prefissato.

Secondo la teoria di Perrenoud la distinzione di Schön è problematica in quanto il parametro temporale è confuso con quello tematico. Il criterio temporale viene distinto in *durante e dopo l'azione* e il criterio tematico in: *la riflessione su una singola azione e la riflessione su una "famiglia di azioni"*.

Gli studiosi dell'Université Catholique di Lourain hanno trovato cinque interpretazioni riguardo alla natura del processo riflessivo:

1. la pratica riflessiva è considerata un *processo di riflessione*, costituito da una serie di azioni cognitive per individuare le modalità adeguate al raggiungimento degli obiettivi. Dewey dice,

invece, che riflettere non implica una sequenza di idee ma ogni idea determina quella successiva in fasi successive: intuizione, problematizzazione, formulazione di ipotesi, riflessione e verifica;

2. Schön definisce l'indagine riflessiva come un *processo di sperimentazione*, quando il soggetto riflette nel corso dell'azione, diventa un ricercatore nel suo contesto, costruisce una nuova teoria;
3. la pratica riflessiva è un *processo per la risoluzione dei problemi specifici*, volta alla ricerca delle strategie efficaci per il raggiungimento degli obiettivi prestabiliti;
4. la pratica riflessiva è un *processo di apprendimento*, perché l'attenzione ad un'azione già compiuta permette di cogliere il significato dei comportamenti agiti e favorisce il compimento di progressi nella formalizzazione dell'esperienza, accrescendo la competenza professionale;
5. la pratica riflessiva come *processo metacognitivo di regolazione dell'azione*, legata alla singolarità di colui che agisce e riflette.

Il modello di Alac articola il processo riflessivo in 5 fasi: *azione, ritorno retrospettivo all'azione, acquisizione di nuova consapevolezza, costruzione di strategie, attuazione*. Il ciclo muove da un'azione sottoposta poi ad analisi per valutarne i risultati. Se nel suo svolgimento ci sono imprevisti o non si è raggiunto il risultato ottenuto vi è un ritorno all'azione e si creano strategie che poi verranno poste in atto e comincerà un nuovo ciclo.

1.1.2 Che cos'è la pratica riflessiva

Nello specifico parliamo della «capacità di riflettere su un'azione in modo da impegnarsi in un processo di apprendimento continuo»². La capacità di pensare a quanto accade, o è accaduto, è insita nell'essere umano, tuttavia, c'è una significativa differenza tra il 'pensiero' casuale e una 'pratica riflessiva'. La pratica riflessiva infatti, richiede un impegno a pensare consapevolmente a un evento sviluppando intuizioni (insights) in merito ad esso. La relazione tra apprendimento esperienziale e pratica riflessiva è stato oggetto di approfondimento di vari studiosi dopo John Dewey. Tra questi Chris Argyris che ha coniato l'espressione 'double loop learning' (apprendimento a doppio anello) per spiegare come la riflessione consenta di fare anche un passo al di fuori del 'single loop' costituito da 'fare esperienza, riflettere, concettualizzare, applicare' andando in un secondo ciclo di riflessione che permette di riconoscere un nuovo paradigma e riformulare le proprie idee per cambiare ciò che si è fatto fino ad allora. Per Schön, la crescita professionale inizia davvero quando una persona inizia a vedere le cose attraverso una lente critica, mettendo in dubbio le proprie azioni. Il dubbio determina

² D. Schön, *Il professionista riflessivo*, Edizioni Dedalo, Roma 1993

un modo di pensare che pone domande e configura le situazioni come ‘problemi’ da analizzare sistematicamente. In tal modo si costruisce la conoscenza di una situazione e si diventa capaci di pensare alle diverse situazioni possibili e ai loro esiti per valutare, criticamente, quali azioni sia meglio intraprendere.

Un altro aspetto fondamentale della pratica riflessiva riguarda l’assunto che le persone in realtà sanno più di quello che credono di sapere. La difficoltà sta nell’ esprimersi, nel trovare le parole giuste, o meglio nell’ essere consapevoli che ci siano parole più calzanti per apprendere dalle proprie esperienze. Abbiamo dentro di noi più di quello che portiamo fuori. È questa la ragione per cui una formazione di tipo esperienziale, caratterizzata cioè da esercitazioni, role-play e sperimentazioni analogiche, risulta particolarmente efficace e coinvolgente.

Tale approccio permette infatti di vedersi all’opera, di guardarsi fare con curiosità, di riflettere autonomamente su quello che si è riusciti a fare o su quello che si sarebbe potuto fare, piuttosto che apprendere automaticamente ciò che sarebbe giusto fare.

1.1.3 Come si esercita la pratica riflessiva

Secondo i suggerimenti di J. Dewey (1910) le tre caratteristiche della riflessione sono:

- l’apertura mentale verso la realtà e verso le nuove idee;
- l’assunzione di responsabilità verso le proprie azioni;
- l’atteggiamento entusiastico o il coinvolgimento emotivo.

La pratica riflessiva migliora l’empowerment di una persona cioè gli permette di aumentare la propria consapevolezza professionale e rinforza la sua percezione di autoefficacia. Utilizzata da un insegnante capace lo mette costantemente in discussione su come gli studenti stanno sperimentando l’apprendimento. La pratica riflessiva è un comportamento etico che implica obblighi verso l’istruzione e verso la crescita culturale degli studenti.

D. Schön (1993) ha stabilito due grandi momenti della pratica riflessiva: quella che si deve esercitare durante il proprio lavoro professionale e quella che si deve applicare dopo aver svolto il proprio lavoro e distingue tra pratica riflessiva durante l’azione e sull’azione svolta. È più difficile essere riflessivi durante lo svolgimento del proprio lavoro perché implica la necessità di riservare una parte della nostra attenzione a quello che stiamo facendo. La seconda fase proposta da D. Schön (1983) riguarda la riflessione sull’azione, essa può essere effettuata in un secondo momento, distaccandosi dall’azione e riflettendo su di essa anche dopo molto tempo. Per la riflessione che precede l’azione si parla di previsione o anticipazione. Si chiama anche pianificazione. La capacità di riflettere durante l’azione

si chiama autocontrollo o automonitoraggio e consiste nel valutare momento per momento quello che si sta facendo. La riflessione, quindi, implica la capacità di dedicare del tempo prezioso alla pianificazione, all'esecuzione e alla revisione di quello che si fa. È una pratica che richiede molto impegno perché richiede sforzo ma anche metodo, bisogna ritagliare del tempo specifico da dedicare a questa attività. La pratica riflessiva critica ci permette di migliorare le nostre capacità e soprattutto di imparare dagli errori.

Praticare la riflessione significa essere aperti all'incertezza, agendo secondo il punto di vista adottato e riconoscendo che si deve sempre interromperlo bruscamente, al fine di comprendere nuovamente la propria transazione con la situazione. Significa calarsi nella situazione problematica, imponendo su di essa una struttura, seguendo le implicazioni della disciplina così stabilita e rimanendo aperto alla risposta della situazione. Un'epistemologia della pratica basata sulla riflessione nel corso dell'azione tematizza il sapere professionale come sapere empiricamente situato, costruito "conversando con le situazioni" e sostenuto da forme di razionalità riflessiva a cui corrisponde un'epistemologia della formazione professionale. Quest'ultima è intesa come accompagnamento dei processi riflessivi che le comunità professionali mettono in atto quando si interrogano sui criteri adottati per la formulazione dei giudizi, sulle procedure attuate, sull'impostazione dei problemi da risolvere e sui risultati raggiunti³.

1.2 La scrittura come pratica riflessiva

La riflessione viene definita come "uno strumento potente per apprendere dall'esperienza" (Montagna, Benaglio, Zannini, 2013). Riflettere comporta quel percorso attraverso il quale si ritorna su un'esperienza, la si analizza nelle sue diverse componenti, la si converte in vissuto e si trasforma questo vissuto in apprendimento, attraverso la costruzione di un significato. Questi autori identificano diversi metodi che si possono utilizzare per facilitare la scrittura riflessiva, tra i principali si possono citare⁴:

³ Fabbri L. *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Editore Carocci. 2007.

⁴ Montagna L., Benaglio C., Zannini L. *La scrittura riflessiva nella formazione infermieristica: background, esperienze e metodi*. Il Pensiero Scientifico Editore. 2013.

- diario: si tratta di un metodo di scrittura riflessiva continuativa nel tempo. Consiste nel resoconto giornaliero, o almeno settimanale, di un'esperienza assistenziale dalla quale scaturiscono pensieri, sentimenti, idee, reazioni;
- giornale di bordo: è anch'esso continuativo nel tempo. Consiste nella combinazione tra dati oggettivi dell'esperienza e la loro interpretazione personale e creativa. A differenza del diario, può avere un carattere ricorsivo e interattivo;
- incidenti critici/situazioni significative: si tratta di una metodologia che viene utilizzata una tantum, in specifici eventi formativi (un tirocinio, un corso, ecc.). In questo caso si scrive su un incidente critico (qualcosa che è andato storto) oppure su un episodio (ossia una situazione che può essere vissuta sia come positiva che come negativa);
- scrittura autobiografica "a tema": è anch'essa una metodologia che viene utilizzata in specifici eventi formativi. In questo caso s'invita a scrivere su un determinato argomento, ad esempio "scrivi l'evento più significativo che si è verificato nel contesto X" oppure "racconta di un paziente che ti ha commosso";
- scrittura libera: si tratta di un tipo di scrittura destrutturata, molto vicina alla pratica di brainstorming;
- brevi saggi: si tratta di scrivere circa 5-8 cartelle nelle quali si chiede di elaborare una relazione, sostenere una tesi, porre domande, elaborare dati, sviluppare un'ipotesi di ricerca, ecc.

In termini generali, le funzioni del diario sono molteplici e si possono sintetizzare nel modo che segue (Moon, 2009):

- registrare un'esperienza;
- facilitare l'apprendimento dall'esperienza;
- supportare la comprensione e la rappresentazione della comprensione;
- sviluppare il pensiero critico o lo sviluppo di un atteggiamento problematizzante;
- incoraggiare la metacognizione ed esplicitare e comunicare il processo di pensiero;
- aumentare il coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento;
- aumentare l'abilità di riflessione e di pensiero;
- incoraggiare l'abilità di problem solving;
- incoraggiare la pratica riflessiva;
- favorire lo sviluppo personale e professionale;
- supportare il cambiamento d'idee e di comportamento;
- incoraggiare la creatività;

- favorire nuove idee o nuovi modi di pensare a un oggetto e la visione della realtà in modi nuovi;
- riorganizzare la conoscenza e le emozioni per ottenere nuovi *insight*;
- facilitare e stimolare la pratica riflessiva e riflessione *nell'azione* e *sull'azione*.

Sempre secondo questi autori, la riflessione sull'esperienza si sviluppa attraverso due fondamentali strategie: la narrazione e la scrittura. La scrittura permette di distanziarsi da quanto vissuto ed esaminare la situazione da un punto di vista complessivo. Si impara a dare struttura all'esperienza, a collegare tra loro i fatti e a ricercare i significati più profondi. Si sviluppa inoltre maggiore capacità di far fronte alle criticità ed alle incertezze cui si è esposti facilitando strategie di coping.

1.3 Scrittura riflessiva e formazione universitaria in ambito sanitario

Narrazione e riflessione sull'esperienza possono aiutare i futuri operatori a entrare fin da subito nella prospettiva del paziente e, al contempo, a iniziare a costruire la propria identità professionale. Vi è, in particolare, una modalità peculiare per narrare e riflettere sull'esperienza e su sé: la scrittura, che si connota quale pratica privilegiata. Nel professionista sanitario è importante focalizzare l'attenzione sui processi sottesi alle azioni compiute; ciò comporta un'analisi critica dell'esperienza, che implica una riflessione sui saperi taciti (Schön, 1987), sui valori e le emozioni in gioco, sul ruolo delle relazioni e delle culture del contesto nel quale determinate azioni hanno avuto luogo. Si tratta di un processo molto complesso, che richiede una vera e propria "formazione riflessiva" dei professionisti della cura. Come avviene tutto questo? Come i professionisti della cura riflettono sulla loro esperienza? Una recente revisione sistematica sulla riflessione nei contesti sanitari (Mann, Gordon & MacLeod, 2009) ha sostenuto che quest'ultima si articola su più livelli che vanno dalla semplice descrizione all'analisi critica di un'esperienza, all'analisi che include non solo i presupposti e le conoscenze, ma anche le emozioni e i valori che l'hanno determinata. Mediante la riflessione sulla pratica clinica, lo studente può identificare credenze e valori che agiscono in determinate situazioni, acquistando maggior consapevolezza su di sé, sia da un punto di vista delle conoscenze che dei sentimenti e dei valori in gioco. Nell'ambito della formazione delle professioni della riabilitazione, da molto tempo è stata segnalata l'importanza, nell'accertamento della situazione del paziente e, soprattutto, nella formulazione del progetto riabilitativo, della capacità di 'ragionamento narrativo'.

1.4 La scrittura come pratica riflessiva per l'Educatore professionale

Essere professionisti riflessivi significa interrogarsi e non accontentarsi di ciò che appare, costruendo ipotesi e connessioni tra operatività e modelli teorici per cogliere conferme o contraddizioni e ricercare modalità d'intervento appropriate al contesto. Per l'educatore questo significa che di fronte a situazioni problematiche uniche e complesse, caratterizzate da incertezza, instabilità e conflitti, anziché ricorrere a modelli tipici della razionalità tecnica che predefiniscono natura dei problemi e relative soluzioni, deve sapersi trasformare in un ricercatore che sappia riconoscere l'interdipendenza tra fini e mezzi, tra conoscenza e azione, tra sé stesso e gli altri attori per ipotizzare proposte, soluzioni e strategie. La figura dell'educatore professionale si interroga continuamente e non si accontenta di risposte predefiniti o accomodanti, le risposte che vengono trovate consentiranno di vedere nuove strade possibili. Scrivere diventa un modo per riprendere quello che durante la pratica viene provvisoriamente raccolto in qualche stanza della mente, per riordinarlo e dare un senso compiuto, con il fine di restituirlo a noi stessi e per socializzarlo e dividerlo con altri educatori o altri attori del sociale. In questo modo si ampliano le conoscenze e le competenze. Scrivere per l'educatore significa riannodare i fili con lo scopo di dare degli strumenti d'uso che, calati e filtrati nei diversi contesti della realtà, possono costituire un valido aiuto per prendersi cura della propria professionalità. Scrivere significa ribadire l'importanza di riappropriarsi della capacità di esprimere la ricchezza insita nella propria specificità e di valorizzarla affinché altri ne possano trarre vantaggio nell'espressione della loro professionalità. L'educatore è in grado di riflettere sulla propria pratica per ricercare il senso della propria azione e scriverne per costruire, dall'interno della professione stessa, quelle micro-epistemologie che possono concorrere a tracciare nuove strade percorribili all'interno del lavoro educativo e, contemporaneamente, a meglio definirne l'identità. Scrivere da educatore significa scrivere per sé stessi e per gli altri educatori per costruire un'identità professionale più matura che porti al pieno riconoscimento professionale, sociale e istituzionale.

2. Obiettivi

La scrivente svolge da dieci anni il ruolo di tutor didattico nell'area della salute mentale presso il corso di laurea in Educazione professionale di Udine, in questo tempo ha avuto modo di verificare che negli studenti vi è scarsa consapevolezza dell'importanza di riflettere sull'esperienza pratica di tirocinio e che, spesso, saperi teorici ed esperienza pratica rimangono disgiunti: sembra che gli studenti non riescano a fare sintesi e integrare le conoscenze teoriche e quelle pratiche. Tale lacuna ostacola lo sviluppo personale e limita la crescita professionale. Una delle principali ambizioni di

quanti lavorano all'idea di una evidence-based education è la capitalizzazione delle conoscenze⁵, è incontrovertibile che il fare tesoro delle conoscenze possedute e delle esperienze maturate sia alla base di ogni decisione.

Si propongono quindi delle attività didattiche narrative: la scrittura di un diario di tirocinio (agli studenti del primo anno) e un esercizio di scrittura riflessiva, su un episodio critico avvenuto in sede di tirocinio, mediante l'utilizzo del ciclo di Gibbs (agli studenti del secondo anno) per offrire futuri strumenti che possano aumentare la significatività dell'esperienza pratica.

Si ritiene che l'utilizzo della scrittura riflessiva possa essere un'opportunità per raggiungere l'obiettivo di integrazione dei saperi: uno degli obiettivi di questo lavoro è quello di conoscere quali sono le caratteristiche della scrittura riflessiva e in che modo la si può utilizzare e come può incidere in maniera significativa sul percorso formativo degli studenti di Educazione professionale. Ulteriore obiettivo è quello di valutare la qualità di una piccola esperienza di scrittura proposta agli studenti del corso di laurea e di analizzare la percezione degli studenti circa l'utilità di tale esperienza per il proprio percorso di crescita personale e professionale. A questo proposito è stata svolta un'indagine qualitativa tramite questionario. Altro obiettivo di questo lavoro di tesi è quello di sensibilizzare gli studenti sulla ricchezza della scrittura e sulle opportunità che essa offre. La sua finalità è quella di sviluppare nuovi atteggiamenti nei confronti di sé stessi e delle future mansioni lavorative.

2.1 Le scritture professionali educative

La prima accezione della scrittura professionale – informare – è legata alla produzione di testi in realtà molto diversi tra loro per oggetto e destinatario, ma accomunati da un obiettivo neutrale, almeno in via di principio, di trasmissione dell'informazione. Vi sono poi testi che condividono il macro-obiettivo di comunicare contenuti per migliorare lo svolgimento pratico di una attività professionale, ed infine, vi sono testi che si pongono un diverso obiettivo generale che è quello di migliorare la pratica professionale attraverso la riflessione sull'esperienza. Il senso del documentare non si esaurisce nell'elencare fatti, ma nel ragionare sui fatti e nel trovare collegamenti tra loro, comprendiamo meglio il supporto che a questo processo può fornire il meccanismo narrativo nel suo aspetto di meccanismo di interpretazione dell'esperienza. Narrare un evento, una situazione, un'esperienza che si è vissuta e che si è osservata, vuol dire anche riprenderne le distanze, rivederla

⁵ Bonaiuti G., 2019. Dalla cultura delle “evidenze” alla trasformazione delle pratiche. *RicercaAzione*; volume 11 – numero 2: 43-56.

e rappresentarla, e in questo si comprende il forte e ineludibile legame tra la narrazione e la documentazione scritta.

La scrittura si rivela un mezzo molto potente per lo sviluppo delle competenze professionali, grazie alla specificità delle sue caratteristiche, un aspetto particolarmente importante è costituito dall'effetto che essa ha sulle conoscenze di chi scrive. Tramite la forma scritta si possono trasformare le conoscenze che si posseggono ma anche costruire un vocabolario comune che permetta il passaggio, la condivisione e lo sviluppo delle competenze stesse. Si postula l'ipotesi che la narrazione sia lo spazio teorico delle pratiche, utile a rendere intellegibile la situazione educativa. La scrittura diviene un mezzo per mettere ordine tra le emozioni e per capire "a posteriori". La scrittura viene vista come uno strumento potentissimo, con cui avviare un lavoro di relazione attraverso i vissuti emotivi, uno strumento per formare e saper raccontare quello che è l'approccio educativo. La scrittura è vista come mezzo per comprendere, per programmare e relazionare, per verificare e per osservare "direttamente" anche i dettagli più insignificanti, che, solo per il fatto che vengono documentati, aumentano di importanza⁶.

La scrittura permette un affrancamento dalla memoria, fornendole un supporto che offre la possibilità di emanciparsi dallo sforzo di tenere tutto a mente in un insieme coerente di fatti e di interpretazioni.

La scrittura professionale è, innanzitutto, una scrittura che implica la dimensione dell'altro, di un destinatario, che può anche coincidere col sé, dal quale si prende comunque una distanza. Nella scrittura e nella professione l'esperienza riveste un ruolo chiave, così come avviene in qualsiasi situazione di apprendimento-insegnamento⁷.

La scrittura "professionalizzante" implica lo stimolo di una riflessione sull'esperienza svolta e narrata attraverso la scrittura e promuove processi di pensiero sulle modalità mentali messe in atto nel condurre una certa esperienza. In qualche modo scrivere ci aiuta a capire come pensiamo attraverso un processo di decostruzione e ricomposizione potenzialmente illimitato. Attraverso la presa di distanza e il ripensamento di eventi e azioni trasformati in concrete parole, fissate su carta, la scrittura permette di esercitare una riflessione di secondo livello sull'azione educativa. In situazioni ad alto

⁶ Sisti F. La teoria "estratta" dalla pratica degli educatori professionali: la scrittura come dispositivo di formazione continua. Università degli Studi di Urbino.

⁷ Visalberghi (1988) mette in luce l'esistenza del cosiddetto "paradosso pedagogico" sottolineando che l'apprendimento, prevalentemente spontaneo, preceda e determina sempre e necessariamente ogni forma di insegnamento.

impatto emotivo, come quelle educative, inoltre, la scrittura offre significativo spazio di contenimento delle emozioni e di riflessione su di esse. Permettendo di una rappresentazione simbolica dell'esperienza attraverso operazioni di natura sia emotiva sia cognitiva (Mortari, 2003), consentendo quella presa di distanza necessaria a una reale comprensione ed elaborazione di quanto si è vissuto (Sposetti, 2011). Nelle professioni educative tale presa di distanza si traduce anche nella possibilità di contenere e governare l'emotività che spesso rischia di essere debordante, trasformandola in oggetto di elaborazione concettuale.

2.2 Riflettere sull'esperienza

Narrare è una capacità peculiare del pensiero umano, grazie alla quale è possibile comprendere la realtà, il proprio agire e se stessi. Attraverso la narrazione, dunque, è possibile educare a riflettere in maniera critica sul mondo e sul proprio sé. Secondo Demetrio (2008), scrivere in maniera autobiografica è l'azione privilegiata per creare una narrazione che possa aggiungere riflessione alla propria esperienza e a sé stessi. La scrittura, e la narrazione ad essa sottesa, diventano strumento educativo e formativo essenziale per formare ogni soggetto a un "modo di vivere" (Demetrio, 2011, p. 37) capace di riflettere e pensare in maniera critica il mondo e sé stesso, apprendendo dalla propria esperienza e, più in generale, dalla propria esistenza. Nell'educazione degli adulti, la narrazione, e la riflessione che ne deriva, sono processi fondamentali per la costruzione di conoscenza.

Nell'ambito della formazione delle professioni della riabilitazione, da molto tempo è stata segnalata l'importanza, nell'accertamento della situazione dell'utente e, soprattutto, nella formulazione del progetto riabilitativo, della capacità di "ragionamento narrativo".

Data l'interdipendenza dell'identità personale e dell'identità lavorativa, il diario può rappresentare un mezzo efficace non solo per l'autoanalisi esistenziale ma anche per quella professionale, in specie nell'agire educativo. Il valore primario del diario di tirocinio risiede dunque nel suo essere un luogo privilegiato di autoriflessione, la cui utilità nell'esercizio della professione educativa è fondamentale, dato il suo configurarsi come una "difficile scommessa" (Laporta, 1971).

Nelle professioni educative, la riflessione durante l'azione è imprescindibile, perchè i problemi che si incontrano non sono mai delimitabili secondo modelli prestabiliti; le situazioni educative esigono l'attivazione di processi di riflessione sull'azione in corso, che permettano di comprenderla e, se necessario, di riorientarla. È per questa via, fra l'altro, che la pratica diventa esperienza, ovvero che si passa dal semplice fare a un fare sensato. Come ben sottolinea Baldacci, "la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca" (Baldacci, 2010, p. 65).

Il costrutto relativo alla riflessività sull'esperienza chiama in causa il contributo di D. Schön (1993) che identifica due livelli di riflessione: la riflessione in azione e la riflessione sull'azione. La riflessione si configura come processo attraverso il quale l'attore o gli attori comprendono ed interpretano l'azione sia durante l'attività stessa, nel corso del proprio agire (riflessione nell'azione) sia "gettando lo sguardo indietro", attivando processi di descrizione e ricostruzione per mettere a fuoco intenzioni, modalità, errori e modifiche (riflessione sull'azione). Un processo di progressivo distanziamento per comprendere risorse e limiti del proprio set di strumenti, le modalità tramite le quali si strutturano i pensieri e promuovere processi di cambiamento e apprendimento (Mortari, 2003). Al tempo, stesso si attua un pensare in profondità, una ricerca analitica ponendo attenzione alle discontinuità, all'evento, alla situazione concreta e le sue infinite possibilità di esprimersi (Wenger E., McDermott R., Snyder W.M, 2007) Tale modalità consente di raggiungere alcuni traguardi importanti: a) rendere gli attori implicati costruttori delle proprie conoscenze e competenze; b) recuperare e valorizzare le potenzialità cognitive, euristiche e dialogico-argomentative di tutti gli attori coinvolti nell'esperienza; c) rendere espliciti e trasparenti, attraverso il dialogo riflessivo, le implicazioni e i presupposti ideologici e culturali sottesi all'agire educativo e alle pratiche in cui si declina (Striano, 2012).

L'impiego di metodologie riflessive può modificare il modo di concepire certi spazi relazionali dell'agire quotidiano mettendo in discussione la "competenza cristallizzata" e la tendenza a far affidamento sul sapere precostituito (Barabaschi, 2007).

La letteratura concorda sul fatto che l'apprendimento esperienziale sviluppi:

- capacità di meta-riflessione (apprendimento riflessivo): riflessioni sulle riflessioni introspezione e consapevolezza, formulazione di domande prima ancora dell'emersione delle risposte adeguate;
- capacità riflessive (apprendimento cooperativo): competenze trasversali abilità cognitive, emotive e relazionali di base (life skill);
- comportamenti (apprendimento esperienziale): riflessioni sull'esperienza clinica e sulle relazioni con pazienti e colleghi, comprensione del proprio contesto e delle proprie azioni, riposizionamento, assunzione di una postura consapevole e criticamente vigile sulla e nella relazione di cura.

Il lavoro educativo sembra richiedere all'educatore l'esercizio di consapevolezza, riflessione, capacità di esplicitazione di tutti i "passaggi" e le condizioni di cui si compone. Richiede dunque una

capacità di esercitare il proprio ruolo esercitando un pensiero critico, aprendosi a istanze interpretative rispetto alle modalità di lavoro, proprie e altrui.

2.3 L'educatore professionale e il percorso formativo

L'educatore professionale organizza e gestisce progetti e servizi educativi e riabilitativi all'interno dei servizi sanitari o all'interno di servizi socio-educativi, destinati a persone in difficoltà: minori, tossicodipendenti, alcolisti, carcerati, disabili, pazienti psichiatrici e anziani. Lavora in équipe multidisciplinari, stimola i gruppi e le singole persone a perseguire l'obiettivo di reinserimento sociale definendo interventi educativi, assistenziali e sanitari rispondenti ai bisogni individuali attraverso lo sviluppo dell'autonomia, delle potenzialità individuali e dei rapporti sociali con l'ambiente esterno. L'affermarsi di uno specialista dell'educazione è un processo oramai consolidato in tutti i paesi europei, egli ha come mandato generale quello di agire nello spazio dei legami tra gli individui in vari ambiti di vita sociale per evitare, prevenire e rimediare le possibili lacerazioni di questi legami.

La recente Legge di Bilancio 2018 introduce una distinzione tra educatore professionale socio-sanitario, che può operare sia all'interno di strutture sanitarie, sia in cooperative e comunità, e educatore professionale socio-pedagogico che lavora all'interno dei servizi educativi e sociali di organizzazioni pubbliche e del terzo settore.

L'Educatore professionale socio-sanitario deve essere iscritto all'albo degli Educatori professionali, istituito dal DM 13 marzo 2018 sulla base della Legge 3/2018.

2.3.1 La figura dell'educatore professionale

L'educatore professionale è un operatore sociale e sanitario che attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psicosociale dei soggetti in difficoltà.

Nel DM 520/98 l'educatore professionale viene descritto come l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativi/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà”.

I laureati in Educazione professionale sono operatori delle professioni sanitarie dell'area della riabilitazione che svolgono con titolarità e autonomia professionale, nei confronti dei singoli individui e della collettività, attività dirette alla prevenzione, alla cura, alla riabilitazione e a procedure di valutazione funzionale, al fine di espletare le competenze proprie previste dal relativo profilo professionale. Essi attuano specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; curano il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà. I laureati in educazione professionale programmano, gestiscono e verificano interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia; contribuiscono a promuovere e organizzare strutture e risorse sociali e sanitarie, al fine di realizzare il progetto educativo integrato; programmano, organizzano, gestiscono e verificano le loro attività professionali all'interno di servizi socio-sanitari e strutture socio sanitarie - riabilitative e socio educative, in modo coordinato e integrato con altre figure professionali presenti nelle strutture, con il coinvolgimento diretto dei soggetti interessati e/o delle loro famiglie, dei gruppi, della collettività; operano sulle famiglie e sul contesto sociale dei pazienti, allo scopo di favorire il reinserimento nella comunità; partecipano ad attività di studio, ricerca e documentazione finalizzate agli scopi sopra elencati; contribuiscono alla formazione degli studenti e del personale di supporto e concorrono direttamente all'aggiornamento relativo al loro profilo professionale e all'educazione alla salute; svolgono la loro attività professionale, nell'ambito delle loro competenze, in strutture e servizi socio-sanitari e socio-educativi pubblici o privati, sul territorio, nelle strutture residenziali e semiresidenziali in regime di dipendenza o libero professionale.

La sfida quotidiana che affrontano gli educatori è quella di estendere i propositi di emancipazione e partecipazione (alla vita, alla società, alla cultura) della tradizione umanistica a tutti i cittadini, soprattutto a quelli in condizioni di fragilità. La funzione di educazione e di riabilitazione è esplicitata nel core competence dell'educatore professionale, nelle sue attività di educazione e riabilitazione con base sulle competenze che l'educatore professionale deve possedere nei campi intellettuale e della comunicazione interpersonale: conoscenza, esperienza e interazione con l'ambiente sono, quindi, elementi fondamentali dell'intervento svolto dall'educatore professionale. L'accurata conoscenza dell'individuo nei suoi diversi aspetti si rivela una fotografia della persona che prende in considerazione gli aspetti psicologici, sociali e familiari della persona stessa, secondo l'approccio bio-psico-sociale che pone l'individuo al centro di un sistema influenzato da molteplici variabili. Tutti questi aspetti danno la possibilità di entrare in contatto con la vita esperienziale delle persone e ci aiutano a supportarli ed orientarli nella strutturazione di un futuro possibile.

2.3.2 La formazione dell'educatore professionale

Il percorso in ambito universitario degli educatori professionali, come per tutte le professioni sanitarie, è una storia assolutamente recente. I percorsi formativi di base delle professioni sanitarie si svilupparono nei primi decenni del '900, all'interno delle scuole-convitto professionali che potevano essere istituite e gestite da diverse istituzioni autorizzate dal Ministero dell'Interno, di concerto con quello dell'Istruzione⁸. In tali scuole le allieve compivano un corso biennale teorico-pratico con relativo tirocinio ed eventualmente un terzo anno di insegnamento per l'abilitazione alle funzioni direttive. Il testo unico delle leggi sanitarie⁹ regolamentò le arti ausiliari delle professioni sanitarie, alcune delle quali rientrano nel novero delle attuali professioni sanitarie¹⁰. Nel 1984 avviene il riconoscimento giuridico della professione di educatore professionale¹¹: figura già esistente ma che viene evidenziata come attore delle nuove politiche di recupero nei contesti di vita, di lavoro e di comunità delle potenzialità delle persone fragili. Nel 1998¹² viene promulgato il decreto ministeriale relativo all'individuazione della figura e del profilo professionale dell'educatore in cui è abilitato all'esercizio della professione a seguito di un diploma universitario di educatore professionale (art.2.) e le Università provvedono alla formazione attraverso la facoltà di Medicina e chirurgia in collegamento con le facoltà di Psicologia, Sociologia e Scienza dell'educazione. La formazione dell'educatore professionale avviene presso le strutture sanitarie del Sistema sanitario nazionale e le strutture di assistenza socio-sanitaria degli enti pubblici individuate nei protocolli d'intesa fra le regioni e l'Università (art. 3). Nel 1999¹³ viene eliminata la definizione di "professioni sanitarie ausiliarie" e sostituita con "professioni sanitarie" sottraendone l'ancillarità alle professioni sanitarie "nobili" (Medicina e chirurgia, Farmacia).

2.3.2.1 Il percorso di studi degli educatori professionali

Nell'arco del triennio per l'acquisizione della laurea gli studenti devono acquisire 180 CFU; la quantità media di impegno complessivo di apprendimento svolto in un anno da uno studente a tempo pieno è convenzionalmente fissata in 60 crediti. I CFU devono essere acquisiti negli ambiti disciplinari individuati dal decreto interministeriale del 2009¹⁴. Come per tutte le professioni sanitarie

⁸ Regio decreto-legge 15 agosto 1925, n. 1832.

⁹ Regio decreto 27 luglio 1934, n. 1265. *Testo unico leggi sanitarie*.

¹⁰ Art. 99 R. d. 27 luglio 1934

¹¹ D. M. 10 febbraio 1984, n. 1219 – *Identificazione dei profili professionali attinenti a figure atipiche o di dubbia ascrizione*.

¹² D. M. 8 ottobre 1998, n. 520 – *Regolamento recante norme per l'individuazione della figura professionale e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo del 30 dicembre 1992, n. 502*.

¹³ Legge 26 febbraio 1999, n. 42 – *Disposizioni in materia di professioni sanitarie*.

¹⁴ Decreto Interministeriale 19 febbraio 2009 – *Determinazioni delle classi delle lauree delle professioni sanitarie*.

si prevedono 120 CFU di formazione d'aula (o laboratori) e 60 CFU di tirocinio pratico. Il percorso formativo si articola nel seguente modo:

1° anno - è finalizzato a fornire allo studente le conoscenze psico-pedagogiche, sociologiche e antropologiche, biomediche e igienico preventive di base, i fondamenti della disciplina professionale quali requisiti per affrontare la prima esperienza di tirocinio finalizzata all'acquisizione delle competenze professionali di base. Sono previsti almeno due tirocini formativi di tipo osservativo in contesti attinenti alle aree di sbocco professionale;

2° anno - è finalizzato all'approfondimento di conoscenze cliniche, psichiatriche e psicopedagogiche e competenze professionali educative e riabilitative. Sono previsti almeno due tirocini formativi di affiancamento a tutor di secondo livello nei quali lo studente può seguire i percorsi del paziente e approfondire le conoscenze apprese sia in campo educativo, riabilitativo e clinico, che in campo organizzativo;

3° anno - è finalizzato all'approfondimento specialistico ed all'acquisizione di conoscenze e metodologie inerenti all'esercizio professionale e la capacità di lavorare in gruppo. Lo studente può sperimentare una graduale assunzione di responsabilità con la supervisione di esperti. Acquisizione di competenze metodologiche di ricerca scientifica a supporto di elaborazione di tesi.

2.3.2.2 Il tirocinio e gli insegnamenti professionalizzanti

Il tirocinio professionale è una metodologia formativa che prevede l'affiancamento dello studente ad un professionista esperto in contenuti sanitari specifici. È finalizzato all'apprendimento di competenze specifiche previste dal ruolo professionale. Attraverso il tirocinio, lo studente ha la possibilità di superare progressivamente le immagini idealizzate della professione e può essere facilitato verso la conferma o meno della sua scelta. Egli viene in contatto con i contenuti organizzativi e inizia a verificare il significato e l'importanza delle relazioni lavorative, dei rapporti interprofessionali, dei valori e delle abilità che saranno il focus del suo futuro mondo lavorativo. L'attività principale degli studenti durante il tirocinio è l'apprendimento, devono quindi intraprendere, all'interno del contesto reale, attività selezionate in base al loro valore educativo. Di norma il processo di apprendimento in tirocinio si articola secondo le seguenti fasi:

- prerequisiti teorici e sessioni con tutor del profilo professionale che preparano lo studente all'esperienza;

- esercitazioni e simulazioni, in cui si sviluppano le abilità tecniche, relazionali e metodologiche professionali in situazione protetta prima o durante la sperimentazione nei contesti reali;
- esperienza diretta sul campo con supervisione e accompagnata a sessioni di riflessione e rielaborazione dell'esperienza;
- a supporto di questi processi di apprendimento si possono assegnare allo studente compiti didattici e mandati di studio guidato.

Si ritiene necessario, nel triennio, prevedere almeno 5 o 6 esperienze di tirocinio in contesti diversi.

Le attività di laboratorio e di tirocinio sono finalizzate a:

- far acquisire una capacità di analisi dei soggetti istituzionali operanti nel territorio in relazione al sistema dei servizi e alle tipologie di utenza.
- mettere lo studente a contatto con la realtà lavorativa per conoscere le professionalità impiegate e il ruolo dell'educatore in questo contesto interprofessionale e multidisciplinare.
- dare avvio al lavoro per progetti e programmi educativi ed acquisire nozioni ed esperienze relative al processo educativo. Lo studente viene inserito in diverse realtà degli ambiti socio-assistenziali, socio-sanitari e sanitari ed affianca gli operatori omologhi di settore.
- far acquisire allo studente le specifiche abilità della professione con la sperimentazione graduale ed autonoma delle funzioni educative. È previsto l'inizio del lavoro diretto con l'utenza in tutte le sue fasi (accoglienza, valutazione, presa in carico, intervento, conclusione) con la programmazione ed organizzazione di interventi professionali, l'attuazione dei progetti e la partecipazione attiva alla formulazione del progetto interdisciplinare. Il tirocinio del terzo anno prevede la permanenza in una sola realtà con la presa in carico di casi. Dal punto di vista didattico il centro dell'esperienza è la relazione educativa, con le problematiche della sua nascita, sviluppo e fine. Il focus dell'esperienza è l'incontro educativo con le problematiche della cornice dell'incontro e le dimensioni dell'interazione educativa con i suoi meccanismi di funzionamento e le sue problematicità e criticità.

Per assicurare lo sviluppo di competenze professionali e di carattere interdisciplinare previste dal profilo cui il Corso di Laurea prepara è individuata la figura del "Tutor didattico". La figura del Tutor didattico assomma competenza clinica/tecnica/professionale e didattica, svolge la sua attività nell'ambito delle Attività Formative Professionalizzanti presso la sede del Corso di Laurea e nei contesti clinici/tecnici/dei servizi sociali territoriali, ed è co-responsabile delle competenze professionali acquisite dagli studenti. La formazione dello studente avviene per gradi: nei primi due

anni lo studente conoscerà le diverse realtà di disagio socio-sanitario attraverso altrettante esperienze di tirocinio (normalmente minori, anziani, disabilità, dipendenze, salute mentale, marginalità sociale). Il terzo anno invece, lo studente individua il settore in cui approfondire le proprie competenze svolgendo un tirocinio significativo sotto la guida di un tutor esperto.

Il tutor didattico quindi è un educatore professionale che ha maturato competenze professionali adeguate allo specifico settore che rientra tra quelli definiti dal consiglio di corso di laurea in sede di programmazione didattica, e avrà un'esperienza lavorativa nell'area di intervento sociale o sanitaria in cui lo stesso conduce l'attività di formazione.

Per l'attività di tirocinio professionalizzante, l'Università, gli Enti del SSN e le istituzioni private accreditate e degli enti socio-educativi pubblici e privati convenzionati individuano i "Tutori di tirocinio" che, durante l'orario di servizio, hanno l'incarico di supervisionare gli studenti nelle attività cliniche presso ciascuna sede di tirocinio, determinata in base alla programmazione didattica del corso.

I riferimenti normativi sul tirocinio, oltre a quelli generali contenuti nei decreti sulla formazione universitaria del 2001 e 2009, sono specificati in appositi dispositivi emanati alla fine degli anni '90¹⁵.

Diviene opportuno considerare il tirocinio secondo un'altra prospettiva che avvalora tre aspetti importanti:

a) *l'esperienza pratica*, è il momento del "fare consapevole", che pone in luce compiti autentici, problemi della vita lavorativa. Durante l'esperienza si articolano nuovi saperi, competenze e modelli di azione che "contaminano" ed evolvono i modelli teorici precedenti e gli schemi di significato già in possesso (Jørgensen, 2004)¹⁶;

b) *la trasformazione dei saperi* dalla teoria alla pratica, non è un'azione automatica, ma richiede specifiche competenze di mediazione che permettono agli allievi di decodificare il modello teorico e ricomporlo in termini di competenze connesse con la molteplicità dei contesti che hanno di fronte;

¹⁵ Legge 24 giugno 1997, n. 196 - *Norme in materia di promozione dell'occupazione*. Decreto 24 settembre 1997, n. 229 – *Requisiti d'idoneità delle strutture per i diplomi universitari dell'area medica*. D. M. 25 marzo 1998, n. 142 – *Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'art. 18 della L. 24 giugno 1997, sui tirocini formativi e di orientamento*.

¹⁶ JØRGENSEN, C.H. (2004), «Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful?», in *The Journal of Workplace Learning*, Vol. XVI, n. 8, 2004, pp. 455-465.

quindi un apprendimento per trasformazione che rimodula, adatta ed evolve la mappa delle conoscenze (Tuomi-Gröhn, Engeström, 2003)¹⁷;

c) *un progetto di vita personale e professionale*, è il frutto da una pluralità di sistemi che in numerose occasioni rischiano di chiudersi in logiche di autoreferenzialità, perdendo di vista la finalità centrale della formazione della persona. Ciò è evitabile se si attua una convergenza di intenzioni, modulando insieme i diversi momenti di formazione/apprendimento e promuovendo la costruzione di nuovi artefatti condivisi.

2.3.3 Le competenze dell'educatore professionale

Lo studente in Educazione professionale deve avere la capacità di raccogliere, leggere criticamente e correttamente interpretare i dati scientifici e quelli derivanti dall'esperienza professionale attuata nei vari contesti e nella collaborazione con le altre figure professionali, utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi scientifici, sociali, organizzativi, deontologici e legali ad essi connessi. Lo studente in Educazione professionale esprime abilità comunicative nei rapporti interpersonali, in particolare:

- stabilisce e mantiene relazioni efficaci con la persona assistita, con la sua famiglia e/o con le persone che s'interessano di quell'utente, adotta atteggiamenti che favoriscono il contatto con la persona (rispetto della distanza interpersonale, l'attenzione al contatto fisico, ai movimenti, al tono della voce);
- dimostra abilità comunicative efficaci con utenti diversi per cultura e stile di vita, riconosce le caratteristiche di un rapporto di fiducia e le applica nella relazione professionale e non relazione amicale;
- realizza interventi educativo-riabilitativi rivolti a persone singole o a gruppi ed interventi finalizzati all'autogestione del disturbo, del trattamento e della riabilitazione;
- opera con le famiglie e con il contesto sociale dei soggetti per favorirne il reinserimento nella comunità, attraverso relazioni di aiuto con la persona assistita e la sua famiglia applicando i fondamenti delle dinamiche relazionali;

¹⁷ TUOMI-GRÖHN, T., ENGESTRÖM, Y., (Eds) (2003), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*, Amsterdam, Pergamon.

- consapevole del valore terapeutico della relazione coi familiari della persona assistita, partecipa alla sua realizzazione in sintonia con le indicazioni condivise in équipe;
- valuta la possibilità di fornire un aiuto ai familiari nel modificare eventuali rappresentazioni errate o distorte nei confronti del paziente o della situazione e si attiva per favorire un loro coinvolgimento nel processo terapeutico riducendo eventuali barriere fisiche, psichiche o relazionali;
- partecipa attivamente alle riunioni e alle attività del servizio portando il proprio contributo di conoscenza ed esperienza. L'educatore professionale non esaurisce il suo apprendimento nel triennio formativo, ma fa tesoro delle attività operative quotidiane per riflettere sulla propria esperienza ed incrementare la propria competenza. Per affinare questa abilità, già durante il percorso formativo lo studente:
- sviluppa abilità di coltivare i dubbi e tollerare le incertezze, derivanti dallo studio e dall'attività pratica, quale fonte di nuovi apprendimenti;
- sviluppa la capacità di porsi interrogativi in relazione all'esercizio della propria attività, formulando domande pertinenti nei tempi, nei luoghi e agli interlocutori più giusti;
- dimostra la capacità di ricercare con continuità le opportunità di autoapprendimento;
- matura il convincimento della necessità di una formazione continua da attuare nel corso della propria vita professionale.

2.3.4 Gli ambiti lavorativi dell'educatore professionale

L'educatore professionale svolge la sua attività professionale, nell'ambito delle proprie competenze, in strutture e servizi socio-sanitari e socio-educativi pubblici o privati, sul territorio, nelle strutture residenziali e semiresidenziali in regime di dipendenza o libero professionale.

Gli educatori professionali possono operare in svariati servizi sanitari e/o socio-sanitari, tra i quali:

- servizi per le persone con problemi di dipendenza;
- servizi per i disabili;
- servizi per la salute mentale;
- servizi per i minori;
- servizi per gli anziani;
- servizi di integrazione interculturale;

- servizi per i detenuti;
- servizi per persone senza fissa dimora;
- servizi di prevenzione con adolescenti
- nelle strutture educative scolastiche (dove l'Educatore Professionale non è un insegnante curricolare, ma realizza progetti specifici, finalizzati all'autonomia);
- nelle case-famiglia per minori;
- nelle carceri minorili;
- nelle ASL;
- nelle imprese e nelle Pubbliche Amministrazioni.

La laurea in Educazione professionale abilita ad esercitare in strutture pubbliche e private, anche in regime di libera professione. Gli ambiti in cui l'educatore professionale opera generalmente sono i servizi per minori, tossicodipendenti, malati psichiatrici, disabili, anziani, e per l'emarginazione grave. I laureati in Educazione professionale sono operatori delle professioni sanitarie dell'area della riabilitazione che svolgono con titolarità e autonomia professionale, nei confronti dei singoli individui e della collettività, attività dirette alla prevenzione, alla cura, alla riabilitazione e a procedure di valutazione funzionale, al fine di espletare le competenze proprie previste dal relativo profilo professionale.

3. Materiali e metodi

Il percorso formativo degli studenti deve fornire un'occasione per riflettere e ripensare alle proprie azioni e ridare significato agli eventi. La questione è quella di individuare una componente metodologica che aiuti lo studente, spesso coinvolto in molte attività, a sviluppare la capacità di prestare attenzione ai propri agiti rispetto all'esperienza che svolge nell'ambito del tirocinio. L'esperienza di tirocinio è un momento molto atteso dallo studente, in quanto offre l'osservazione diretta e concreta della corrispondenza tra il lavoro d'aula e il lavoro vero e proprio svolto da un professionista all'interno di un servizio. Il tirocinio, quindi, diventa uno strumento di apprendimento personale e si può affermare che tale esperienza rappresenti anche il più importante strumento introspettivo di orientamento personale, per verificare la solidità o meno, delle ragioni e delle attitudini determinanti la scelta della professione e del corso di studi universitario. In contemporanea al tirocinio clinico lo studente partecipa all'attività tutoriale condotta dai tutor didattici.

La riflessione sull'azione favorisce l'integrazione delle informazioni nonché un apprendimento più profondo, e soprattutto più soddisfacente per i discenti oltre a migliorare le relazioni tra docenti/discenti, ad affinare la comprensione delle caratteristiche profonde di un contesto ed a supportare la motivazione.

Si può affermare che esiste una circolarità formativa che dall'esperienza professionale porta alla formazione, passando attraverso la scrittura e l'analisi del diario. Chiedere agli studenti di scrivere un diario di tirocinio ha la finalità di orientarli verso la pratica riflessiva, inoltre, che l'utilizzo dei diari abbia potuto avvicinare gli studenti al loro mondo personale e che tale mondo sia diventato esso stesso oggetto di riflessione e di approfondimento che li ha condotti ad una maggiore consapevolezza di sé come persone e di sé come futuri professionisti sanitari.

3.1 Il setting, il campione e la metodologia – studenti del 1° anno di corso

L'attività narrativa relativa al diario di tirocinio è stata proposta agli studenti del primo anno di corso di laurea in educazione professionale, nel corso del loro terzo tirocinio, nel periodo luglio-agosto 2019. Ha visto coinvolti 54 studenti: 49 di genere femminile e 5 di genere maschile. Si è pensato a tale periodo perché gli studenti avevano già svolto altri due tirocini e quindi avevano maggiore “dimestichezza” con le modalità operative agite in tirocinio.

Ad ogni studente è stato chiesto di redigere giorno per giorno il diario di tirocinio suddividendolo in due sezioni: una descrittiva delle attività svolte e una relativa ai vissuti emotivi suscitati da particolari situazioni (rispetto alle attività erano tenuti a compilare il diario quotidianamente mentre rispetto ai vissuti emotivi è stato indicato di descrivere solo situazioni dove erano stati particolarmente attivati sotto questo aspetto). È importante sottolineare che l'attività di scrittura non era obbligatoria, vi hanno comunque partecipato tutti gli studenti.

A fine dell'attività agli studenti è stato proposto un questionario per comprendere la loro percezione rispetto all'utilità della compilazione del diario di tirocinio. Il questionario è stato creato con Google Moduli e somministrato in modalità online.

Di seguito le domande del questionario.

1. Usare il diario di tirocinio è stato utile?

☐ Sì

☐ No

2. La scrittura del diario ha permesso di:

- ☐ conoscermi meglio;
- ☐ mettere in evidenza il mio stile personale;
- ☐ mettere in evidenza i miei punti di forza e i miei punti di debolezza;
- ☐ rendere visibili i miei progressi formativi;
- ☐ rilevare le mie capacità di iniziativa;
- ☐ stimolarmi nel documentare la mia pratica educativa.

3.2 Il setting, il campione di riferimento e la metodologia – studenti del 3° anno di corso

L'attività di scrittura riflessiva attraverso il ciclo della riflessività di Gibbs (allegato A) è stata proposta agli studenti del terzo anno di corso di laurea in educazione professionale nel periodo maggio-luglio 2020. Ha visto la partecipazione di 51 studenti: 46 di genere femminile e 5 di genere maschile. L'attività era obbligatoria e si è svolta durante il periodo didattico di "tirocinio indiretto" avviata causa emergenza COVID19. Agli studenti è stato richiesto di pensare ad un episodio particolarmente critico avvenuto durante un'esperienza di tirocinio pregressa e di svilupparla attraverso le sei categorie indicate nel ciclo di riflessività.

Molti modelli di pratica riflessiva sono stati creati per guidare il ragionamento su azione. Il ciclo della riflessività di Gibbs è particolarmente adatto all'impiego nella didattica dei corsi di laurea per la sua facilità d'uso. Il ciclo della riflessività di Gibbs, di seguito riportato può essere un utile strumento per una più profonda comprensione degli episodi che attraversano la pratica giornaliera. È sostanzialmente un'articolata serie di domande formulate per finalità di rivisitazione, scoperta e individuazione delle logiche sottese all'azione e agli eventi. Tali domande sono raggruppate in sei categorie, ciascuna delle quali ha una finalità specifica e un quesito-chiave (riportato qui sotto tra parentesi).

1. Descrizione (che cosa è successo?)
2. Sensazioni (che cosa ho pensato e sentito?)
3. Valutazione (che cosa c'è stato di positivo e di negativo nell'esperienza?)
4. Analisi (che senso posso dare all'esperienza e alla situazione che si è creata?)
5. Conclusioni (che cos'altro avrei potuto fare?)

In questa fase la riflessione viene finalizzata alla consapevolezza e alla comprensione di come il proprio comportamento e quello degli altri hanno contribuito agli esiti dell'evento.

6. Piano d'azione (se la situazione si presentasse di nuovo che cosa farei di diverso?)

La domanda-chiave di tale fase conclusiva dà il senso della circolarità dello strumento ideato da Gibbs, in quanto chiude la riflessione e, allo stesso tempo, la riapre a supporto di azioni future.

Nell'apprendimento esperienziale teorizzato nel ciclo di Kolb, le persone possono iniziare la riflessione dell'esperienza da ognuna delle dimensioni implicate: sensazione, osservazione, pensiero, azione (figura 1) in quanto le persone apprendono con stili diversi, è responsabilità e privilegio dei tutor/docenti scoprire il modo di studiare e di organizzare le attività capitalizzando le modalità di ognuno.

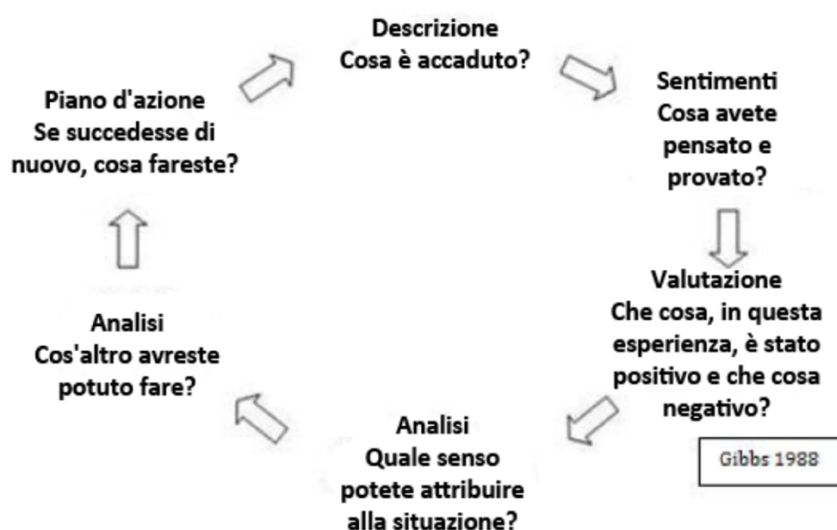


Figura 1 - Il ciclo riflessivo di Gibbs

Quando si chiede allo studente di utilizzare le domande sopra riportate per descrivere in forma scritta un episodio si rafforza il valore esplorativo e formativo del ciclo della riflessività di Gibbs e si aprono scenari di ulteriore discussione e consapevolezza sugli assunti sottesi all'azione e agli eventi esaminati. Va infine segnalato che il ciclo della riflessività di Gibbs è solo uno tra gli strumenti a disposizione, tuttavia per la sua completezza e la facilità d'uso lo strumento sperimentato più estesamente nell'esperienza qui descritta appare particolarmente adatto all'uso con soggetti in formazione.

Anche in questo caso, a fine dell'attività, agli studenti è stato proposto un questionario per comprendere la loro percezione rispetto all'utilità di scrittura riflessiva. Il questionario è stato creato con Google Moduli e somministrato in modalità online. È stato chiesto agli studenti di ripensare all'esperienza didattica di scrittura riflessiva e di rispondere alle seguenti domande:

1. L'esercizio di scrittura riflessiva è stato utile?
2. L'esercizio di scrittura riflessiva mi ha portato a:
 - ☐ l'opportunità di fermarmi a "pensare";
 - ☐ una maggiore integrazione delle informazioni;
 - ☐ comprendere con più chiarezza la situazione;
 - ☐ dare nuovi significati all'esperienza;
 - ☐ lo sviluppo di una maggiore capacità critica di fronte alla situazione analizzata;
 - ☐ l'apertura a nuove progettualità;
 - ☐ una maggiore consapevolezza personale;
 - ☐ essere più consapevole dei miei vissuti emotivi;
 - ☐ migliorare la pratica educativa.
3. Penso che utilizzerò tale tecnica nella mia pratica professionale futura?
 - ☐ Sì
 - ☐ No
 - ☐ Perché

4. Analisi dei dati

Gli operatori sanitari, attraverso percorsi formativi che prevedono l'utilizzo dello strumento narrativo a differenti livelli di approfondimenti e con differenti finalità, possono sviluppare buone competenze nel prestare cura ai propri utenti e le abilità necessarie per interpretare in modo ricco e accurato i vissuti, per capire cosa essi significano e anche per cogliere le problematiche dei pazienti in tutta la loro complessità. Nel corso del percorso formativo offerto agli studenti sono state evidenziate alcune delle caratteristiche sopra elencate. Gli studenti non solo coglievano il significato dell'esperienza per l'utente ma imparavano a riflettere sulle proprie esperienze. Si evidenzia dunque il valore del metodo della narrazione come forza generatrice di un patto per il cambiamento, per una relazione che possa aiutare sia gli studenti sia coloro che si offrono come facilitatori del loro apprendimento. Le scritture raccolte dimostrano che il dispositivo narrativo consente di educare alla relazione ed è uno strumento di sviluppo della competenza emotiva. Inoltre, le competenze legate alla comunicazione empatica e all'abilità di dedurre, interpretare e tradurre la storia dell'utente vengono sviluppate anche attraverso la scrittura narrativa.

Il "Diario di bordo del tirocinio" è uno strumento per facilitare l'espressione, la consapevolezza, la riflessione, l'approfondimento e l'elaborazione dell'esperienza del tirocinio (Madrussan E.). È una

forma di annotazione e di registrazione dell'esperienza gestita dal tirocinante in prima persona; la scena in cui ricostruire la storia di un'esperienza attraverso la narrazione di questa nella sua complessità di processo emotivo, cognitivo e sociale. Il Diario di bordo, dunque, rappresenta l'annotazione di ciò che accade nella contingenza, vissuta e partecipata, e contiene una serie di situazioni commentate "a caldo". La contingenza, oltre a determinare la produzione del diario, ne condiziona anche i contenuti, una parte dei quali sarà il dettaglio e il riflesso delle emozioni del suo autore. Il testo assume dunque una valenza "narrativa" e lo stile è fortemente condizionato dall'occasione in cui il testo nasce.

4.1 Questionario studenti 1° anno

Rispetto alle domande proposte gli studenti del primo anno hanno risposto nel seguente modo:

Usare un diario di tirocinio è stato utile?

54 risposte

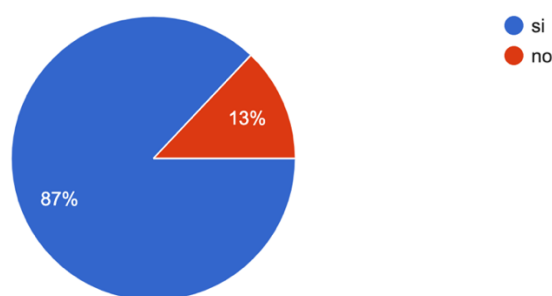


Grafico 1 – utilità del diario

Dalla percentuale di risposte positive si evince che la grande maggioranza dei partecipanti ha ritenuto utile redigere tale scrittura: ben 47 hanno risposto in maniera affermativa.

Rispetto ai motivi per cui redigere un diario di tirocinio è stato utile emergono le seguenti risposte:

La scrittura del diario ha permesso di (possono essere barrate più caselle);

54 risposte

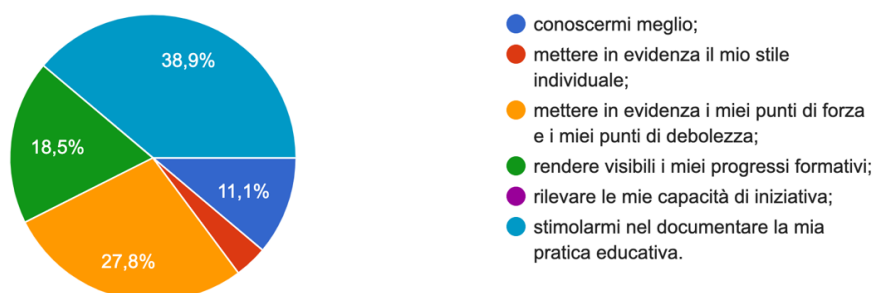


Grafico 2 – motivi per la stesura del diario

Dall'analisi delle risposte si può osservare come appaia in maniera importante il tema dell'autoconsapevolezza e della conoscenza di sé in relazione alla scrittura del diario di tirocinio. Per conoscere sé stessi è necessario un certo livello di introspezione: dai dati raccolti si nota che le scritture effettuate durante gli stage hanno aiutato diversi studenti a portare per un attimo l'attenzione su sé stessi e a riconoscere i propri limiti e i propri punti di forza.

Dalle risposte emerge come le scritture siano state utili nello sviluppo di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie emozioni e al proprio rapporto con esse, inoltre come questo aspetto implichi per gli studenti un percorso di evoluzione non solo professionale, ma anche personale, che può avvenire in maniera funzionale proprio se si pone attenzione a quello che succede dentro sé stessi, in modo da poter arricchire di nuovi elementi la propria conoscenza di sé.

Si può infine osservare come viene messo in luce il fatto che una maggiore conoscenza di sé stessi sia fonte di crescita professionale oltre che personale, siccome essa si ripercuote non solo sulla persona ma anche sull'educatore professionale.

4.2 Questionario studenti 3° anno

Si è voluto sperimentare il ciclo della riflessività di Gibbs quale sussidio alla creazione di più solidi ponti tra teoria e prassi nell'ambito del tirocinio degli educatori professionali del terzo anno del corso di laurea dell'Università di Udine poiché tale scrittura è importante per riflettere sulla pratica per ricercare nuove azioni ed analizzare eventi passati con uno sguardo cosciente a emozioni, esperienze, azioni e reazioni, e utilizzare tali informazioni per incrementare la propria base di conoscenze esistenti e raggiungere un livello superiore di comprensione. Al termine della pratica è stato proposto un breve questionario, rispetto alla domanda sull'utilità dell'esercizio le risposte sono così distribuite:

L'esercizio di scrittura riflessiva è stato utile?

52 risposte

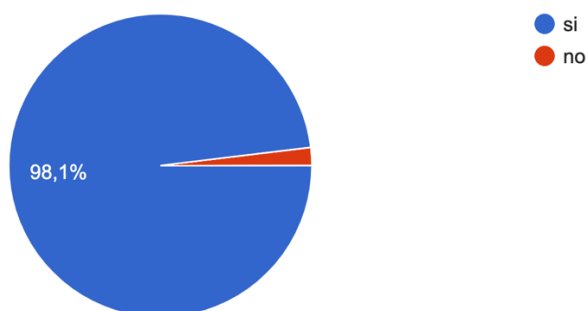


Grafico 3 – utilità della scrittura riflessiva

La quasi totalità dei partecipanti ha dichiarato l'utilità della proposta formativa.

Relativamente alla domanda sull'utilità che hanno riscontrato rispetto al ripensare ad un episodio avvenuto nella pratica di tirocinio di seguito il grafico.

L'esercizio di scrittura riflessiva mi ha portato a (si possono scegliere più risposte):

52 risposte

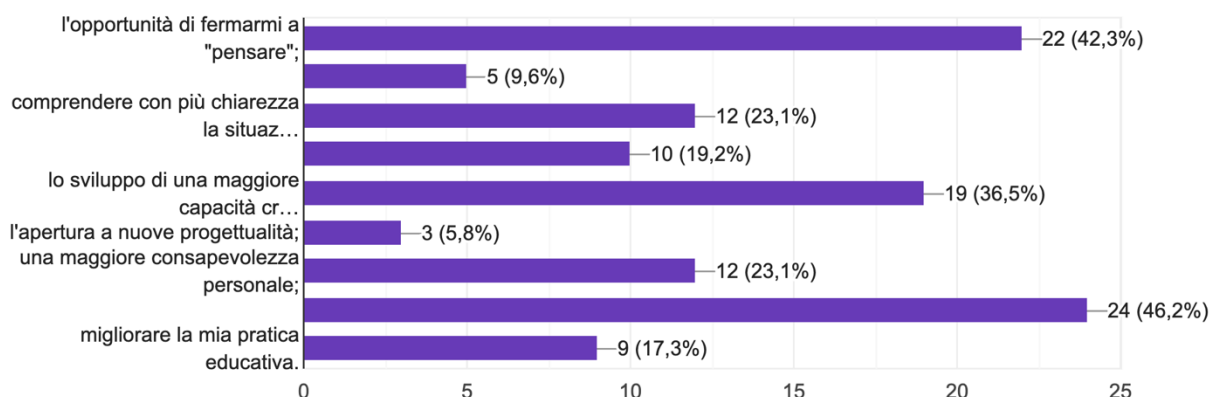


Grafico 4 – utilità della scrittura nella pratica di tirocinio

La scrittura rappresenta l'occasione per poter ripensare all'azione e per darle significato (42,3 %), integrando in maniera più completa e coerente le informazioni (9,6 %). Lo strumento è interpretato principalmente come opportunità di conoscenza e comprensione di sé (23,1 %) e consapevolezza dei propri vissuti emotivi (46,2 %). La scrittura viene considerata come un dispositivo per fare memoria, per ispirare ricordi, ad attivare percorsi di rievocazione e di chiarimento e offrire nuovi significati all'esperienza (23,1 %), essa induce alla lettura critica del passato e permette di vedere gli eventi accaduti con occhi nuovi, interpretando il passato alla luce di un nuovo significato (36,5 %). L'esercizio riflessivo permette di dedicare del tempo prezioso alla pianificazione, all'esecuzione e alla revisione di quello che si fa con l'obiettivo di migliorare la pratica educativa (17,3%) e aprire la visuale a nuove progettualità (5,8 %). Complessivamente, per gli studenti, la pratica riflessiva è un processo di apprendimento che, attraverso l'attenzione all'azione già compiuta, permette di cogliere i significati dei comportamenti e favorisce il compimento di progressi, accrescendo la competenza professionale.

Agli studenti è stato chiesto se, in futuro, intendono utilizzare la scrittura riflessiva nella loro pratica professionale, hanno così risposto.

Penso che utilizzerò tale tecnica nella mia pratica professionale futura?

52 risposte

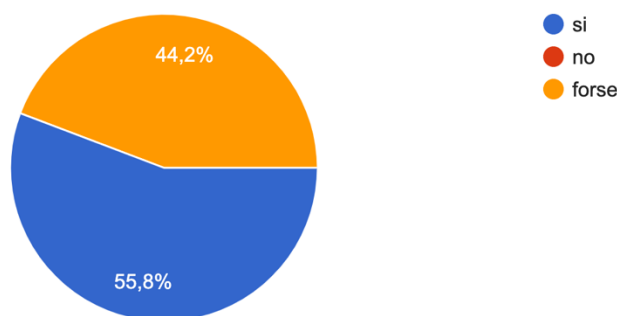


Grafico 5 – utilizzo della scrittura riflessiva in futuro

Più della metà ha risposto affermativamente.

È stato chiesto di motivare tale risposta, le risposte sono presenti nell'Allegato B. Le risposte sono state 40: gli studenti che hanno risposto "forse" dichiarano di poter utilizzare la scrittura riflessiva se il contesto lo consentirà, alcuni ritengono che non sia un esercizio facile e che quindi richiede allenamento e costanza. Molti dichiarano che ritengono sia uno strumento utile per rileggere l'esperienza in maniera più "professionale". Uno sostiene che una scrittura troppo strutturata rischia di "castrare" alcune riflessioni e che l'utilizzo dipenderà molto dall'ambiente di lavoro.

Gli studenti che hanno risposto affermativamente sostengono che tale pratica "amplia la visuale" del vissuto professionale, permette di "fare ordine" e di rendere più "professionale" il lavoro, è un modo per "comprendere meglio" le esperienze vissute. La scrittura permette di "riflettere sulle situazioni" di disagio in maniera più "razionale" e di "migliorare la propria pratica futura", anche in termini di relazione empatica con l'utenza. L'utilizzo della pratica in futuro è visto come "un'opportunità di crescita personale". Viene inoltre sottolineata l'importanza della capacità di scrittura come competenza trasversale dell'educatore e come opportunità di "scrivere in maniera adeguata al contesto" nel quale si opera.

5. Discussione

Come afferma Luigina Mortari (2009, pg. 13), "l'educazione è una pratica" e "il contesto educativo si profila come un sistema dinamico a elevata complessità, perché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionabili dentro un sapere definito". Complessità, unicità, imprevedibilità,

processualità, sono le dimensioni che caratterizzano la situazione educativa e ciò significa che quello degli educatori non può essere un “sapere ricognitivo” ma deve essere un “sapere prassico”, vale a dire un insieme di conoscenze che siano in grado di accompagnare processi decisionali per agire in un contesto relazionale dinamico e creativo. La formazione teorica e le conoscenze accademiche sono, quindi, elementi necessari ma non sufficienti in vista della formazione dell’educatore professionale. A completare questa formazione deve intervenire il dialogo del futuro professionista con la pratica professionale e il confronto con l’esperienza concreta, attività che lo mettono nelle condizioni di sperimentare gli aspetti d’imprevedibilità e di casualità della realtà e d’imparare ad agire in situazione.

Affinché l’esperienza concorra a costruire conoscenza essa deve subire una trasformazione e la trasformazione dell’esperienza, come afferma Gibbs, può avvenire solo in virtù di un processo di riflessione. Si ritiene che l’uso, tra gli altri, del ciclo della riflessività di Gibbs sin dall’università possa favorire il formarsi di professionisti riflessivi capaci di apprendere nell’azione in quanto in grado di riflettere con profitto sull’azione e nel corso di quest’ultima.

Uno degli strumenti più efficaci per attivare e costruire un percorso di riflessione sull’esperienza è quello della narrazione. Con essa si vuole cercare di entrare nelle situazioni e capire dal di dentro le dinamiche e i processi che coinvolgono le persone, esplorando la propria e altrui esperienza, decostruendo e sospendendo il giudizio, cercando nuovi modi di comprensione della realtà. Dai questionari emerge in maniera importante il fatto che la scrittura diaristica e quella riflessiva hanno svolto un ruolo importante durante il tirocinio formativo aiutando gli studenti ad acquisire una maggiore conoscenza e consapevolezza di sé stessi. Grazie alla scrittura è stato possibile prendersi il tempo per fare una sorta di pausa e soffermarsi maggiormente sulle situazioni vissute in tirocinio, ponendosi in un atteggiamento di introspezione attraverso il quale si ha l’opportunità di conoscere meglio le proprie emozioni ed anche le proprie caratteristiche personali come punti di forza e limiti. Inoltre, durante il tirocinio si viene a contatto con situazioni ed esperienze nuove, che stimolano non solo l’acquisizione di nuove conoscenze, ma anche un cambiamento interiore, di cui è stato possibile prendere consapevolezza anche grazie alla scrittura.

Attraverso la scrittura, gli studenti hanno analizzato in maniera più approfondita le situazioni e le hanno guardarle da altri punti di vista. Questo risulta essere favorito dal fatto che scrivendo è possibile prendere maggiore distanza dagli eventi, analizzarli a mente fredda, mettere ordine e struttura alle situazioni vissute e ai propri pensieri. Inoltre, emerge che tramite la scrittura ci si prende il tempo per riflettere, scoprendo l’importanza di andare oltre alle reazioni avute a primo impatto. Questo è

coerente con quanto scritto nella parte teorica, in particolare Montagna et al. (2013) dichiarano che la scrittura della propria esperienza formativa/clinica è da tempo utilizzata in ambito sanitario per sviluppare riflessione e apprendimento; riflettendo si ritorna infatti sull'esperienza analizzandola nelle sue diverse componenti, costruendovi attorno un significato. La scrittura consente di vedere nero su bianco ciò che si sta pensando e permette di distanziarsi da quanto vissuto, esaminando la situazione da un punto di vista più globale (Montagna et al., 2013). La narrazione scritta si rivela essere un'efficace strategia orientata al potenziamento dell'autoconsapevolezza attraverso la capacità di "attribuire senso e valore all'esperienza (passata e presente), organizzarla e apprendere da (e attraverso) essa" (Pastore, 2016; Biffi, 2010, Striano, 2006).

Una delle motivazioni per le quali sono state introdotte le scritture è creare un collegamento tra teoria e pratica, permettendo così agli studenti di integrare i concetti teorici visti a lezione nella pratica educativa. Questo è in linea con quanto emerge dallo studio di Sisti F. (2016) per cui l'obiettivo della scrittura è sistematizzare le conoscenze, che via, via si rendono visibili e organizzarle all'interno di una *knowledge base*, che potrà rendersi accessibile come una sorta di repertorio di dispositivi educativi. La formazione degli educatori deve avere origine e cominciare da un'attenzione alla costruzione di pratiche riflessive perché esse sono pratiche di cura di sé, dell'altro e del mondo.

La riflessività è prima di tutto un'esperienza vissuta (*lived experience*) e l'autenticità che deriva dall'esperienza vissuta, quindi, rappresenta una fonte di verità soggettiva per l'intero processo del *sense-making*¹⁸. Altra caratteristica importante della scrittura riflessiva è la creatività, la riflessività è dunque un atto creativo che mette in discussione le norme sociali e le teorie implicite e, come tale, è un potenziale cognitivo posseduto da tutte le persone: se da un lato essa comporta costi rilevanti, nondimeno il soggetto riflessivo può sopportare una simile "diseconomia" solo a beneficio di un'apertura, cioè di un avanzamento possibile dallo status quo verso un nuovo assetto che promette un livello più elevato di comprensione, sicurezza, elaborazione¹⁹. Lo spostamento verso un approccio più creativo ai compiti professionali implica l'acquisizione di conoscenza ed autocoscienza, maggiore libertà professionale e assunzione di responsabilità verso i risultati del proprio lavoro.

¹⁸ K.E. WEICK, *Sense making*, (ed.or.1995). *Senso e significato nell'organizzazione: alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*, Cortina, Milano 1997.

¹⁹ C. W. Taylor identifica cinque forme di creatività che danno luogo ad altrettanti prodotti: espressiva, produttiva, inventiva, innovativa, emergente. Cfr. M. CESA-BIANCHI – A. ANTONIETTI, *Creatività nella vita e nella scuola*, Mondadori, Milano 2003.

Conclusioni

Innanzitutto, si può affermare che i contenuti emersi tramite l'analisi dei questionari sono risultati coerenti con quelli esposti nel quadro teorico. In linea con la letteratura, emerge infatti come gli studenti ritengano che le scritture svolte siano state un utile supporto per lo sviluppo di diverse abilità.

Quindi, quali guadagni si hanno dalla formazione riflessiva? Innanzitutto, un guadagno personale: un salto di qualità del proprio modo di essere professionista dell'educazione che viene dall'acquisire consapevolezza di come si pensa e si agisce. L'opportunità di esplicitare la propria epistemologia della pratica. La possibilità di imparare a interrogare criticamente il proprio agire e il modo di pensare che lo accompagna: condizione necessaria per imparare a coltivare uno sguardo di intelligenza sul reale e a rompendo la tendenza a stare sotto la crosta delle convinzioni.

L'importanza della riflessione è spesso rilevata in letteratura come una caratteristica essenziale per la competenza professionale. Questo lavoro di tesi ha evidenziato la necessità di un'enfasi molto maggiore sulla riflessione durante o attraverso l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione²⁰

La proposta è stata quella di partire da una esperienza personale per poi fare un raffronto con la letteratura di riferimento e anche con la futura pratica professionale, in modo da mettere in atto un circolo di riflessione durante e sull'esperienza che, se acquisito, accompagnerà poi gli educatori anche nella loro prossima pratica professionale. Attraverso questo passaggio è possibile per gli studenti comprendere l'importanza, per loro stessi e per la loro professione, della proposta narrativa che viene loro rivolta, provando a superare le difficoltà o le timidezze iniziali e ponendosi in una postura attiva e aperta ad un apprendimento trasformativo, quale quello prima descritto.

Nel lavoro di tesi emerge che, grazie alle scritture, diversi studenti hanno sviluppato la capacità di analizzare in maniera critica il proprio agire tenendo anche una traccia nero su bianco di come desidererebbero modificare il proprio agire futuro.

²⁰ Fiona Muir. The understanding and experience of students, tutors and educators regarding reflection in medical education: a qualitative study. *International Journal of Medical Education* · August 2010

In particolare, la riflessione porta il tutor e la persona che apprende al di là della situazione di formazione, fino dentro al mondo delle emozioni, nel quale l'empatia, il rispetto delle altre persone e idee, la fiducia nelle proprie abilità, il riconoscimento dei propri difetti e la voglia di affrontarli hanno la stessa importanza. La riflessione incoraggia ad esporre i propri valori, li rende trasparenti; ridefinendoli, ristrutturandoli e mettendoli in pratica, aiuta a proporre nuova conoscenza, spendibile nell'agire quotidiano. Tutto ciò fa progredire l'apprendimento verso l'acquisizione di capacità di osservazione e comprensione del proprio contesto e delle proprie modalità di lavoro, nel tentativo di porre domande giuste prima ancora che cercare risposte giuste.

Il tutor agisce quindi a livello meta-cognitivo, stimolando un processo di apprendimento nel quale lo studente è attore principale. Un fedele diario di bordo, un protocollo osservativo non limitato a checklist o tally-sheet, ma spalancato ad accogliere l'imprevisto e l'inaspettato, la realizzazione di interviste di approfondimento, la costruzione di mappe di sistema, sono atti e sistemi che possono aiutare l'appropriazione consapevole di quanto via via si apprende, senza trascurare un elemento fondamentale e caratteristico del tirocinio. La preziosità del tirocinio riflessivamente inteso sta nell'aiutare la persona a conoscersi, un conoscersi non ripiegato autisticamente su sé, sulle proprie idealizzazioni, astrazioni, aspettative, ma spalancato all'impronta del reale.

La scrittura nella sua accezione riflessiva, quale strumento facilitatore di percorsi di analisi del proprio lavoro e di "cura" del mondo emotivo dell'operatore, può essere una possibile, anche se parziale, soluzione a fronte della complessità che caratterizza il lavoro educativo. Scrivere diviene allora un atto creativo di ricomposizione della memoria: un doveroso atto di testimonianza del proprio lavoro. Scrivere non solo consente di conservare una traccia delle nostre esperienze, ma crea comunicazione e condivisione, oltre a fornire la possibilità di apprendere dall'esperienza, trasformando il proprio impegno in creatività per promuovere il superamento della dicotomia tra pensiero e azione. Allo stesso modo raccontare il tirocinio può essere costruttivo, può essere uno strumento per trovare le risposte che non si trovano altrove, può aiutare nella revisione e comprensione della propria esperienza, togliendo l'emotività dalla staticità in cui spesso viene relegata. Chi non si ferma mai, non si racconta mai, non prova la piacevole sensazione di uscire dal riparo della propria nicchia per aprirsi a nuovi orizzonti.

Le competenze che l'università dovrebbe essere capace di far acquisire al proprio studente non riguardano solamente il piano dello studio e delle discipline, anzi. Si tratta, piuttosto, di compiti in situazione, di progetti autentici da elaborare, di problemi reali da risolvere, di produzioni da predisporre ecc.

È importante infine considerare i limiti della ricerca svolta. Un limite consiste innanzitutto nella proposta di un diario di tirocinio “libero” senza una traccia strutturata che forse avrebbe aiutato di più lo studente a un’analisi critica dei propri atteggiamenti. Il limite rispetto alla scrittura riflessiva è dettato dall’unico esercizio proposto, probabilmente per stimolare l’uso dello strumento sarebbe stato importante proporre più occasioni di scrittura. Un altro aspetto consiste nel carattere soggettivo della tematica affrontata, che può quindi variare molto da una persona all’altra.

Una prospettiva futura, riguarda l’opportunità di predisporre degli incontri programmati tra i tirocinanti, guidati dai tutor didattici, in cui sia possibile raccontarsi, “agire il tirocinio”, imparando a vivere le proprie esperienze in divenire. L’attività formativa sarà l’occasione per raccontare la propria esperienza ai colleghi, non tenerla per sé, ma condividerla. D’altronde, chi ascolta le esperienze dei colleghi può avere un’occasione per ripensare la propria, che conserva comunque la sua specificità, trovando modalità differenti per affrontare certe situazioni, certi problemi e certe relazioni.

Bibliografia

Testi

- Bernasconi L., Bernasconi M., Delorenzi D. Polito M. 2017. *La pratica riflessiva e il diario di formazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Biffi E., 2010. *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*. Milano: FrancoAngeli.
- Brandani W., Zuffinetti P. 2004. *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci Faber.
- Castiglioni, M.D., 2011. *La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo*. In C. Bargellini, & S. Cantù (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare* (pp. 93-119). Milano: ISMU-Milano.
- Cesa-Bianchi M., Antonietti A., 2003. *Creatività nella vita e nella scuola*. Milano: Mondatori.
- Cocco G., Tiberio A. 2005. *Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito sociosanitario. Comunicazione, lavoro di gruppo e team building*. Milano: FrancoAngeli editore.
- Colombo M., 2005. *Riflessività e creatività. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e pensiero.
- Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P. N., Sanburago L., Giuliodoro S., 2010. *Il "Core competence" dell'educatore professionale*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Crisafulli F. 2016. *E.P. Educatore professionale. Competenze, formazione e ricerca, strumenti e metodologie*. Rimini: Maggioli Editore.
- Demetrio D., 2008. *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Milano: Cortina.
- Demetrio D., 2011. *Perché amiamo scrivere. Filosofia e miti di una passione*, Milano: Cortina.
- Gardella O., 2007. *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: FrancoAngeli.
- Giarelli G. (a cura di). Good BJ, Del Vecchio Good MJ, Martini M, Ruozzi C., 2005. *Storie di cura. Medicina narrativa e medicina dell'evidenza: l'integrazione possibile*. Milano: FrancoAngeli editore.
- Gibbs G., 1998. *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Further Education Unit.
- Laporta R., 1971. *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia
- Marciano A., 2004. *Guida teorico-pratica per l'educatore professionale*. Milano: FrancoAngeli editore.
- Mariani L., 2010. *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreria universitaria.
- Moon J. A., 2006. *Learning journals. A handbook for reflective and professional development*. London-New York: Routledge.

- Mortari L., 2009. Ricercare e riflettere. *La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pastore S., 2016. *Shaping Experience: strategie didattiche per l'apprendimento riflessivo*, in Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di) *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 211-231.
- Rigotti R., 2007. *Il pensiero delle cose*. Adria: Apogeo
- Schön, D.A., 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sposetti P., Szpunar G., 2018. *Professione educativa e documentazione. L'educatore che scrive: un professionista riflessivo nel contesto della pratica*. Parma: Edizioni Junior.
- Weick K. E., 1997. *Senso e significato nell'organizzazione: alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Milano: Cortina.
- Williams K., 2012. *Reflective writing*. Palmgrave MacMillan.

Articoli

- Balducci M., 2010. Teoria, prassi e “modello” in pedagogia, Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences & Society*, 65-75.
- Bonaiuti G., 2019. Dalla cultura delle “evidenze” alla trasformazione delle pratiche. *RicercaAzione*; volume 11 – numero 2: 43-56.
- Nuzzaci A., 2011. Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, anno XII - n. 3.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A., 2009. Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Education*, 14 (4), 595-621.
- Montagna, L., Benaglio, C., & Zannini, L., 2010. Reflective writing in nursing education: background, experiences and methods. *Assistenza infermieristica e ricerca*, 29(3), 140-52.
- Sisti F. La teoria “estratta” dalla pratica degli educatori professionali: la scrittura come dispositivo di formazione continua. *Formazione & Insegnamento XIV*– 2 – 2016 ISSN 1973-4778.
- Sposetti, P. 2011. Quante e quali scritture professionali in educazione. *Italiano LinguaDue*, 1/2: 261-271.
- Sposetti, P. 2017. Le scritture professionali in educazione. Teorie, modelli e pratiche. *Quaderni di ricerca in Scienze dell'Educazione*. Roma. Edizioni Nuova Cultura.
- Striano M., 2006. La scrittura come dispositivo riflessivo, in *Quaderni di Didattica della Scrittura*, 6, pp. 44-52.
- Zannini, L., Gambacorti Passerini, M., Rossini, G., & Palmieri, C. 2016. Raccontare per formare il proprio sé professionale: la proposta della narrazione e della scrittura riflessiva nelle professioni della cura. *METIS*, VI (1 - giugno), 388-399.

Ciclo della riflessività di Gibbs

Tratto da SICORA A. (2010), *Errore e apprendimento nelle professioni d'aiuto*, Maggioli.

1. DESCRIZIONE DEGLI EVENTI (che cosa è successo?)	
a. Dov'ero?	f. Quale era il contesto dell'evento?
b. Chi altri era con me?	g. Che cosa è successo?
c. Perché ero lì?	h. Che parte ho avuto in ciò che è successo?
d. Che cosa stavo facendo?	i. Che parte hanno avuto gli altri?
e. Che cosa stavano facendo le altre persone?	j. Qual è stato il risultato?
2. SENSAZIONI (che cosa ho pensato e sentito?)	
a. Com'erano le mie sensazioni immediatamente prima che l'evento iniziasse?	f. Come queste mi hanno fatto sentire?
b. Che cosa stavo pensando in quel momento?	g. Come mi sono sentito a proposito dell'esito dell'evento?
c. Che cosa ho pensato a proposito dell'evento quando è iniziato?	h. Che cosa ne penso ora?
d. Come mi ha fatto sentire?	i. Dopo aver fatto una lista di tutte le emozioni provate in relazione all'evento dal suo inizio alla fine, quale di queste emozioni ha per me maggior significato?
e. A che cosa mi hanno fatto pensare le parole/azioni degli altri?	
3. VALUTAZIONE	
a. Che cosa c'è stato di positivo nell'esperienza?	b. Che cosa c'è stato di negativo nell'esperienza?
4. ANALISI (che senso posso dare all'esperienza e alla situazione che si è creata?)	
a. Che cosa è andato bene?	e. In che modo ho contribuito a questo?
b. Che cosa ho fatto bene?	f. In che modo gli altri hanno contribuito a questo?
c. Che cosa hanno fatto bene gli altri?	g. Perché sarebbero successe tutte queste cose?
d. Che cosa è «andato storto» o non bene come avevo pensato?	
5. CONCLUSIONI	
Che cos'altro avrei potuto fare?	In questa fase la riflessione viene finalizzata alla consapevolezza e alla comprensione su come il mio comportamento e quello degli altri hanno contribuito agli esiti (<i>outcome</i>) dell'evento.
6. PIANO D'AZIONE	
Che cosa farei di diverso se la situazione si ripresentasse?	

Allegato B

Penso che utilizzerò tale tecnica nella mia pratica professionale futura?

Risposta forse, perché:

1. dipende dal contesto dove lavorerò e sarà possibile;
2. è uno strumento utile per rivalutare l'esperienza in maniera diversa soprattutto a livello professionale;
4. poiché lo trovo utile;
10. dipende dalle esigenze;
11. penso che molto dipenda dal luogo di lavoro dove andrò, in molti frangenti una scrittura troppo strutturata rischia di castrare altre riflessioni mentre in ambienti dove già le attività quotidiane non sono ben strutturate un esercizio del genere è utilissimo per fare il punto della situazione;
16. è uno strumento utile per rivalutare l'esperienza in maniera diversa soprattutto a livello professionale;
23. perché ho avuto difficoltà nel farla da sola e non saprei se sarei capace di gestirla in un gruppo;
24. se farò questo lavoro sicuramente;
25. poche volte abbiamo occasione di fermarci e riflettere anche se molte volte siamo i primi a dirlo ai nostri utenti;
29. da la possibilità di ripensare alla situazione e riflettere sulle altre possibili azioni;
32. è uno strumento utile per rivalutare l'esperienza in maniera diversa soprattutto a livello professionale;
35. poche volte abbiamo occasione di fermarci e riflettere anche se molte volte siamo i primi a dirlo ai nostri utenti.
36. perché è uno strumento molto utile per migliorarsi sempre di più nello svolgere il proprio lavoro;
37. credo che utilizzerò tale tecnica per comprendere e dare una lettura critica nelle situazioni problematiche, che mi mettono in difficoltà, al fine di comprendere meglio sia il contesto che il mio vissuto emotivo;
38. solitamente si ha poco tempo da dedicare alla scrittura; è una pratica che richiede allenamento e dedizione: almeno per me scrivere non è naturale.

Risposta sì, perché:

3. per comprendere in modo più adeguato determinate situazioni e riflettere sul vissuto personale ma anche degli altri;
5. mi amplia la visuale di ciò che fai nel vissuto professionale;
6. un educatore professionale deve avere buone capacità di scrittura professionale, utili a comunicare tra i vari operatori e utili a monitorare gli utenti;
7. questa tecnica permette di soffermarsi a ragionare su ciò che accaduto in modo più razionale e di riflettere su possibili soluzioni;
8. mi permettere di avere una scaletta che mi ricorda tutti gli aspetti da riportare, in ordine;
9. perché è una competenza aggiuntiva che rende più professionale il nostro lavoro;
12. per riflettere consapevolmente sulle situazioni di disagio e non auto-colpevolizzarsi bensì migliorare la propria pratica professionale;
13. ritengo possa essere un modo per poter comprendere meglio le esperienze vissute analizzandole e permettendomi di pormi in maniera diversa con l'utenza ad esempio essendo maggiormente empatica o comprensiva;
14. penso che utilizzerò tale tecnica perché l'educatore professionale è una figura che ricopre un ruolo sanitario con responsabilità, capacità critica e deve saper riportare i fatti che osserva in modo altrettanto professionale;
15. perché è molto utile ed importante per il nostro lavoro e per migliorarsi;
17. perché è un metodo che aiuta ad avere consapevolezza di sé e del proprio lavoro e permette di fare memoria;
18. questa tecnica permette di soffermarsi a ragionare su ciò che accaduto in modo più razionale e di riflettere su possibili soluzioni;
19. perché diventa utile all'interno della pratica lavorativa;
20. perché mi permette di analizzare al meglio le situazioni in cui mi trovo;
21. perché mi permette di comprendere meglio la situazione dell'utente con cui sto lavorando. In questo modo posso analizzare anche i miei vissuti emotivi, evitando così il troppo coinvolgimento e stare alla giusta distanza;
22. l'esercizio di scrittura professionale mi ha aiutato ad analizzare la situazione critica da me vissuta in modo più razionale;
26. perché trovo che sia un metodo costruttivo per fermarsi e migliorare la pratica educativa;
27. è giusto saper scrivere in maniera adeguata al contesto;
28. penso sia utile scrivere e fare in modo che le cose rimangano per essere rilette a distanza di tempo e analizzate a posteriori;
30. è giusto saper scrivere in maniera adeguata al contesto;
31. l'esercizio di scrittura professionale mi ha aiutato ad analizzare la situazione critica da me vissuta in modo più razionale;
33. perché mi ha permesso di riflettere sia su me stessa che su il vissuto dell'esperienza analizzata;
34. perché mi ha permesso di riflettere sia su me stessa che su il vissuto dell'esperienza analizzata;
39. è giusto saper scrivere in maniera adeguata al contesto;
40. ritengo che un educatore debba soffermarsi a riflettere e analizzare le situazioni critiche che si presentano durante il nostro lavoro. Saper rivivere le situazioni attraverso la scrittura ci aiuta ad analizzare da esterni il nostro vissuto. Saper scrivere è una delle competenze trasversali che deve possedere un buon educatore.