



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di Laurea Magistrale in Psicologia sociale, del lavoro e della comunicazione

Tesi di Laurea Magistrale

"Per un futuro dignitoso: progettazione professionale in studenti e studentesse universitarie con e senza difficoltà di apprendimento"

"Toward a dignified future: career design in university students with and without learning disabilities"

Relatrice/Relatore
Prof.ssa/Prof. Nota Laura

Laureanda: Anna Nicolosi
Matricola: 20118815

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Indice	2
Introduzione.....	3
Capitolo 1	5
Capitolo 1.1. Progettazione professionale e percorsi di carriera in studenti universitari con e senza vulnerabilità secondo l'approccio del life Design.....	5
Capitolo 1.2. "Giustizia sociale": Uno sguardo alle criticità e/o opportunità che influenzano la costruzione del futuro e la progettazione professionale negli studenti con vulnerabilità.....	10
Capitolo 1.3. Percorsi "critici" di Transizione università-lavoro per un ottimale inserimento lavorativo, in persone con disabilità.....	16
Capitolo 1.4: Percezioni di successo\fallimento nella progettazione professionale in persone con disturbo specifico dell'apprendimento.....	21
Capitolo 2	26
Capitolo 2.1. L'orientamento al futuro in un contesto lavorativo imprevedibile.....	26
Capitolo 2.2 Career adaptability e progettazione professionale	30
Capitolo 2.3 lavoro dignitoso e costruzione di contesti lavorativi inclusivi, luogo di benessere sociale anche in condizioni di vulnerabilità e discriminazione.....	36
Capitolo 2.4 Quadro legislativo italiano sulle difficoltà specifiche dell'apprendimento: scenari lavorativi attuali e futuri con la nuova legge.....	42
Capitolo 3 La progettazione professionale in studenti e studentesse università-ri\ie con e senza difficoltà di apprendimento in un mondo in continuo cambiamento.....	49
Capitolo 3.1 Obiettivi del progetto di ricerca.....	52
Capitolo 3.2 Metodo.....	54
Capitolo 3.2.1 I Partecipanti.....	544
Capitolo 3.2.2 Gli Strumenti.....	55
Capitolo 3.2.3 La Procedura.....	63
Capitolo 3.3 Analisi dei dati e dei risultati.....	64
Capitolo 3.2.1 Analisi dei dati preliminare.....	64
Capitolo 3.3.2 Differenze Associate al genere.....	67
Capitolo 3.3.3 Differenze associate alle difficoltà di apprendimento.....	70
Capitolo 3.3.4 Analisi Qualitativa.....	70
Capitolo 3.4 Discussione dei risultati.....	81
Capitolo 3.5. Limiti e implicazioni future.....	87
Capitolo 3.6 Implicazioni per la pratica e conclusioni	88
Bibliografia.....	91
Ringraziamenti	107
Appendice.....	108

Introduzione

Il passaggio dall'università al mondo del lavoro e il suo conseguente inserimento, può risultare un processo complesso ma anche stimolante per tutti gli studenti universitari, in particolare per coloro che dimostrano delle vulnerabilità nei contesti educativi e lavorativi. Tale ricerca mira a mettere in luce il processo "critico" di transizione università-lavoro, indagando sui molteplici fattori sociali e sulle risorse personali che contribuiscono all'auspicabile inserimento lavorativo e alla progettazione del proprio futuro.

Un futuro, tuttavia, che non appare lineare e prevedibile, piuttosto riflesso di un mondo in continuo cambiamento e risultante di grandi disuguaglianze ancora fin troppo radicate in ogni strato sociale e che l'emergenza pandemica da Covid-19 ha esacerbato in tutte le sue forme. Partendo da questi presupposti, l'elaborato di ricerca pone l'attenzione sul contributo personale nel dare vita a contesti sociali sostenibili e condizioni lavorative dignitose e inclusive. Il gruppo dei partecipanti a cui è riferita la ricerca è composto sia da un gruppo sperimentale (studenti e studentesse con difficoltà di apprendimento) che da un gruppo di controllo (studenti e studentesse universitarie senza difficoltà di apprendimento).

Il lavoro di tesi si articola in tre capitoli, i primi due introduttivi dei temi e dei costrutti analizzati, il terzo incentrato sulla ricerca.

Il primo capitolo prende spunto dalla letteratura di riferimento in materia di progettazione professionale in studenti e studentessa universitari^{ie} con e senza vulnerabilità. Di conseguenza, vengono definiti i concetti di "difficoltà specifiche dell' apprendimento", di "giustizia sociale" e di "transizione università-lavoro". Inoltre, il seguente capitolo mette in luce possibili pratiche funzionali a rendere i contesti accademici e lavorativi realtà salubri, inclusivi e attenti alle esigenze diversificate delle persone.

Il secondo capito, a sua volta, definisce in dettaglio i costrutti indagati nella ricerca sperimentale, tra cui: la dimensione dell'orientamento positivo verso obiettivi futuri; la career adaptability e il costrutto di lavoro dignitoso. Infine viene illustrato il quadro legislativo e le principali normative in materia di tutela dei diritti delle persone con difficoltà di apprendimento, presentando la recente legge 28\2022 volta a contrastare le

discriminazioni sul posto di lavoro e a garantire a ciascuno un lavoro dignitoso e rispettoso del potenziale di tutti.

Il terzo ed ultimo capitolo illustra la metodologia con cui il presente studio è stato condotto, gli strumenti utilizzati e il campione a cui è stata rivolta l'indagine. La ricerca, di tipo esplorativo, ha coinvolto i partecipanti in un'analisi quantitativa, facendogli\le compilare un questionario riguardante alcune variabili inerenti la progettazione professionale, le risorse personali funzionali al raggiungimento di obiettivi futuri e ad alcune dimensioni economico-sociali. Inoltre per mezzo di metodologie qualitative, i partecipanti sono stati invitati a condividere personali opinioni e riflessioni in merito a tematiche riguardanti le disuguaglianze.

Capitolo 1

Capitolo 1.1: Progettazione professionale e percorsi di carriera in studenti universitari con e senza vulnerabilità secondo l'approccio del life design.

Il contesto sociale contemporaneo si presenta ogni giorno ai nostri occhi come una realtà complessa e multiforme, manifestazione di grandi cambiamenti sia di portata che di velocità. Se è vero che, ogni epoca è scenario di peculiari e influenti variazioni, l'attuale si distingue per tre grandi transizioni: 1) transizione digitale; 2) transizione climatica e circolare 3) transizione economica e sociale (Gardini, 2021). L'interconnessione pervasiva e impattante di questi tre pilastri danno vita ad un mondo caratterizzato da innovazione continua, iper-connessione, globalizzazione, flessibilità dei mercati. Tuttavia, si registrano, altresì, delle conseguenze devastanti di natura sociale, politica ed economica, quali: incertezza, disuguaglianza, precarietà e dispersione di risorse naturali a discapito del benessere sociale e del pianeta terra (Di Maggio, Ginevra, Santilli, Nota, Soresi, 2021). In tale ottica la persona del 21 secolo si è dovuta adattare, e tutt'ora lo fa, ad una realtà in cui il caro concetto di "stabilità" ha dovuto cedere il posto ad una visione più imprevedibile e frammentata, frutto di continue interazione "non lineari" tra l'uomo\ donna e il contesto di riferimento.

La mutazione del contesto lavorativo, pertanto si presenta come uno delle principali conseguenze dei cambiamenti e crisi socio-economiche sovraesposte.

Rispetto al XX secolo infatti, il contesto lavorativo si realizza in forme più flessibili e decostruite. Oggi i lavoratori e le lavoratrici sono chiamati a presentare costante aggiornamento e apprendimento di competenze, nonché capaci di adattamento professionale e maggiore "occupabilità" dinanzi ai rapidi cambiamenti economici e alle mutevoli sfide interpersonali. Pertanto a cambiare non è unicamente lo scenario lavorativo,

piuttosto è l'attenzione riposta in esso al fine di realizzare le proprie traiettorie di carriera (Di maggio, Ginevra, Nota, Santilli & Soresi, 2020).

Se nel secolo scorso i professionisti dell'orientamento alla carriera erano focalizzati principalmente a trovare soluzione di combinazione adattiva (matching) tra richieste lavorative (di natura precostituita) con le competenze, i valori e gli interessi personali dei lavoratori\trici. Ad oggi, invece, è necessario fare riferimento ad un orientamento alla carriera più in linea con le pungenti sfide della realtà contemporanea e capace di abbracciare una visione più "olistica".

Nello specifico, la letteratura di riferimento riporta tre ondate che hanno contribuito agli studi in materia di career counseling strettamente connesse ai contesti ed esigenze storiche e sociali di riferimento. La prima ondata, come da sopraccennato, riguardava l'abbinamento delle persone ai lavori in una psicologia delle occupazioni iniziata all'inizio del 1900 e incarnata dall'approccio di Holland (1997). La seconda ondata, lanciata a metà del 20° secolo e incarnata dall'approccio di Super (1990) relativo alla durata della vita e al "life-span", si è concentrata sulla gestione del lavoratore in funzione al suo arco di vita e ai diversi ruoli che ne ricopriva. La terza ondata, ora si concentra sulla creazione di significato attraverso il lavoro, in una psicologia orientata alla costruzione della carriera secondo l'approccio del life design introdotta alla fine del primo decennio del 21° secolo e incarnata da Savickas et al.(2009).

Quest'ultima ondata mette in luce la fervente necessità, da parte dei professionisti del career counseling, di cominciare a rispondere all'instabilità e all'insicurezza che caratterizzano l'attuale mercato del lavoro, riflettendo concretamente sulle problematiche inerenti alla costruzione della carriera in tempi di crisi (economica, sociale, sanitaria) soprattutto per quanto riguarda i giovani con e senza disabilità che si stanno inserendo nel mondo del lavoro.

A tal proposito, è stato sviluppato un paradigma per il career counseling che prende il nome di "Life Design". Il quale si presenta come un approccio dinamico che incoraggia il pensiero immaginativo-narrativo degli individui e l'esplorazione di sé possibili in un contesto di vita non lineare. Tale modello si propone di guidare i giovani nella

scelta di un percorso di carriera soddisfacente e su misura, accrescendo risorse funzionali e attuali che possono supportarli durante le ripetute e precoci transizioni di carriera (Savankas et al., 2009).

Il paradigma Life Design, basato sull'epistemologia del costruttivismo sociale (Young & Collin, 2004), ha riconosciuto che lo sviluppo professionale è altamente contestualizzato e individualizzato, ovvero basato sull'interazione dinamica tra caratteristiche personali e fattori contestuali. In particolare, secondo questo paradigma, l'individuo è un agente attivo e attore del proprio sviluppo personale e professionale, del proprio presente e futuro. Infatti, sarà chiamato a prendere parte al processo di co-costruzione dei propri percorsi professionali facendo costantemente riferimento alle proprie esperienze di vita e vissuti personali, tenendo al tempo stesso conto dei diversi ruoli e contesti che vengono rivestiti e vissuti nelle diverse traiettorie di vita (passato, presente, futuro) (Wehmeyer et al., 2019).

Da quanto emerge, si deduce che le scelte occupazionali sono viste sia come guidate dal concetto di sé in cui il lavoro risulta essere la manifestazione dell'individualità, sia come frutto dell'interdipendenza tra individuo e contesto (Savikas, 2005 , p. 44).

A questo punto, è chiaro che l'orientamento professionale e la progettazione professionale non riguarda più solo il sé, bensì la persona inserita nel contesto sociale, le sue esperienze personali e gli ambienti quotidiani ed eterogenei. L'approccio del life design, dunque, mette in luce oltretutto, l'importanza che deve essere data a giovani adulti nel favorire la crescita e lo sviluppo sociale e sostenibile, "passando" da una visione prevalentemente individualistica, introspettiva e orientata al presente a una visione del mondo più orientata al contesto futuro con un focus sull'inclusione e il bene comune, (Soresi & Nota, 2020). Tale concezione si allinea agli obiettivi dell'agenda 2030 redatta dall'Onu per lo sviluppo sostenibile (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015).

In funzione a quanto detto, quindi, la "teoria della costruzione della carriera" (Savickas et al., 2009) , risulta essere un vero e proprio avanzamento non solo delle precedenti teorie di consulenza professionale ma anche un importante contributo ai modelli teorici sulla disabilità in materia di progettazione professionale (Wehmeyer, 2013).

Ferrari, Sgaramella e Soresi (2017) hanno scoperto che le narrazioni di carriera (in un contesto di consulenza) risultano un utile risorsa anche per le persone con disabilità, per riflettere sulle sfide esterne, sui propri punti di forza, sui valori personali e ruoli lavorativi, funzionali alla co-costruzione delle decisioni di carriera. Lo studio, in dettaglio, suggerisce che un approccio di Life design incentrato sulla valorizzazione e potenziamento di risorse come l'adattabilità alla carriera, può essere un significativo punto di partenza per le persone con disabilità, alle quali è sempre più richiesto di gestire e affrontare le barriere e le sfide che influiscono sulle transizioni e sui cambiamenti di vita.

E' stato riscontrato che tra le persone con e senza disabilità, livelli più elevati di adattabilità predicevano una maggiore propensione a considerare positivamente situazioni future e cambiamenti di rotta (Soresi, Nota & Ferrari, 2012).

Inoltre, Wehmeyer et al. (2019) ha evidenziato che il costrutto dell'adattabilità alla carriera può essere più prevalente per le persone con disabilità che stanno cercando di superare le barriere occupazionali in materia di transizione e cambiamenti. Per le persone con e senza disabilità, l'adattabilità alla carriera ha dato vita a migliori risultati futuri, generando a sua volta una migliore qualità della vita (Wehmeyer et al., 2019).

In conclusione Savickas (2019) ha confermato i precedenti contributi, secondo i quali l'approccio narrativo in materia di progettazione professionale risulta uno strumento funzionale e inclusivo anche per coloro che mostrano vulnerabilità. In dettaglio, il metodo narrativo consiste nel far condurre al professionista delle domande tali da innescare un processo di riflessione, narrazione, esplorazione e pianificazione della propria storia di vita. Il MCS (My Career Story), manuale elaborato da Savickas (2019), mira ad aiutare le persone a raccontare, ascoltare e mettere in scena le loro storie di carriera in termini di chi sono, dove vorrebbero essere nel mondo del lavoro e cosa pensano che servirà per connettersi alle occupazioni che potrebbero desiderare.

Il professionista, quindi, può iniziare il processo di riflessione e co-costruzione dello scenario narrativo con domande tipo: "Come posso esserti utile mentre costruisci la tua carriera?"; "Qual era il tuo giocattolo preferito?", o ancora: "Chi hai ammirato quando eri piccolo/a?" (Hartung, PJ & Santilli, S., 2018).

Lo scopo di queste domande è che il professionista impari a conoscere l'esperienza lavorativa individuale e la personalità vocazionale del "cliente". Il professionista di carriera condurrà, così, una comunicazione con l'individuo improntata sulle sue capacità e sui punti di forza piuttosto che sulle disabilità (Savickas,2019).

L'approccio al Life Design propugnato in questo capitolo attribuisce al contesto (es. famiglia, insegnanti, colleghi, servizi universitari orientati all'inclusione ecc.) un ruolo centrale nel "dare sostanza ai progetti futuri individuali" attraverso azioni finalizzate all'inclusione sociale e lavorativa e ad incoraggiare esperienze, opportunità e attività utili a offrire un crescente senso di speranza e progettualità per il futuro, a studenti\studentesse con e senza vulnerabilità che si interfacciano al mondo del lavoro (Di Maggio, I., Ginevra, MC, Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S., 2021)..

Capitolo 1.2: "giustizia sociale": Uno sguardo alle criticità e/o opportunità che influenzano la costruzione del futuro e la progettazione professionale negli studenti con vulnerabilità

Ormai è appurato che il lavoro svolge un ruolo essenziale nello sviluppo della carriera e nel raggiungimento di livelli più elevati di soddisfazione della vita e percezione di autodeterminazione per le persone e con o senza disabilità (Ferrari et al., 2017).

Può essere, infatti considerato sia un luogo di socializzazione sia uno strumento che aiuta le persone a definire il proprio ruolo nella società, migliorando il benessere psicologico, fornendo reddito e riducendo gli impatti negativi sulla salute legati alle difficoltà economiche (Wehmeyer et al., 2017). In base alla letteratura di riferimento, le persone che presentano disabilità sperimentano però maggiori barriere di carriera e più transizioni professionali in lavori temporanei mal pagati, svalutanti e con poche opportunità di crescita (Marshall, 2012). Queste condizioni determinano una maggiore complessità nell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, suggerendo così uno svantaggio maggiore nel rapporto persona-lavoro (Gobec, Rillotta & Raghavendra, 2022). Inoltre, la possibilità di favorire l'inclusione lavorativa di successo alle persone con disabilità è complicata dagli atteggiamenti negativi da parte di figure significative nell'ingresso professionale, quali datori di lavoro, colleghi, insegnanti (etc.), che considerano la persona in funzione ai deficit e all'aiuto di cui potrebbe aver bisogno e non tanto come "risorsa" socialmente e professionalmente competente.

A incidere, oltretutto, sulle difficoltà di progettazione della carriera e sull'inserimento lavorativo delle persone con disabilità intellettiva, sembra essere la loro stessa resistenza a proiettarsi in uno scenario lavorativo futuro in linea con le proprie aspettative, necessità e desideri (Pham, Hirano, Lindstrom & DeGarmo, 2020). Per di più, gli autori appena citati hanno dimostrato che le giovani donne con disabilità, più dei giovani uomini, presentano svariate barriere in opposizione alle proprie aspirazioni future.

Questa percezione condivisa tra gli studenti con disabilità nei confronti del futuro determina in loro una minore tendenza all'esplorazione della vita universitaria, del contesto lavorativo in generale e nella partecipazione attiva di tirocini ed esperienze di

crescita significative. Ciò si traduce in atteggiamenti di procrastinazione del processo decisionale professionale e in una ridotta assunzione di responsabilità, spesso presa in carico da altri significativi, della pianificazione delle proprie traiettorie future (Ferrari et al., 2017).

Da ciò si può dedurre che le persone, in dettaglio gli studenti con vulnerabilità, devono ogni giorno fare capo a 'più ostacoli, barriere e sfide che si presentano nella propria realtà e che si manifestano su più livelli: socio-culturali; psico-motivazionali; fisici ed architettonici.

A seguito dell'incremento sempre più repentino di iscrizione alle università da parte di persone con disabilità (Agenzia Nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, 2022; National Center for Education Statistics, 2019), sono state condotte recenti ricerche sull'adattamento universitario degli studenti con e senza vulnerabilità (Lipka et al. 2020). Il seguente studio ha dimostrato, che gli universitari\rie con disabilità, sia visibili che nascoste (difficoltà dell'apprendimento, difficoltà di concentrazione e iperattività, disturbi mentali etc.) tendono ad affrontare le stesse sfide degli studenti senza disabilità (riguardo l'adattamento accademico), con l'aggiunta, tuttavia di sfide specificamente legate alle loro condizioni di vulnerabilità. Tra queste, si elencano: disagio psicologico, scarse capacità sociali e interpersonali, deficit cognitivi persistenti, difficoltà di attenzione e apprendimento; nonché percezioni di minaccia dovute a episodi di esclusione, discriminazione, e stigmatizzazione (Lipka et al. 2020). Da ciò si deduce che particolari studenti universitari, più di altri, sono chiamati ogni giorno a farsi carico di maggiori difficoltà di natura psicologica, sociale ed emotiva che influenza il loro globale andamento universitario nonché il loro percorso di transizione personal-professionale.

Al fine di comprendere meglio l'entità dei tali difficoltà, un'indagine qualitativa (Vrámá, 2014), ha identificato i principali disagi/ostacoli e risorse/facilitatori che quotidianamente gli studenti\studentesse con disabilità esperiscono durante il percorso accademico. Gli ostacoli maggiormente riscontrati sono associati al reperimento delle informazioni: infatti un significativo numero di studenti con disabilità riferiscono delle difficoltà nel contattare i docenti e nel reperire i libri di testo in formato accessibile. Gli studenti con disabilità esprimono anche disagi nella sfera sociale: spesso denunciano

atteggiamenti discriminatori e di chiusura da parte dei pari, fino ad esperire delle vere e proprie “barriere culturali” che li portano ad isolarsi e vivere un senso di solitudine rispetto ai propri colleghi, il quale genera a lungo andare sentimenti di frustrazione, tristezza generalizzata e impotenza. Oltretutto, la divulgazione e la conseguente accettazione delle proprie restrizioni rappresenta una delle sfide principali per il soggetto diversamente abile. Difatti, chi presenta disabilità invisibile tende a nascondere al mondo esterno la propria disabilità percependola come un fardello e un limite all’integrazione sociale e al raggiungimento dei propri obiettivi. Infine, un’ulteriore barriera all’adeguato adattamento universitario, si dimostra essere l’insorgenza di esperienze passate difficili e vissuti emotivi causa di disagio, i quali determinano un’importante fonte di influenza e ostacolano l’espressione di risorse personali quali l’autoefficacia, influenzando il processo decisionale per la costruzione della propria carriera. (Nalavany, Logan, & Carawan, 2018).

Dato che l’adeguamento universitario è correlato ai tassi di abbandono scolastico e che gli studenti con disabilità sono particolarmente a rischio di abbandono, l’attenzione alle loro esigenze di adattamento è importante (Foreman-Murray, Krowka, & Majeika, 2022). L’abbandono degli studi (Drop-out) può determinare anche l’evitamento, talvolta inconscio, del piano di realtà da parte dello studente. Infatti, sentimenti di impotenza, inferiorità, insicurezza e demoralizzazione possono caratterizzare il suo vissuto generando stress e ansia (Respondek, Seufert, Hamm, & Nett, 2019). L’incapacità di muoversi liberamente, dovuta in parte dai limiti soggettivi, che a questioni di ordine logistico/architettonico, provoca talvolta malessere, ostilità e sentimenti di vergogna per le proprie “mancanze”. Tali emozioni contrastanti potrebbero ripercuotersi sia sul rendimento, sia sul piano relazionale, rallentando duramente l’andamento personale del percorso formativo, comportando talvolta l’abbandono.

Gli studenti con difficoltà di concentrazione e/o di apprendimento sono un altro gruppo di studenti che segnala difficoltà significative in diversi aspetti dell’adattamento universitario. Come previsto questo gruppo ha dimostrato, nello studio condotto da Livingston, Siegel, & Ribary, 2018, punteggi significativamente più bassi sull’adattamento accademico e personale rispetto al gruppo di controllo, segnalando rallentamenti del

conseguimento del titolo e riportando più sintomi di depressione e ansia da prestazione rispetto ai coetanei senza difficoltà di concentrazione e di apprendimento.

Nell'ottica di inclusione e benessere sociale, un ruolo decisivo è ricoperto dall'università, la quale si presenta come una realtà di crescita personal-professionale e costruzione del sé altamente stimolante; trampolino di lancio per l'inserimento lavorativo di studenti/studentesse.

Considerando, quindi la rilevanza che il contesto universitario riveste nel legame tra persona e contesto sociale/lavorativo, questo è invitato a sostenere e promuovere attivamente azioni orientate all'inclusione, all'equità e alla giustizia, consentendo a tutti pari opportunità nel raggiungere un livello elevato di istruzione indipendentemente dalla loro disabilità o dalle condizioni di background. Mills e Ballantyne (2016) identificano nel concetto di "giustizia sociale": "Un quadro sociale orientato sull'equa redistribuzione di risorse e opportunità, riconoscimento delle differenze, rappresentazione di interessi nel processo decisionale e sviluppo delle capacità di vivere vite appaganti" (p. 1). Queste opportunità consentono una maggiore probabilità di successo di inserimento lavorativo e porta a benefici psicologici, come maggiore autostima e autodeterminazione. Ciò sarà in grado di garantire l'agency individuale e la capacità di lavorare in collaborazione con gli altri per creare un cambiamento concreto e sostenibile. (Adams, & Bell, 2016; Jackson, Regis, Bennett, 2019).

Al fine di raggiungere una cultura che incarni i pilastri della giustizia sociale, l'università è chiamata a proporre attività concrete indirizzate in egual misura a tutti gli studenti e studentesse. In vista di ciò, il counseling psicologico universitario sembra essere un'ottima proposta in quanto concorre, con il suo specifico contributo, alla creazione di legami sociali fondati sul rispetto reciproco, sull'inclusione, sulla solidarietà e sul dialogo (Spalletta & Germano, 2006). Questa specifica relazione d'aiuto costituisce un valido strumento capace di offrire sostegno agli studenti con disabilità, che, a differenza dei normodotati, come è stato già evidenziato, presentano delle caratteristiche distinte. Sia gli studenti normodotati, sia quelli diversamente abili, infatti, devono godere delle medesime possibilità di realizzazione nella società, e principalmente della

possibilità di perseguire il raggiungimento di obiettivi formativi atti a un successivo inserimento lavorativo (Genovese, Guaraldi, &Valenti, 2018).

Inoltre, si propone di contrastare l'emersione del malessere e del disturbo psichico, concentrandosi sulla promozione del benessere alla crescita personale, all'ampliamento delle consapevolezze, al conseguimento dell'autonomia e alla realizzazione di sé, in termini sia individuali, sia collettivi, sia formativo-professionali. (Sorgi, 2017).

Un ulteriore contributo decisivo nella promozione di una cultura orientata alla giustizia sociale sembra essere ricoperta dai servizi universitari per la disabilità e l'inclusione, i quali sono chiamati a rappresentare e sostenere gli studenti\studentesse con vulnerabilità durante tutto il processo di inserimento universitario attraverso l'implementazione di attività orientate al sostegno logistico e psicologico per la costruzione della carriera. La presenza di bisogni specifici, quali la presenza ad esempio di vulnerabilità e/o difficoltà nei processi di apprendimento, obbliga i professionisti che operano in tale contesto a un'attenta riflessione metodologica e all'implementazione di tecniche e strumenti utili al raggiungimento degli obiettivi concordati in sinergia con ogni studente. Quindi è necessario che questi interventi siano pensati e progettati ad hoc, tenendo in considerazione le esigenze di ciascuno studente, nonché le caratteristiche dell'ambiente nel quale egli intende realizzarsi.

In conclusione, si può affermare che il contesto universitario ha l'obbligo etico e sociale nei confronti di ogni studente di garantire un contesto accademico all'insegna dell'inclusione, dell'integrazione, del rispetto reciproco e della valorizzazione della diversità. Ricevere un tale supporto da parte dei servizi offerti dall'Ateneo, così come dagli stessi colleghi di studio, suscita sentimenti di accettazione concreta e reale nello studente disabile, il quale si sente finalmente parte integrante di un ambiente complesso e multiforme come quello universitario.

Un esempio tangibile di quanto riferito può essere definito da azioni concrete quali: il rivolgersi autonomamente agli sportelli di ascolto\counseling psicologico oppure ai servizi di supporto inclusione e disabilità, o ancora richiedere una prima valutazione e diagnosi professionale di disturbo specifico dell'apprendimento, determinate per la

richiesta di ausili metodologici e didattici (pc, servizi di tutoraggio peer to peer, agevolazioni sulla tempistica e logistica degli esami etc.)

I risultati emersi dallo studio condotto da Battistutta, Commissaire e Steffgen, (2018), suggeriscono che le diagnosi (e i tempi diagnostici) potrebbero portare gli studenti ad una comprensione più adeguata della loro difficoltà di apprendimento. Tale presa di consapevolezza risulta essere correlata a percezioni di competenza più elevata, rappresentazioni più adeguate e non stigmatizzante del loro disturbo di lettura\scrittura, maggiore apertura ad annunciare la dislessia agli altri e a costruire le proprie traiettorie e transizioni di vita.

Capitolo 1.3: Percorsi "critici" di Transizione università-lavoro per un ottimale inserimento lavorativo, in persone con disabilità

In accordo a quanto è emerso nel precedente paragrafo negli ultimi anni si è registrata una maggiore attenzione alla promozione di contesti salubri, inclusivi e attenti alle esigenze diversificate delle persone. Primo fra tutti è il contesto universitario (alcuni più di altri) che dinanzi all'incremento di iscrizione da parte degli studenti con disabilità, ha posto maggiore enfasi in una serie di azioni che partono da: implementare servizi e attività di supporto accademico; applicare misure legislative pensate *ad hoc*; investire economicamente su accomodamenti e strumenti compensativi e dispensativi; programmi orientati all' integrazione e preparazione personal-professionale post istruzione (Lopez-Gavira, Moriña, , & Morgado, 2021)

Tuttavia, è evidente che le opportunità di carriera offerte dal mercato del lavoro per le persone con disabilità risultano essere maggiormente ridotte e più svantaggiose rispetto alle persone senza disabilità, a confermarlo sono i dati riportati dall'UNICIV (2022): “in Italia ci sono circa un milione di persone con disabilità disoccupate o in cerca del primo impiego, con probabilità assai scarse di trovare un posto in tempi ragionevoli, vista anche la pandemia. Tutto sommato, è emerso che i tassi di occupazione dei primi aumenta con i livelli di qualifica. Quindi, il livello di istruzione e le competenze con esso acquisite, giocano un ruolo cruciale nella progettazione di carriera e nelle prospettive occupazionali delle persone con disabilità (AGCAS,2018).

Queste disparità evidenziano la necessità di esaminare quali fattori stanno influenzando a livello negativo e positivo l'occupabilità dei giovani laureati che presentano vulnerabilità.

In riferimento alla letteratura si sono evidenziati molteplici fattori, tra loro concatenati, che influenzano la normale transizione università-lavoro di persone con e senza disabilità (Scheffers, van Vugt, & Moonen, 2020).

“Disabilità e occupabilità sono state a lungo trattate come condizioni binarie, se sei disabile, non devi essere in grado lavorare; al contrario, se sei in grado di lavorare,

non devi essere veramente disabile” (Magrin, Marini, & Nicolotti, 2019). Questa frase denota che coloro che hanno disabilità incontrano maggiori difficoltà poiché sono spesso stigmatizzati e socialmente emarginati, rimangono più dipendenti alle proprie famiglie e hanno meno opzioni e opportunità di carriera rispetto ai loro coetanei. Questi effetti socio-culturali impattano enormemente su una serie di tappe necessarie per affrontare i compiti evolutivi e i percorsi “critici” di transizione, tra cui: costruzione del proprio sé sociale; acquisizione della propria indipendenza e autonomia; definizione stabile dei propri ruoli socio-relazionali e professionali nel mondo culturale di riferimento (Taylor, Cobigo, & Ouellette-Kuntz, 2019).

Il passaggio al mondo del lavoro e l'acquisizione di un posto di lavoro sembrano essere percepiti dagli studenti laureati con vulnerabilità, come mezzi per dimostrare la loro "normalità": cioè modi per combattere le norme oppressive della società che non riconoscono la compatibilità della disabilità con l'occupazione, la vita indipendente, sessualità e genitorialità. In letteratura è stato riscontrato che i partecipanti con disabilità apprezzano la crescita personale correlata al lavoro (60%) molto più dei partecipanti che non presentano vulnerabilità (42%). (Bellacicco & Pavone, 2020). La disparità di percentuale, quindi, sembra essere frutto, secondo gli autori, della necessità di affermare da parte dei partecipanti che il loro bisogno di raggiungere e dimostrare il loro potenziale accademico e occupazionale è dettato non solo dal raggiungimento economico bensì da un forte sentimento di rivalsa personale, di autoefficacia e controllo percepito (sentimenti rafforzati nei gruppi di giovani adulti con difficoltà di apprendimento).

Tuttavia, è noto che anche le circostanze “materiali”, condizioni socio-demografiche e di contesto, hanno un peso notevole sulle esperienze lavorative, nella promozione delle risorse occupazionali e nella riduzione (o incremento) dell'impatto negativo percepito della disabilità. Nello studio portato avanti da Bellacicco e Pavone (2020) sui principali fattori “qualitativi” che influenzano la transizione università-lavoro e l'inserimento lavorativo in studenti laureati con disabilità, è emerso che: fattori socio-demografici quali l'età, il genere e lo status socio-economico, giocano un ruolo importante nella scelta della tipologia di università e quindi dell'opportunità da parte dello studente/studentessa con disabilità di poter usufruire di centri e servizi di integrazione e supporto accademico e

occupazionale di un certo livello, così da avere maggiori possibilità a fronte di esperienze professionali quali il tirocinio e attività costruttive per una crescita vantaggiosa di risorse professionali adeguate. Inoltre a determinare un'importante influenza risulta essere la tipologia di corso accademico intrapreso. Infatti viene dimostrato che coloro che si laureano con successo in lauree "hard" (corsi legati alla tecnologia, informatica, ingegneria e salute) tendono ad avere maggiore successo e salari più alti.

In fine, un ulteriore aspetto che determina il futuro professionale e il tasso di occupazione in termini anche di benessere e soddisfazione lavorativa, ricade nella linea generale sulle caratteristiche di insicurezza e disallineamento professionale della realtà sociale a cui gli studenti neo laureati si interfacciano. In ottica invece più specifica l'attenzione viene riposta sulla predisposizione da parte dei datori di lavoro di riuscire a garantire una realtà occupazionale favorevole (o meno) per tutte le persone che si interfacciano al mondo del lavoro. Alcuni degli studi portati come riferimento dalla ricerca in questione (Tokin, Malinen, Näswall, & Kuntz, 2018), hanno evidenziato che i datori di lavoro segnalano preoccupazioni e dubbi sulle competenze occupazionali delle persone disabili, tra cui preoccupazioni per l'assenza di capacità lavorative, scarsa partecipazione e negligenza, presenza costante di errori. Purtroppo, però tali preoccupazioni non rimangono tali, piuttosto si potrebbero trasformare in forme ostili nei confronti delle persone con vulnerabilità ed esacerbando il loro tasso di disoccupazione.

In seguito a quanto descritto finora, si può oltremodo affermare che le caratteristiche sociali, demografiche e contestuali rivestono un ruolo decisivo nell'andamento di costruzione professionale post istruzione, e il suo conseguente esito.

Bensì, la realtà in cui viviamo è caratterizzata da esiti e fattori di natura multi sfaccettata e dimensionale. La visione del mondo, il modo in cui ci relazioniamo agli altri e le scelte che prendiamo per affermarci nel mondo del lavoro sono dettate dall'interconnessione tra contesto, persona e vissuti esperienziali. Pertanto anche le esperienze e le risorse personali ricoprono un ruolo nevralgico nei percorsi di transizione università-lavoro per le persone con e senza disabilità. In letteratura si è posta molta attenzione a specifiche dimensioni individuali come "l'autodeterminazione", la "self advocacy" e alcuni costrutti, cari all'approccio del Life design, quali, la speranza, l'ottimismo,

l'orientamento positivo al futuro e la career adaptability. Questi ultimi verranno approfonditi maggiormente nel corso del secondo capitolo (vedi 2.1 e 2.2).

Il termine di “Transizione” si riferisce alle esperienze e ai cambiamenti che si verificano nella vita dei giovani adulti mentre si spostano dalla scuola a contesti di vita e lavoro indipendenti. Questo comporta cambiamenti repentini e avvolte inaspettati nei loro ruoli, responsabilità e reti, generando nuove sfide a cui la persone con disabilità sono chiamati ad affrontare (Dean, Shogren, Wehmeyer, Almire, B., & Mellenbruch, 2019). Molti studi hanno comprovato negli anni che le transizioni di carriera e vita nelle persone con e senza disabilità sono supportate dall'autodeterminazione, che comprende la volizione (fare scelte consapevoli) e l'agire (agire con intenzione) (Rubio-Jimenez, & Kershner, 2021). L'autodeterminazione, si presenta come una risorsa individuale e capacità sociale che accresce l'autonomia individuale, l'autoregolazione e l'autorealizzazione indispensabili per il passaggio all'età adulta e all'ottenimento di esiti lavorativi soddisfacenti Wehmeyer, (2005).

Dall'altro canto, anche la Self-advocacy è stata identificata come un predittore del successo lavorativo dopo il completamento degli studi universitari, poiché si è rivelata una componente motivazionale che spinge verso attività orientate alla ricerca del lavoro (Ellenkamp, et al, 2016; Kinney & Eakman, 2017). Una definizione, tra le tante, di self-advocacy è la capacità di affermare in modo assertivo desideri, bisogni e diritti; definire i supporti necessari al fine di perseguire i propri obiettivi e raggiungere i propri interessi personali e professionali (Gelbar et al., 2019 ; Test et al., 2005). E', oltretutto, identificata come un'abilità importante che può essere insegnata agli studenti con disabilità.

La self advocacy contiene quattro componenti: conoscenza di sé, conoscenza dei diritti, comunicazione e leadership (Test et al., 2005). La conoscenza di sé è consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza come studente e come individuo con disabilità. La conoscenza dei diritti è la consapevolezza delle leggi e delle politiche statali pertinenti che regolano il processo di supporto e mezzi compensativi\dispensativi per gli studenti universitari con disabilità. La comunicazione implica comportamenti che assicurano una comunicazione assertiva, ma non aggressiva, con educatori, datori di lavoro e colleghi per quanto tutte le questioni relative i servizi di inclusione sostegno.

Il modello presentato da Pfeifer, Reiter, , Hendrickson,. et al. (2020) che vede un arricchimento del modello di test(2005) in materia di self-advocacy, tenta di dimostrare l'utilità di promuovere la self advocacy, come risorsa personale negli studenti\studentesse con difficoltà di apprendimento. Secondo i risultati della loro ricerca, risulta possibile aiutare ad aumentare il livello di apprendimento e successo socio-relazionale degli studenti nei corsi universitari, il che porterà a una forza lavoro più diversificata, creativa e competitiva.

Capitolo 1.4: Percezioni di successo\fallimento nella progettazione professionale in persone con disturbo specifico dell'apprendimento.

In accordo con gli scopi della seguente ricerca, risulta necessario dare maggiore spazio in questo paragrafo alle condizioni di inserimento lavorativo delle persone con disturbo specifico dell'apprendimento.

I disturbi specifici dell'apprendimento sono noti per essere tra le disabilità invisibili più comuni nei contesti universitari e lavorativi.

Secondo il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali, 5 (DSM 5, 2015), i disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) vengono definiti come un gruppo di disabilità (dislessia, discalculia, disgrafia, disortografia), caratterizzate da significative difficoltà nell'acquisizione e uso della lettura, della scrittura e del calcolo. Infatti, i disturbi dell'apprendimento sono specifici, in quanto, riguardano esclusivamente alcuni processi di apprendimento di natura "automatica" che non si sviluppano durante il percorso scolastico come la lettura precisa e fluente, la capacità di scrivere senza errori, avere una grafia decifrabile e di elaborare i numeri e calcoli.

Inoltre, si distinguono per una matrice evolutiva: il disturbo dell'apprendimento si manifesta in età evolutiva e per quanto sia modificabile con interventi specifici, diventa un aspetto intrinseco alla persona che porterà sempre con sé nelle varie fasi evolutive.

In fine, le difficoltà di apprendimento hanno origine neurobiologica: quando parliamo di Disturbi Specifici dell'Apprendimento, parliamo di sviluppo atipico o neuro diversità, non di patologia. Una persona con Difficoltà dell'Apprendimento possiede intelligenza e capacità cognitive adeguate per la sua età, può però riscontare difficoltà nell'apprendimento con ritmo più lento rispetto ai suoi coetanei, poiché presenta caratteristiche individuali di comprensione che il contesto lavorativo, didattico e sociale in quel momento non assecondano.

Come è stato accennato sovrastante, i disturbi specifici dell'apprendimento hanno una caratteristica evolutiva, i cui effetti possono perdurare anche oltre il periodo

scolastico, determinando effetti psicologici e socio-emotivi che se gestiti con “stili di coping disadattivi”, a lungo andare, condizionano lo sviluppo della rappresentazione di sé e della costruzione della propria identità (Fulgeri,2010). Dunque, gli stessi problemi che gli studenti con dislessia, discalculia (etc.), incontrano nel contesto accademico spesso si ripresentano nella realtà lavorativa in forma di difficoltà nella concertazione e nella gestione professionale del tempo, delle priorità, delle scadenze; complessità e sforzo a livello di memoria a breve termine (in riferimento ai nomi, riunioni, modalità di funzionamento di specifici strumenti) (De Beer, Engels, Heerkens, & van der Klink, 2014).

Secondo una ricerca qualitativa, che indaga l’influenza della diagnosi di dislessia sulla costruzione del sé, condotta da Fulgeri (2010), si riscontra che la percezione del disturbo dell’apprendimento è stata sempre descritta dai partecipanti come inficiante nei vari percorsi di vita. Bensì, viene evidenziato che i sentimenti di inadeguatezza nel far fronte alle richieste di vita quotidiana, sono messi maggiormente in risalto nel passaggio alla vita adulta. Infatti i risultati dello studio hanno dimostrato che sebbene nell’età adulta (rispetto alle precedenti fasi di vita) esiste una maggiore “compensazione” tra disturbo e vita personal-professionale, grazie alla creazione di proprie strategie adattive; parallelamente non si può affermare lo stesso in riferimento al grado di accettazione delle proprie “difficoltà” . Per spiegare chiaramente questo aspetto, Alexander-Passe (2010) dimostra che le persone con disturbi specifici dell’apprendimento, quando si trovano dinanzi a compiti che evidenziano le loro incapacità, sperimentano la cosiddetta “paura di un’esperienza negativa già vissuta”, che attiva in loro stati di stress e ansia e rafforza senso di colpa, percezione di inadeguatezza, sentimenti di frustrazione e rabbia. Il turbinio di emozioni contrastanti , pertanto, solleva in loro la convinzione di non essere abbastanza e ne consegue una ridotta accettazione e comprensione del disturbo, impattando in modo significativo sugli atteggiamenti di divulgazione delle proprie condizioni (Patton, 2022). Tuttavia, senza la divulgazione non sarebbe possibile per il lavoratore\lavoratrice richiedere "aggiustamenti ragionevoli" necessari per affrontate con maggiore serenità le richieste occupazionali. La necessità di rivelazione è complicata dal fatto che molti adulti con dislessia non si percepiscono come spesso i colleghi, la società e i datori di lavoro li vedono: pigri, lascivi, incompetenti, avvantaggiati. In aggiunta, essendo una "disabilità nascosta" che influisce “semplicemente” sulla capacità di leggere e scrivere di un individuo,

molti adulti lavoratori potrebbero non considerare che la dislessia come causa di svantaggi e difficoltà, o in opposizione, viene sottovalutata dalle figure terze del proprio contesto occupazionale.

Il diffuso disconoscimento delle loro competenze da parte dei datori di lavoro può sfociare in diversificate forme di discriminazione (Graham et al., 2018), tra le quali: l'offerta di una limitata serie di accomodamenti ragionevoli e funzionali; il demansionamento a ruoli e compiti meno prestigiosi e dequalificanti; il sovraccarico di impieghi estenuanti al fine di dimostrare le proprie competenze, lasciandoli vulnerabili al burn-out lavorativo (Wissell, Karimi, Serry, Furlong, & Hudson, 2022). Pertanto, la condizione di incertezza nel divulgare la propria situazione si presenta agli occhi del lavoratore\lavoratrice come un arma a doppio taglio.

D'altro canto, secondo i risultati della ricerca promossa da Bellacicco(2020). l'accesso a professioni che comportano meno ore di lavoro e responsabilità può essere una condizione per loro desiderabile, in quanto maggiormente compatibile con le condizioni di salute. A queste motivazioni, però, va aggiunta la cosiddetta «trappola dei benefici specifici», per cui le persone con disabilità, in particolare, potrebbero scegliere posizioni meno prestigiose e, quindi, meno retribuite per non perdere i sussidi statali, il posto di lavoro e\o il riconoscimento sociale.

E' evidente che una persona con dislessia, discalculia, disgrafia, disortografia è chiamata nel corso delle sue transizioni di vita a imparare e rafforzare diverse strategie avanzate di adattamento in funzione ai disparati contesti e ruoli sociali di riferimento. Quando si inizia a lavorare, ad esempio, la persona con difficoltà dell'apprendimento tende ad attribuire caratteristiche tipiche di determinati ambienti e contesti in realtà nuove (ad esempio esperienze vissute all'università vengono proiettate nel nuovo ambiente di lavoro). Questa tendenza, non solo andrà ad inficiare il naturale percorso di inserimento lavorativo ma porterà i lavoratori\trici a focalizzarsi su le loro "mancanze" piuttosto che dichiarare con convinzione in cosa sono capaci e di cosa hanno diritto (Beetham, & Okhai, 2017)

Lo scopo del progetto di ricerca condotto da Alexander-Passe, N. (2015) era valutare quali abilità le persone con dislessia avevano maturato al fine di raggiungere carriere prestigiose mentre combattevano con problemi di alfabetizzazione e calcolo. I risultati delle interviste hanno rilevato che coloro che hanno perseguito una passione o un interesse ha insegnato loro: (1) ad avvicinarsi ad argomenti di cui erano felici di apprendere e quindi migliorare autonomamente la capacità di lettura, scrittura, elaborazione delle informazioni; (2) l'accrescimento della persistenza e dell'empatia, ovvero non arrendersi di fronte alle lotte/ problemi ed entrare in empatia con coloro che combattono le stesse "battaglie"; (3) ad affidarsi a persone significative e a professioni di "sostegno" come mentori, datori di lavoro, psicologi ec; (4) Dare ascolto alle proprie convinzioni, bisogni e scelte di carriere, evitando di vivere percorsi scelti da altri o semplicemente ritenuti "più facili".

Molti partecipanti, inoltre, confessano che l'essere stati scoraggiati per la maggior parte dei percorsi accademici e lavorativi ha rafforzato in loro la motivazione a superare le barriere e a calibrare le emozioni negative vissute per concertarsi più sui propri punti di forza.

Infine, lo studio suggerisce che per quanto le persone con dislessia manchino di fiducia in se stessi; insicurezza, scarsa autostima e paura del rifiuto; presentano, tuttavia, in media capacità quali: intuizione, problem solving, pensiero riflessivo e creativo legato a strategie di pensiero personali e originali costruite nel corso degli anni per affrontare ed adattarsi a modo proprio alle sfide e ai compiti richiesti

Sebbene da tempo i contesti lavorativi (e non solo) si sono concentrati su un "modello di deficit" per la dislessia e le differenze di elaborazione associate, è giunto, chiaramente, il momento di abbracciare e supportare la differenza di pensiero e di approccio al lavoro. È testimoniato (Beetham, & Okhai, 2017), che sono presenti ovvi vantaggi nell'avere persone all'interno del posto di lavoro che "pensano in modo diverso" poiché acquisire una prospettiva diversa può aiutare a risolvere i problemi e metterci sulla strada della scoperta. Oltretutto, nonostante le gravi conseguenze generate dalla situazione pandemica COVID-19, è utile evidenziare che situazione emergenziale a esso connessa, ha fornito un'opportunità per aumentare la consapevolezza ed evidenziare le esigenze

specifiche che il personale con dislessia può avere quando è necessario lavorare a ritmo in un panorama in continua evoluzione. Risulta imperativo che la stessa compassionevole tolleranza, inclusività ed equità, richieste in tempi normali debbano essere offerte ed enfatizzate a tutto il personale in questo momento emergenza post restrizioni da covid-19, in particolare a quelli con dislessia. (Cunningham, 2021)

Capitolo 2

Capitolo 2.1: L'orientamento al futuro in un contesto lavorativo imprevedibile

In un mondo frenetico e imprevedibile come quello attuale le carriere stanno diventando meno lineari, obbligando i giovani a cambiare mestiere più spesso che in passato. Inoltre, ai giovani è richiesto di essere più flessibili e versatili nel tipo di lavoro che sono disposti ad accettare e alla tipologia di contratto. Questo implica una maggiore tenerezza da parte dei giovani adulti studenti\studentesse e lavoratori\trici a crearsi aspettative e rappresentazione del contesto occupazionale più vicine non solo alle proprie preferenze di carriera ma anche alle sfide della realtà di riferimento.

La transizione dalla vita accademica a quella lavorativa, si dimostra spesso un percorso complesso e “distopico”. Infatti il contesto accademico si presenta, la maggior parte delle volte, come una realtà frastagliata da un susseguirsi di successi e inaspettati fallimenti ma pur sempre uno spazio di sperimentazione con elevati livelli di marginalità di errore. In opposizione il contesto lavorativo è portatore di elevate responsabilità, e di maggiori richieste di attenzione e di capacità da acquisire con prontezza. La discrepanza tra i due mondi può generare diverse reazioni da parte dei giovani adulti. Alcuni possono affrontare la transizione e l'inserimento lavorativo con fiducia, ottimismo, motivazione impegno e speranza; mentre altri li affrontano con indecisione, incertezza e pessimismo (Cabras & Mondo,2018).

In riferimento al primo approccio, il modello del life design (vedi 1.1) spiega che i giovani in transizione università-lavoro, al fine di affrontare bene i colpi scagliati da un mondo del lavoro imprevedibile e sfidante, devono assumersi una maggiore responsabilità e prontezza professionale; imparare a sentirsi sicuri del futuro, delle proprie

strategie di coping e della propria conoscenza di sé (Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier, & Nota, 2017). La maggior parte delle ricerche che abbracciano l'approccio del life design, sottolineano l'importanza che ricoprono per la persona le capacità di "adattabilità alla carriera" e "orientamento al futuro" nell'affrontare l'ingresso nel mondo del lavoro e il conseguente stato di soddisfazione occupazionale e personale.

In linea con l'approccio del life design, l'orientamento positivo verso il futuro (speranza e ottimismo) viene descritto da Nota (2020) come "la capacità di sperimentare e vivere il presente in funzione del futuro...con atteggiamenti ottimistici e positivi di anticipazione di ciò che verrà". Pertanto implica un atteggiamento proattivo (speranza) e positivo (ottimismo) alla vita, guidato da curiosità e pianificazione di possibili percorsi a lungo termine. La speranza quindi genera negli individui forza di volontà (motivazione a fare e a "essere") e di realizzazione di traiettorie percorribili per raggiungere i propri desideri e obiettivi. L'ottimismo, invece, può essere definito come una tendenza umana a vedere e valutare positivamente il lavoro e i risultati futuri ad esso connessi.

Secondo Singer (2008) rientrano nel costrutto di "orientamento al futuro" l'insieme di pensieri, azioni, emozioni riferiti ai propri progetti di carriera, alle speranze che questi possano realizzarsi e alle prospettive temporali future sui possibili sé.

Pertanto, tale costrutto include processi motivazionali, affettivi e cognitivi. L'aspetto motivazionale dell'orientamento futuro comprende interessi, obiettivi e ideali sul futuro, nonché paure, preoccupazioni e incertezze. L'aspetto affettivo, invece, include pensieri ed emozioni come sentimenti di ottimismo, speranza e pessimismo, necessari a valutare il contesto di riferimento e interpretare la costruzione di possibili sé. Gli aspetti cognitivi includono processi esecutivi quali: l'apprendimento, la pianificazione, l'anticipazione, l'esplorazione e il processo decisionale sulle opportunità future (Husman & Shell, 2008).

In riferimento alla differenziazione di aspetti intrinseci al costrutto, è necessario attenzionare la differenza di propensione alla speranza e ottimismo (orientamento al futuro) che dimostrano alcune persone rispetto ad altre, i cui aspetti motivazionali, emotivi e cognitivi possono essere influenzati da ulteriori condizioni personali che possono

variare dalla salute mentale, dalla presenza di deficit cognitivi, fisici e/o emotivi, da multiple esperienze passate fallimentari.

In particolar modo, vari studi dimostrano che gli studenti con difficoltà nell'apprendimento, riportano livelli di speranza e ottimismo nei confronti del contesto lavorativo, più bassi (Ben-Naim et al., 2017; Feldman et al., 2016). Le principali conseguenze dimostrate dagli autori sembrerebbero collegate alle difficoltà di adattamento che queste persone esperiscono durante il passaggio alla “vita adulta” e alle papabili richieste occupazionali. Riguardante queste ultime, sembrerebbe che le esigenti richieste lavorative svalutanti e/o svilenti, le continue relazioni professionali da sviluppare, le incombenti responsabilità a cui occuparsi, generano nella persona con vulnerabilità sentimenti di inadeguatezza, insicurezza e preoccupazione più elevate rispetto ad altre persone.

Poiché la speranza determina (in parte) le prospettive sul tempo futuro (Santilli, Nota, Ginevra, & Soresi, 2014), sembrerebbe che gli studenti universitari con difficoltà di apprendimento, che riferiscono livelli di speranza inferiori, saranno più orientati al presente rispetto agli altri studenti universitari che tendono a orientarsi attivamente verso obiettivi futuri (Eliseo, Rosenboim, M. & Krisi, 2022).

Eliseo et al. (2022) affermano che le preferenze temporali dei giovani adulti sono influenzate dal livello delle loro abilità cognitive esecutive e dai cambiamenti situazionali in queste abilità. Quindi affermano che vi sia una relazione negativa tra funzioni esecutive e preferenze temporali (orientamento verso traiettorie passate, presenti, future). Di conseguenza gli studenti\esse universitari e/o lavoratori\trici con difficoltà di apprendimento che presentano resistenze nella fluidità delle funzioni cognitive esecutive, in situazioni in cui vi è un'elevata richiesta di elaborazione, si trovano in netto svantaggio rispetto a chi senza disabilità. Questo comporta che saranno più orientati al presente rispetto alle persone senza disabilità. Oltretutto, le esperienze passate travagliate vissute dagli studenti universitari con difficoltà di apprendimento incrementano la loro incertezza nei confronti di un futuro appetibile e speranzoso, riducendo così in loro aspettative di successo e ridirizzando l'orientamento al futuro verso obiettivi più realizzabili e a breve termine (Dencikla & Mahone, 2018).

Inoltre, diversi studi hanno mostrato una relazione tra career adaptability e orientamento futuro (Santilli, Nota, et al., 2014; Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier & Nota, 2017) e un rapporto di mediazione tra orientamento futuro, career adaptability e soddisfazione di vita (Cabras & Mondo, 2018). In particolare, la career adaptability influenza tendenze positive e aspettative ottimistiche sul futuro le quali conducono la persona a crearsi traiettorie di vita percepite come soddisfacenti e gratificanti (Cabras & Mondo, 2018). Gli studi citati hanno riportato correlazioni positive tra ottimismo\ speranza e adattabilità alla carriera e hanno scoperto che gli studenti universitari più ottimisti e adattabili mostravano un maggiore tendenza ad essere più piacevolmente coinvolti nella loro pianificazione educativa e professionale. Santilli, Nota, Ginevra e Soresi (2014) hanno sottolineato che i soggetti con un più alto livello di career adaptability, che si ritenevano in grado di costruire le proprie traiettorie future di carriera e di far fronte a transizioni di carriera e situazioni lavorative difficili, hanno mostrato livelli notevolmente più elevati di speranza verso il proprio futuro e soddisfazione per la vita.

Quindi, in conclusione, più la persona si sente agente proattivo della propria vita, ossia sentirsi padrone delle proprie scelte, curioso degli avvenimenti e pronto ad adattarsi alle difficoltà, più sarà in grado di intraprendere con maggiore fiducia ed entusiasmo scelte occupazionali appaganti e gratificanti.

Capitolo 2.2: Career adaptability e progettazione professionale

Il precedente capitolo ha permesso di comprendere quanto, la career adaptability possa essere una risorsa indispensabile da avere nel proprio “kit di strumenti” per affrontare l'imprevedibilità del mondo lavorativo. Infatti, la “career adaptability” si dimostra essere un insieme di atteggiamenti, competenze e comportamenti utili per le persone con e senza vulnerabilità, al fine di navigare “a vele spiegate” nell'incerto mercato del lavoro e adattarsi all'occupazione che più gli\le si addice.

Il modello di adattamento alla costruzione di carriera (Savikas, 2005), descrive le risorse della career adaptability come un insieme di "capacità psicosociali che condizionano l'autoregolazione nell'affrontare compiti, transizioni e traumi". Nonché convinzioni adattive funzionali al cambiamento, più o meno imprevedibile, delle condizioni di lavoro e di carriera (Hirschi et al., 2015 , p. 2). Secondo lo studioso la career adaptability influenza la determinazione ad avviare e sostenere comportamenti volti al raggiungimento degli obiettivi (capacità di agency) che conducono ad una maggiore soddisfazione di vita. Ciò significa che avere capacità di adattamento alla carriera, permette a lungo andare di costruire le proprie intenzioni di carriera future e di favorire anche nelle persone con disabilità intellettuale sentimenti positivi per far fronte a transizioni di carriera e situazioni lavorative difficili (Scioli et al., 2011), stimolando così sentimenti ancora maggiori di controllo e autodeterminazione.

Secondo Jiang (2016) l'adattabilità alla carriera è positivamente correlata a risultati positivi nella carriera, come: la qualità dell'occupazione dei laureati; un auspicabile gestione transizione di ruolo; il successo auto percepito di carriera da parte dei dipendenti; la qualità del reimpiego (occupabilità) di chi cerca lavoro.

In altre parole, la career adaptability si può sintetizzare nella definizione di: processo attraverso il quale le persone costruiscono attivamente la loro vita professionale,

mentre affrontano situazioni mutevoli che sperimentano nei loro contesti sociali (Savickas, 2013).

L'adattabilità è composta da quattro risorse, ovvero strategie di risoluzione dei problemi e di coping utilizzate dagli individui per costruire il proprio concetto di sé. In particolare comprende (Savickas, 2011):

(1) la preoccupazione per il futuro, ovvero la capacità individuale di collegare il passato con il presente e di essere proiettato positivamente verso il futuro;

(2) il controllo, la tendenza a pensare che il futuro sia in parte sotto l'influenza della persone, la quale conferisce ad esso un proprio senso e significato;

(3) la curiosità, la predisposizione ad esplorare l'ambiente esterno e ad acquisire con desiderio informazioni sul mondo, che riflettere su se stessi;

(4) la fiducia, ovvero il senso di autoefficacia riposta nella propria capacità di gestire le sfide, gli ostacoli e barriere che possono essere incontrate nel perseguimento degli obiettivi.

La ricerca nel campo della disabilità ha rilevato che livelli più elevati di adattabilità alla carriera sono associati a livelli più elevati di raggiungimento e pianificazione degli obiettivi (Di Maggio et al., 2019 ; Santilli et al., 2014). Inoltre, uno studio su studenti con vulnerabilità e disabilità cognitiva, ha dimostrato che quelli con una maggiore adattabilità alla carriera hanno riportato una maggiore preparazione alla carriera e una migliore qualità della vita (Ferrari et al., 2017).

Pertanto, partendo da questi studi si può articolare il modello a quattro fattori dell'adattabilità nelle persone che dimostrano condizioni di vulnerabilità.

Partendo dalla preoccupazione, secondo Ferrari et. al. (2017), le persone con disabilità risultano maggiormente preoccupate per il loro futuro rispetto ai coetanei. Questa eccessiva preoccupazione deriva principalmente dal pensiero ricorrente dell'impatto che

la loro disabilità potrebbe avere sul grado di successo nella fase di esplorazione e pianificazione della loro carriera. Inoltre, secondo Bibby (2013) gli adulti con disabilità di apprendimento che vivono con i genitori risentono, in forma intensificata, la natura di tale preoccupazione in quanto si percepiscono meno coinvolti attivamente nello stadio di pianificazione del loro futuro. La spiegazione secondo l'autore può essere imputata sia a eccessive barriere interne vissute dal diretto interessato\ a bensì anche da resistenti attenzioni da parte dei genitori nel preservare i propri figli da ulteriori fallimenti.

Per quanto riguarda, invece, il controllo, risulta dalla ricerca sopracitata (Ferrari et al., 2017) che molti giovani adulti con disabilità intellettiva, avendo esperito meno opportunità lavorative formative e avendo sviluppato ridotte conoscenze sul mondo del lavoro, tendono a viverci le transizioni di vita con meno audacia e quindi si dimostrano meno disponibili a prendersi le proprie responsabilità sulla scelta di carriera e meno costruttori del proprio destino.

Purtroppo, sembrerebbe che la ridotta possibilità di partecipare alla vita scolastica\ universitaria\ lavorativa riveste una logica di circolo vizioso, secondo la quale la limitata esperienza ridurrebbe l'energia motivazionale interna alla persona: forza indispensabile per attivare il processo di curiosità ed esplorazione del proprio contesto.

Per quanto riguarda la fiducia, infine, Ochs & Roessler (2001) riferiscono che le persone con vulnerabilità tendono a mostrare minori risorse psicologiche (ad esempio l'autoefficacia) lungo il processo di creazione della carriera per via di più frequenti barriere interne, che si contrappongono con un ridotto supporto sociale.

Shin, e Lee, (2019). mettono in luce l'importanza che le altre risorse psicologiche, quale l'autoriflessione (o attenzione auto-focalizzata generalizzata), hanno sulla career adaptability, permettendo un'esponenziale crescita dell'identità professionale e una maggiore flessibilità\ apertura a nuove esperienze di apprendimento.

L'attenzione auto-focalizzata generalizzata, è una forma adattiva di auto-attenzione che implica l'esplorazione di nuove possibilità alternative e permette lo spostamento del focus dell'attenzione da prospettive negative e anguste a visioni positive e più ampie

(Trapnell e Campbell, 1999). Oltretutto, tale risorsa non solo impatta positivamente sul benessere psicologico ma in più facilita l'adattamento nel processo di sviluppo della carriera (Li et al., 2015).

L'autoriflessione, quindi, ricopre un importante ruolo di sostegno negli individui che presentano un ridotto senso di controllo, questo perché permette di dirigere l'attenzione su possibilità alternative e incoraggia le persone a farsi domande come: "In che modo posso prepararmi per la transizione al mondo del lavoro mentre esploro gli scenari futuri e i possibili sé?" (Carver & Scheier, 1998; Chen, Liu, & Wen, 2022).

Come si è più volte affermato nel seguente paragrafo, la career adaptability stimola nella persona: la capacità di fronteggiare gli imprevisti esterni, la forza di affrontare con successo i compiti professionali e la volontà di percorrere transizioni occupazionali inaspettate, e a volte destabilizzanti. Secondo quest'ottica, preme mettere in luce il concetto di "shock di carriera", in modo da comprendere con maggiore facilità come gli eventi al di fuori del controllo dell'individuo (digitalizzazione, transizione ecologica, covid-19, guerre attuali etc.) si relazionano con il processo decisionale e il comportamento di carriera (Eva, Newman, Jiang, & Brouwer, 2019).

Lo shock di carriera può essere definito come "un evento dirompente e straordinario che è causato, in certa misura, da fattori al di fuori del controllo dell'individuo, i quali innescano un processo di pensiero deliberato riguardante la propria carriera" (Akkermans, Seibert, & Mol, 2018). Gli shock di carriera sono eventi imprevisti che influenzano i processi di esplorazione, pianificazione e costringono le persone a gestire e "re-immaginare" le proprie traiettorie di carriera (Rummel, Akkermans, Blokker, & Van Gelderen, 2019) Lo shock di carriera, quindi, può attivare la persone in diverse direzioni: dall'acquisizione di nuove competenze alla ricerca di un nuovo lavoro, passando al cambiamento del proprio stile di vita e/o occupazione, fino ad arrivare ad impattare su scelte più drastiche come il pensionamento anticipato, il licenziamento, il drop out etc. (Akkermans, Richardson, & Kraimer, 2020). Un evento focale di shock professionale è stato la diffusione globale del virus Sars-Covid19. (Akkermans et al., 2020).

Le implicazioni causate dal Covid-19 hanno evidenziato chiaramente l'interazione dinamica ma complessa tra individui e ambiente (Akkermans et al., 2020), ricordando a tutti come comportamenti disadattivi e distruttivi adoperati nel corso dei secoli dall'essere umano abbiano sconvolto il sistema ecologico, generando una serie di impatti a lungo termine su ogni stratificazione sociale a livello globale.

Secondo quanto riportato dal World Economic Forum (2020) la pandemia COVID-19 in solo due mesi ha distrutto più posti di lavoro di quanti ne abbia sacrificati la Grande Recessione in due anni.

Uno shock occupazionale può avere conseguenze positive a lungo termine per coloro che rispondono con adeguate risorse di adattamento e prontezza professionale. Questo significa essere in grado di apportare cambiamenti per l'aggiornamento professionale nelle mutate dinamiche del mercato.

Pertanto coloro che hanno dimostrato maggiore career adaptability, sono gli stessi che hanno intravisto con "audacia visionaria" nella situazione emergenziale un'opportunità nel dare vita ad una "nuova normalità" che potesse essere un trampolino di lancio verso nuove aspettative e occasioni di crescita personal-professionali (Khanna, Sahai, & Nautiyal, 2022)

Facendo sempre riferimento a questa visione contestuale, può essere importante dare ora attenzione alle persone con disabilità che compongono i contesti lavorativi ed enfatizzare l'importanza di coinvolgere i datori di lavoro in una revisione della loro idea di disabilità. Essa infatti, risulta spesso negativa e ricca di pregiudizi, piuttosto che in grado di enfatizzare i punti di forza e gli aspetti positivi dei lavoratori (Wehman et al., 2013).

La career adaptability è descritta come un costrutto psicologico stabile ma dipendente dal contesto che include la preparazione e la volontà di adattarsi ai cambiamenti di una carriera (Savankas & Porfeli, 2012). Questo implica, quindi che a giocare un ruolo centrale nella promozione dell'adattabilità non risulta essere unicamente la persona (il dipendente) piuttosto l'interazione costante di: un ambiente supportivo e di un buon

adattamento Persona-Organizzazione (Gong, Gilal, Gilal, Van Swol & Gilal, 2022) La spiegazione che i ricercatori danno, sembra sostenuta dal fatto che i dipendenti con un'elevata capacità di adattamento professionale possono familiarizzare più rapidamente con l'occupazione e con le regole dell'organizzazione e hanno maggiori probabilità di ottenere risultati positivi sia per sé stessi sia per l'organizzazione, il che di conseguenza aumenta la loro fiducia in se stessi e la loro performance (Ginevra et al., 2016).

D'altro canto anche le variabili organizzative come supporto organizzativo, avanzamento di carriera, mentoring e socializzazione, accrescono notevolmente risorse personali necessarie per l'ottimale inserimento lavorativo e l'adattamento persona-ambiente (Guo et al., 2021; Treviño et al., 2020; Seema, 2021).

Savankas & Porfeli (2012) confermano la teoria secondo cui la career adaptability è correlata positivamente con un ambiente organizzativo positivo. Ciò comporta che i dipendenti si adatteranno all'organizzazione più rapidamente, si identificheranno maggiormente con l'organizzazione e avranno a disposizione una ricca rete di feedback (Gong et al., 2022).

Capitolo 2.3: lavoro dignitoso e costruzione di contesti lavorativi inclusivi, luogo di benessere sociale anche in condizioni di vulnerabilità e discriminazione

Come esposto nel corso dell'elaborato, la persona è parte del contesto in cui vive; è parte integrante dell'interazione costante con il mondo e la sua rappresentazione sociale. La persona, infatti, inizia un processo in cui dà senso e significato di se stessa e di ciò che vuole, desidera, spera, attraverso un rapporto di scambio con la realtà di appartenenza. Non di meno, quindi, il contesto lavorativo ha un'importante valenza nella auto-determinazione e career adaptability della persona (con e senza vulnerabilità), soprattutto se tale realtà si propone come garante di un ambiente dignitoso, inclusivo e soddisfacente.

Di conseguenza, l'accesso al lavoro dovrebbe essere equo e "giusto", garantendo i diritti fondamentali, quali: assenza di discriminazioni o molestie, opportunità di esercitare la propria voce, partecipazione alla vita organizzativa e crescita sia a livello occupazionale che personale. (Santilli, Ginevra, Nota, e Soresi, 2018) Il lavoro dignitoso, quindi, implica non solo l'accesso alla professione per tutte le persone che vogliono lavorare, ma anche l'accesso ad un luogo che offra emancipazione, protezione sociale e sicurezza nel lavoro. Un luogo quindi promotore del tempo libero, del riposo, del rispetto reciproco e dell'allineamento valoriale tra persona e lavoro (Duffy et al., 2016).

Pertanto, per lavoro dignitoso, si intende la condizione occupazionale per cui la persona possa raggiungere un senso di rispetto di sé e dignità, sperimentare l'opportunità di scegliere ed eseguire un lavoro produttivo, significativo e appagante che gli/le permetta di raggiungere un senso di autorealizzazione economica, sociale ed identitaria (Santilli, Ginevra, Nota, e Soresi, 2018).

Tuttavia, per fare in modo che il lavoro dignitoso non sia solo un concetto "desiderabile" bensì una condizione imprescindibile, è necessario che ogni luogo di lavoro sia "inclusivo", tale per cui sia agente principale nella promozione di un clima che valorizza le differenze e faccia proprio il pieno potenziale di tutti i dipendenti (Ryan e Kossek, 2008). La persona che abita una realtà lavorativa inclusiva, pertanto, non deve sentirsi

un peso per gli altri o “l’ultima ruota del carro” ma deve percepire fiducia e riconoscimento della propria competenza, autonomia discrezionale\ decisionale e autosufficienza. Infatti, un contesto di lavoro dignitoso, che auspica al raggiungimento di condizioni eque e inclusive sul posto di lavoro (ad esempio equità di genere, integrazione tra lavoro e vita personale, rispetto di condizioni di vulnerabilità), prescinde della semplice assenza di molestie o dall’identità progressista dell’azienda (Sayer, 2007).

Le testimonianze dei dipendenti riportate nella ricerca condotta da von Schrader, Malzer, e Bruyère (2014) sulla divulgazione di condizioni di vulnerabilità nei luoghi di lavoro, affermano che ciò che ha spinto loro a divulgare effettivamente informazioni personali sulla propria disabilità, si è verificato quando hanno visto come il datore di lavoro e i colleghi dei vari reparti si sono comportati dinanzi a situazioni particolari che andavano contro o non venivano considerate tradizionalmente nelle politiche e pratiche aziendali. Infatti accade spesso, soprattutto in contesti lavorativi ben strutturati e politicizzati, che quando si presentano condizioni difficili e vulnerabili, esse vengono sminuite oppure trattate al pari di incombenze lavorative.

Den Nieuwenboer, Tirol-Carmody, Rogers e Trevino, (2022) hanno appurato che i dipendenti con dislessia spesso faticano a raggiungere i sopradescritti elementi di dignità nel loro lavoro, in quanto sono costretti spesso ad aggirare le loro difficoltà e a cercare di nascondere e compensare i loro deficit, piuttosto che trovare soluzioni compensative compatibili con le richieste lavorative. Gli autori, inoltre, riferiscono che molte persone con dislessia, quando si trovano a dover affrontare il fatto di possedere alcune lacune, spesso esperiscono da parte di figure terze un trattamento disparitario che li riporta a vivere una “sensazione di alterità”. Ovvero una forma di rappresentazione sociale, strettamente legata all’idea di stereotipo, in cui le differenze individuali vengono ignorate e sostituite da convinzioni stabili, generalizzate e spesso decontestualizzate sui gruppi e sui loro membri (Dervin, 2012; Hilton & Von Hippel, 1996). Attraverso questo processo, la persona categorizzata come “diversa” viene identificata come meno desiderabile, più debole e inferiore.

I ricercatori, ascoltando le storie complesse che i partecipanti hanno condiviso, hanno riscontrato l’esistenza di forti sentimenti legati allo stigma negativo associato alla

dislessia che nel complesso ha fatto emergere nei partecipanti un forte sentimento di inappagamento e delusione in quanto visti “come qualcuno che non è del tutto uguale agli altri”.

Wissell, Shae, Karimi, Serry, Furlong e Hudson (2022), hanno riportato dei suggerimenti su come migliorare i luoghi di lavoro per i dipendenti con dislessia, che includevano: l'accesso a risorse come dittafoini e software; servizi di tutoraggio e corsi di formazione in gruppo su modalità alternative e creative di gestione\pianificazione del lavoro e aiuti mirati alla flessibilità della memoria di lavoro (ex liste, schemi visivi etc). Tuttavia, i ricercatori affermano che l'azione chiave per rendere un luogo di lavoro dignitoso e sano per tutti, risulta essere la formazione aggiuntiva indirizzata ai leader e manager su come supportare al meglio i dipendenti con dislessia e dare vita ad una leadership inclusiva. Da questa ricerca è emerso che quando i leader, a seguito della formazione, hanno pattuito cordialmente con i dipendenti quali accomodamenti, revisioni logistiche e strumenti fossero necessarie per il normale svolgimento delle proprie mansioni, i dipendenti con dislessia hanno riportato un contributo significativo e positivo ai loro luoghi di lavoro e un grado elevato di soddisfazione percepita, il che ha impattato positivamente sui risultati economici della società in generale. Di conseguenza, è emerso che quando l'empatia era abbinata alla consapevolezza e alla comprensione della dislessia come parte della cultura del posto di lavoro, le persone con dislessia non solo sopravvivevano ma addirittura prosperavano.

La revisione sistemica sulla dislessia evolutiva e il mondo del lavoro portata avanti da Beer et al.(2014), ha permesso di rintracciare i principali fattori esterni (ambiente di lavoro) ed interni(legati alla persona) che influenzano la partecipazione al lavoro degli adulti con dislessia evolutiva. I lavoratori intervistati accennano al ruolo positivo svolto dal loro datore di lavoro/supervisore nel rendere il luogo di lavoro più accogliente e meno stigmatizzante, nel garantire maggiore flessibilità degli orari, scadenze e mansioni da svolgere, nel supportarli nella crescita professionale e nell'arricchimento del sistema di feedback e comunicazione interna, capace esso di colmare possibili incomprensioni e scarse informazioni.

Per molti lavoratori con vulnerabilità nascoste, la divulgazione rimane un dilemma e una sfida complicata e ambivalente. Se rivelare o meno dipende da molti fattori: il carattere e la percezione di autoefficacia del lavoratore, il supporto organizzativo percepito (POS), la sicurezza contrattuale, l'atteggiamento e la conoscenza della disabilità da parte del manager di linea, l'esigenza di supporti e servizi compensativi, il desiderio di apertura e onestà nei confronti dei colleghi, o al contrario la paura di essere vittima di mobbing, di essere discriminato ed isolato. Tale paura fa sì che molti lavoratori con dislessia siano riluttanti a rivelare volontariamente la propria disabilità in anticipo, ad esempio in fase di selezione e/o di ingresso, ma tale scelta può danneggiare la salute mentale e la produttività del lavoratore e dell'organizzazione, per non parlare della tendenza da parte di colleghi, dirigenti etc ad attribuire tutta la responsabilità degli errori commessi, alla persona. Ciò implica che l'organizzazione non sente la responsabilità (per non parlare di un senso di urgenza) di cambiare o adattare il contesto organizzativo in modo che sia meramente facilitante e inclusivo.

Le organizzazioni, oltretutto per funzionare nei loro obiettivi, devono considerare attentamente anche lo strato più nascosto della propria cultura organizzativa, che fa riferimento alle azioni, valori, comportamenti messi in atto e/o vissuti da tutti gli stakeholders dell'azienda. Una visione più analitica del contesto lavorativo, permette di garantire che le pratiche supportive al benessere lavorativo e alla corrispondenza tra organizzazione e persona, ad esempio la selezione del personale oppure l'utilizzo di pratiche socio-relazionali come i team building e l'umorismo, possano essere mantenute senza emarginare determinati gruppi di dipendenti. L'umorismo, precisamente, è una pratica sul posto di lavoro che può sia facilitare i sentimenti di inclusione sul lavoro per alcuni, esorcizzare lo stress per altri ma può anche emarginare i dipendenti identificati in gruppi ritenuti "minoritari" (ad esempio coloro che presentano una disabilità oppure persone di diverse etnie, credi e orientamenti sessuali) (Sang, Richards, & Marks, 2016).

Ciò suggerisce la necessità intraprendere un processo formativo più atavico e profondo, mirato alla ri-educazione e alla sensibilizzazione in materia di rispetto, giustizia sociale e pro-socialità. A tal fine sarebbero necessarie sessioni di formazione orientate alla conoscenza e all'ottenimento di informazioni base sulle condizioni di vulnerabilità in

cui si trovano colleghi e dipendenti e sul quadro legislativo garante della tutela di specifici diritti e doveri. Una volta colmate le lacune di natura conoscitiva (solo quando tutti hanno una comprensione accurata del “tema”, gli stereotipi e le barriere ostili verranno rimosse), la formazione dovrebbe essere orientata a favorire relazioni positive tra supervisore e dipendente attraverso lo sviluppo di abilità nell'ascolto, nella risoluzione dei conflitti, nella riduzione del pregiudizio e sull'aggiornamento di modalità di apprendimento e-learning adatte a tutti. Queste azioni se trattate in modo informale e discrezionale, diventano un modo piacevole e spontaneo di incontro tra i supervisori e i colleghi nel discutere ciò che, a volte, può essere un argomento delicato e fonte di incomprensioni (Von Schrader, Malzer & Bruyère, 2014).

Senza ombra di dubbio, quindi, la realtà lavorativa a cui il\la lavoratore\trice con vulnerabilità fa riferimento, fa da sfondo alla percezione che egli\alle abbia di sé stesso\, delle proprie capacità e della consapevolezza di vivere un mondo fatto su misura.

Skinner e MacGill (2015), invece, hanno voluto dare un contributo importante alla letteratura di riferimento ponendo l'accento sull'impatto che i fattori e risorse personali hanno sulla creazione di un contesto lavorativo diversificato e vicino alle esigenze delle lavoratrici. La seguente ricerca, nello specifico, mira a mettere in luce gli sforzi quotidiani e le risorse personali che tutte le intervistate, mamme con dislessia, hanno sperimentato e agito sul proprio contesto lavorativo mentre aspettavano un figlio\,a e contemporaneamente lottavano con le sfide che la propria dislessia gli poneva davanti. Sebbene tutte le madri hanno affermato che è difficile combinare lavoro, dislessia e maternità, la maggior parte di loro ha anche testimoniato di aver vissuto dei momenti di rivincita personale, dettati dalla consapevolezza di essere donne determinate e capaci, soprattutto in momenti di vita complessi, di essere lavoratrici rispettate e ammirate in un contesto lavorativo non sempre accomodante. Tra le principali difficoltà sono state annoverate: disuguaglianze di genere nella retribuzione; necessità di richiedere tempo extra e modalità più flessibili per completare le attività lavorative; scarse capacità organizzative, memoria, velocità di lettura e scrittura a mano. Alcune donne affermano, che il tempo extra che di solito chiedevano a lavoro per svolgere con più calma lavoro che richiedeva massima precisione e

attenzione, era percepito come un ulteriore incombenza tra lavoro e dislessia in quanto doveva essere ulteriormente gestito e destinato alla cura dei figli.

Per quanto riguarda invece le opportunità e gli aspetti positivi che le donne hanno esperito, sono principalmente due: il primo vantaggio riportato dalle donne (in media), fa riferimento alla consapevolezza di essere state capaci di “attingere” da i due mondi (madre e lavoratrice) gli “strumenti” utili per affrontare sfide a cui non erano preparate. Ad esempio, alcune partecipanti hanno raccontato aneddoti di esperienze lavorative in cui hanno contribuito al raggiungimento di un obiettivo professionali facendo riferimento a capacità acquisite attraverso il ruolo di madre, quali: l’empatia, la pazienza, l’ottimizzazione degli impegni e la pianificazione creativa dei ruoli etc. Ma ciò che sembrerebbe aver fatto crescere le donne in entrambi i ruoli, è principalmente imputabile alla capacità delle partecipanti di aver dato un contributo importante nel rendere l’organizzazione per cui lavoravano un posto più vicino e sensibile alle diversificate richieste dei lavoratori\trici. D’altro canto, il secondo vantaggio era più direttamente collegato alla dislessia. Le donne infatti, hanno affermato che la maternità accresceva la loro autoefficacia e la self-advocacy, sentendosi promotrici di comportamenti positivi nei confronti della propria dislessia e incoraggiavano i figli\ le figlie a vivere con maggiore fiducia e audacia le proprie difficoltà di apprendimento. Citando le parole di Hellen “Prendermi cura dei miei figli e desiderare di dare loro un buon esempio, ha aumentato la mia fiducia sui punti di forza della dislessia, stimolando a tornare a studiare e ottenere una qualifica professionale.

Le seguenti testimonianze delle madri lavoratrici con dislessia, come i sovraespunti suggerimenti proposti dai ricercatori in materia di lavoro dignitoso, riflettono il nucleo centrale per la realizzazione di contesti occupazionali salubri e inclusivi. Per raggiungere tali scopi, difatti le persone devono sentirsi di poter mettere al primo piano la propria autonomia, il proprio desiderio di rivalsa e di autoaffermazione sul proprio contesto lavorativo. Il quale deve mostrarsi agli occhi di tutti come palcoscenico sociale, economico e relazionale; luogo di realizzazione delle capacità multifaccettate dell’essere umano.

Capitolo 2.4: Quadro legislativo italiano sulle difficoltà specifiche dell'apprendimento: scenari lavorativi attuali e futuri con la nuova legge.

Negli scorsi paragrafi si è parlato molto sui fattori, risorse e figure responsabili a rendere un luogo di lavoro e d'istruzione inclusivo, dignitoso e salubre. Nell'attuale paragrafo, in aggiunta, si discuterà del quadro legislativo a supporto delle persone studenti\esse e lavoratori\trici con disturbi specifici dell'apprendimento. Il seguente paragrafo, infatti, metterà in luce la centralità che un buon assetto giuridico ha sull'attuazione e creazione di un luogo che tuteli le persone con vulnerabilità e le sostenga nel loro percorso di crescita e realizzazione personale. Poiché, in una società civile che si rispetti è fondamentale che ogni cittadino\sa sia rappresentato\sa e gli sia garantito\sa pari opportunità e trattamenti.

In Italia la legge che tutela le persone con vulnerabilità è la legge 104 ma a differenza di altri paesi, in Italia viene distinta la legge 104 con la legge 170\10, che racchiude le norme unicamente in materia di disturbi specifici dell'apprendimento.

Nello specifico, La legge 170\2010 sancisce il riconoscimento della dislessia, discalculia, disgrafia e disortografia nei contesti sociali e di istruzione e stabilisce delle misure per attivare un percorso didattico idoneo allo studente che presenti difficoltà, con la possibilità di accedere a “strumenti compensativi” e a “misure dispensative”. Queste misure e strumenti definiscono i contenuti nel PDP (Piano Didattico Personalizzato) che la scuola\università stila in collaborazione con la famiglia (e in teoria con lo studente\ssa) a seguito del rilascio della certificazione che attesti l'avvenuta diagnosi di Disturbo specifico dell'apprendimento.

Per quanto riguarda la vita professionale delle persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, nonostante nell'articolo 2 venga specificata la finalità di “assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale” (legge 170/2010, art. 2, punto h), si è riscontrato nell'ultimo decennio (da quando entrata in vigore la legge) che poche Regioni hanno posto la loro attenzione alla realizzazione in

chiave operativa della predetta finalità, generando divari di natura realizzativa, nei diversi contesti di vita. Pertanto è nata l'esigenza di approvare una legge che potesse normare e garantire egual accesso alle persone con difficoltà di apprendimento in tutti gli scenari di vita e a tutte le opportunità di carriera, anche in contesti privatizzati, al di fuori del contesto scolastico.

A seguito di una lunga battaglia che ha coinvolto diverse generazioni di persone con disturbo specifico dell'apprendimento con l'obiettivo di ottenere un futuro più dignitoso, lo scorso 28 marzo 2022 presso la Camera dei deputati, alla presenza della Vice Presidente del Senato Anna Rossomando, promotrice e firmataria dell'emendamento sui diritti dei lavoratori con Disturbi specifici di apprendimento, è stata accolta e approvata in via definitiva la legge n° 25 del 28 marzo 2022, il cui articolo 7 (comma 2 bis e seguenti) introduce diritti fondamentali ai lavoratori con Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Pertanto, con la legge 25\2002 si dà inizio ad una nuova era per tutti i lavoratori e lavoratrici con difficoltà di apprendimento, all'insegna del lavoro dignitoso, civile e contro ogni forma di discriminazione (Associazione Italiana Dislessia, 2022)

Ma prima di parlare della nuova legge, urge descrivere con un sintetico excursus le più importanti leggi che tutelano le persone con difficoltà di apprendimento e che hanno permesso nel corso degli anni di poter arrivare alla legge 25\2022.

Nel 1992, con l'emanazione della Legge Quadro 104/1992 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone con disabilità, viene sancito il diritto all'integrazione di tutti gli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado. Per la sua entità e importanza sociale, la legge 104 affonda le radici più vicine ai principi che poi verranno riportati nella Legge sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Nel primo provvedimento normativo (legge n. 53/03) viene riconosciuta alla Scuola l'autonomia didattica e viene rafforzato il diritto all'istruzione orientato a tutti, nonché viene emanato il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento. A seguito di una serie di emendamenti e disegni di legge, nel 2010 viene ufficialmente sancita la legge 170, prima e unica legge a favore della tutela dei diritti delle persone con disturbi specifici dell'apprendimento.

Difatti, a differenza di molti stati internazionali, in Italia i diritti delle persone con Difficoltà di apprendimento sono sanciti da una normativa specifica, che si differenzia dalla Legge Quadro 104/1992 riferita alle persone con disabilità.

Nell'articolo 2 della Legge 170\2010 (Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 2010), sono esplicitate le finalità, tra le quali: «Garantire il diritto all'istruzione [...] e assicurare uguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale». Negli articoli successivi viene data attenzione al tema della formazione degli insegnanti nella scuola, alla didattica individualizzata e personalizzata, all'introduzione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, alle forme di verifica e valutazione e ai diritti che tutelano e sostengono i familiari. La legge è seguita dal decreto ministeriale del 2011, che riporta le principali linee guida per l'attuazione della normativa, in modo da prevenire possibili falle da parte dei principali sistemi attuativi quali sistema scolastico, familiare e dei servizi diagnostici e sanitari regionali (USR e CTS).

Le linee guida applicative della norma sono state redatte anche per l'inserimento degli studenti\studentesse con difficoltà di apprendimento nell'ambito universitario, così come sancito dall'articolo 5: “agli studenti con difficoltà di apprendimento sono garantite, durante il percorso di istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.”

L'applicazione delle linee guida della legge 170\2010 anche in ambito universitario ha favorito conseguentemente un incremento del numero di studenti iscritti all'Università con Disturbi Specifici di Apprendimento. Infatti, prima dell'attuazione della legge nei vari contesti scolastici, gli studenti e studentesse che presentavano difficoltà di apprendimento tendevano ad associare l'università a un mondo inaccessibile e possibile fonte di un susseguirsi di fallimenti accademici ed esperienze di crescita traumatiche. Questa convinzione sembra originare dai vissuti educativi esperiti durante gli anni di scuola, principalmente caratterizzati dalla scarsa informazione del corpo docente e dall'omogeneità dei percorsi didattici. I quali, per l'appunto non si adeguavano agli specifici bisogni educativi di tutti\le gli\le alunni\le piuttosto imponevano a quest'ultimi\le di adattarsi in modo rigido e con tacito consenso, generando in chi non riusciva a farlo,

sentimenti di inadeguatezza e convinzioni errate sulle loro abilità intellettive e capacità future. (Molisso & Bonfiglio, 2018; Emili, 2020).

Per adempiere alle richieste previste dalla nuova normativa, le istituzioni universitarie odierne si fanno carico ogni giorno di adempiere al compito di attuare protocolli inclusivi per tali studenti, utilizzando metodologie di insegnamento-istruzione e strumenti che tengano conto delle modalità di apprendimento e delle difficoltà specifiche degli studenti con difficoltà dell'apprendimento in età adulta, e non viceversa.

Le Linee guida evidenziano la necessità dell'attivazione in tutti gli Atenei di servizi per studenti con difficoltà nei contesti di apprendimento. Tale servizio dovrà garantire l'accoglienza, il tutorato e la mediazione con i docenti. Nell'ambito di tali servizi potranno essere previsti: - La richiesta di supporto da parte di tutor specializzati; - consulenza per l'organizzazione delle attività di studio; - forme di studio alternative come, per esempio, la costituzione di gruppi di studio fra studenti con dislessia e non; - lezioni ed esercizi on line disponibili sul sito dell'università; - strumenti e mezzi compensativi e dispensativi in linea con il PDP (ad esempio uso di software specifici, sostituire o integrare le prove scritte con prove orali, usufruire di tempi aggiuntivi etc.); - interventi volti allo screening e all'individuazione di possibili difficoltà e ostacoli (circa la metà degli studenti con difficoltà di apprendimento, si iscrivono all'Università senza aver mai ricevuto una diagnosi in precedenza)(MIUR, 2011, p. 27).

L'attenzione riposta da parte del mondo universitario sulle difficoltà di apprendimento, risulta essere un aspetto particolarmente importante, perché stabilisce l'entrata del soggetto in un mondo fatto di autonomia, capacità, indipendenza ed autodeterminazione. Questa fase può rappresentare un vero e proprio trampolino di lancio, una possibilità di costruire in maniera del tutto indipendente il proprio futuro. Pertanto l'università, deve provvedere, attraverso i servizi di supporto e inclusione, alle diverse esigenze e a tutte le azioni necessarie per poter garantire l'accoglienza, la mediazione ed il sostegno, in modo da poter costituire una didattica organizzata, monitorata ed efficace. (Molisso & Bonfiglio, 2018). t

Il contesto lavorativo è in continua mutazione, basti pensare come da qui a pochi decenni si è osservato una netta diminuzione del lavoro manuale e industriale a favore di un incremento nella domanda di lavoratori alfabetizzati e diplomati capaci di adattarsi a lavori altamente specializzati e qualificati. Conseguentemente a questa inversione di marcia alcuni paesi più di altri hanno risposto in modo positivo e preventivo, tutelando tutte quelle fasce di studenti e lavoratori che potessero riscontrare specifiche difficoltà e abbattendo tutte le barriere strutturali, sociali e culturali superflue. Tra questi paesi si annoverano: il Regno Unito (con la Disability Discrimination Act, integrato con lo Special Educational Needs and Disability Act), gli USA (con IDEA ed ADA) e, il Canada che si sono dotati per tempo di una legislazione che tiene in debita considerazione i lavoratori e gli studenti con disabilità, con specifici provvedimenti nei confronti di coloro che presentano disturbi specifici dell'apprendimento in tutti i contesti sociali, nessuno escluso. E' evidente che rispetto a queste avanzate normative internazionali, la legge 710\10 risulta leggermente carente e tradiva nell'applicazione delle attenzioni sui diritti di persone con vulnerabilità nell'ambito dell'apprendimento, in altri contesti al di fuori di quelli scolastici. Tuttavia, è importante evidenziare, nuovamente, che La legge 170/2010 segna una sorta di eccezione nel panorama europeo e, probabilmente, mondiale. E' una delle uniche leggi, se non addirittura l'unica, ad essere specificamente indirizzata a garantire equità di diritti agli studenti con difficoltà di apprendimento. Questo va persino oltre a quanto esiste ad esempio in USA e UK, i paesi con le leggi pro-dyslexia più avanzate.

Per quanto il periodo di transizione dal mondo dell'istruzione (in cui si è seguiti e tutelati) al mondo del lavoro (in cui i ritmi, le richieste e le difficoltà sono totalmente gestite dal singolo), risulti particolarmente delicato per gli studenti con Difficoltà di apprendimento, esso sembrerebbe ancora scarsamente trattato nel contesto lavorativo, soprattutto se lo si mette a paragone con l'attenzione dedicata alla dislessia in ambito scolastico. Esattamente come nel mondo della scuola, le difficoltà d'apprendimento in ambito lavorativo generano varie complicazioni di diversa natura (architettonica, sociale, culturale, psicologia, emotiva ed esecutiva) ma se affrontati nella giusta maniera, possono essere facilmente superati. Per ottenere tutto ciò, secondo Lombardi (2012) occorre una sorta di equivalente lavorativo del Piano Didattico Personalizzato ma, ancor più, una riformulazione del concetto di disabilità spesso presente sul luogo di lavoro. Ad avvicinarsi

molto a questi accorgimenti sembra essere il piano legislativo americano a tutela dei diritti delle persone con difficoltà di apprendimento “IDEA”. Il quale prevede un Individualized Transition Plan, piano di transizione scuola-lavoro, in un certo senso simile allo IEP (piano educativo personalizzato) che ha la finalità di indirizzare gli studenti\sse sia nella creazione di un percorso di progettazione professionale più in linea con le loro necessità che al tempo stesso di tutelarli\le nell’ingresso in un mondo non pienamente predisposto ad accoglierli\le. Per quanto utile, tuttavia sembra presentare delle lacune in quanto non considera i reali limiti presenti in un ambiente maggiormente precario ed eterogeneo come il lavoro.

Le ulteriori falle del sistema americano in materia di tutela dei diritti fondamentali dei lavoratori con difficoltà di apprendimento risultano vincolati dal fatto che: Quando si entra nel mondo del lavoro o all'università, le persone con difficoltà di apprendimento vedono le loro tutele passare da IDEA (una education law) a ADA e la sezione 504 del Rehabilitation Act (civil rights law). È come se si facesse un passo indietro: come se coloro che presentano una difficoltà di apprendimento siano portatori di una condizione disabilitante e limitante, tale per cui le persone con discalculia, disgrafia, disortografia e dislessia dovessero essere trattate in funzione alle loro lacune (Lombardi, 2012).

Sebbene il confronto dei diversi piani legislativi dei diversi paesi in materia di tutela dei diritti delle persone con difficoltà di apprendimento, mettono in luce importanti discrepanze nel contesto italiano, quali ad esempio il ridotto contributo da parte della ricerca sulla dislessia evolutiva e sulla transizione università lavoro oppure la scarsa applicabilità e versatilità nell’ambito occupazionale dei criteri e degli strumenti utilizzati nel ambito scolastico. Tuttavia, con l’attuale legge 25\2022, al contesto italiano viene riconosciuto un importante passo avanti verso uno scenario lavorativo più flessibile e inclusivo. Infatti la legge garantisce (Associazione italiana dislessici, 2022):

- il divieto di discriminazione nei confronti delle persone con Disturbi Specifici dell’Apprendimento nei luoghi di lavoro, sia privati che pubblici.

- la possibilità, per i lavoratori con difficoltà di apprendimento che liberamente scelgano di dichiarare la propria caratteristica, di chiedere nei colloqui di selezione del personale l'uso di computer con sintesi vocale, calcolatrice, schemi e formulari, oltre al tempo in più per i test di selezione scritti.
- la possibilità, per i lavoratori con difficoltà di apprendimento già assunti che lo desiderano, di ricevere gli stessi strumenti sopra indicati, e accomodamenti ragionevoli.
- l'applicazione dei medesimi strumenti compensativi e misure dispensative in tutte le occasioni di valutazione per l'accesso o il completamento di percorsi formativi finalizzati all'esercizio di attività e professioni, come gli esami per l'accesso agli Ordini professionali, nonché in ambito sociale.

Queste disposizioni rappresentano una conquista importante per 1 milione e 200mila lavoratrici e lavoratori con difficoltà di apprendimento in Italia. Sperando, oltremodo che l'applicazione di tale legge sui contesti occupazionali privati possa effettivamente garantire l'autorealizzazione personale e professionale di tutte le persone che per lungo tempo non si sono sentite all'altezza e né valorizzate in uno spazio che di per sé è linfa vitale per l'acquisizione del riconoscimento sociale e per il raggiungimento della propria autodeterminazione.

Capitolo 3

La progettazione professionale in studenti e studentesse universitari\ie con e senza difficoltà di apprendimento in un mondo in continuo cambiamento.

Ogni persona è unica, speciale, esito delle interconnessioni mutevoli e sfaccettate tra mondo personale e contesto sociale a cui fa riferimento. Ogni scelta, pianificazione, speranza, pertanto, è risultante dall'incontro-“scontro” dei propri vissuti e credenze con le sfide imprevedibili che la realtà propria sociale\economica\ambientale ci pone davanti. Di conseguenza, anche la progettazione futura in cui molti giovani universitari\ie sono chiamati\ie a definire, co-costruire, e a volte procrastinare, risente dell'influenza multidimensionale tra persona e contesto (Wehmeyer et al., 2019).

Sia per il periodo di vita che oscilla tra crescita e autonomia in cui si ritrovano, che per il contesto stimolante e competitivo che ogni giorno vivono, gli studenti e le studentesse universitarie\ie sono stimolati quotidianamente a dover prendere delle scelte più o meno consapevoli che si riflettono sulla tendenza a rimuginare sul proprio futuro; a pianificare le proprie scelte di carriera; a dover pensare alle conseguenze di quanto portato a termine e a barcamenarsi tra le aspettative e le richieste provenienti dall'esterno (Santisi, Magnano, Platania & Ramaci, 2018).

Essendo il mondo specchio della complessità, diversità e unicità umana; non tutti gli studenti e studentesse rispondono allo stesso modo alle spinte provenienti dall'inevitabile passaggio dal mondo universitario al mondo del lavoro. Effettivamente, la transizione università-lavoro può essere vissuta e percepita in modi diversi. Alcuni studenti\esse possono viverla con audacia, fiducia, speranza, curiosità; altri invece possono attribuire a tale passaggio sentimenti di preoccupazione, ansia, insicurezza, frustrazione oppure proiettare vissuti negativi provenienti da precedenti transizioni (ex scuola-università) (Cabras & Mondo, 2018). Tuttavia, va sottolineato che il passaggio dall'università al mondo del lavoro è di per sé un momento importante di sperimentazione e “possibilità” che ogni studente e studentessa vive. Se da un lato l'università permette di

costruire se stessi, le proprie traiettorie future e di far sentire la persona totalmente responsabile delle proprie scelte e del proprio percorso in un contesto controllato e protetto; l'ingresso nel mondo del lavoro, di contro, può presentarsi agli occhi della persona come una realtà iper-flessibile, fluida, sfidante e altamente imprevedibile. A influenzare maggiormente questa importante fase della vita sembra essere la presenza o meno di difficoltà dell'apprendimento che alcuni studenti\esse esperiscono (Thompson, 2021; Dean, et al., 2019).

A differenza, infatti del pensiero comune, le difficoltà nei processi specifici dell'apprendimento non scompaiono una volta che le persone terminano il periodo scolastico, piuttosto sono parti di sé con cui la persona si confronta, vive e cresce ogni giorno e in diversi contesti di vita dall'ambito universitario a quello lavorativo, passando per quello sociale-relazionale (Kemp, Parrila e Kirby, 2009).

Oggi, gli studenti\esse che esperiscono difficoltà di apprendimento sono notevolmente in aumento nell'ambito universitario, grazie alla crescente attenzione da parte degli atenei italiani riguardo ai servizi di supporto e inclusione orientati a garantire il diritto allo studio e la promozione di un clima del rispetto e della valorizzazione del singolo potenziale (Agenzia Nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, 2022).

In ultima istanza, a giocare un ruolo centrale nella pianificazione della carriera nei\nelle giovani adulti\e, con e senza difficoltà di apprendimento, sembra essere il modo in cui negli ultimissimi anni è mutato il mercato del lavoro e la sua stessa struttura. Tra le varie cause imputabili (digitalizzazione, globalizzazione, politiche neoliberali, crisi climatica etc.) risultano perlopiù essere il Covid-19 e il profilarsi delle disuguaglianze in tutti gli strati sociali. La maggior parte della ricchezza mondiale è infatti detenuta nelle mani di pochi, a discapito di moltissimi altri che soffrono di deprivazioni di diversa natura, andando incontro a diverse forme di discriminazione, tra cui le deprivazioni sociali ed economiche: disparità nei redditi, nel lavoro, diversità nell'accesso ai servizi di salute pubblica, alle cure sociali, alla sicurezza e all'istruzione (Nota & Soresi, 2020).

Ad oggi risulta sempre più importante promuovere la costruzione di contesti sociali inclusivi e sostenibili, che favoriscono la crescita delle comunità e il benessere di ciascun individuo al fine di rispondere all'aspirazione universale della giustizia sociale. Un importante primo passo al raggiungimento di tale obiettivo risulta essere il ruolo attivo che ogni singolo cittadino riveste in questa società, facendosi strada attraverso un processo di continua riflessione e pensiero critico (Nota & Soresi, 2020)..

Alla luce di quanto emerso, la ricerca in questione risulta un tentativo di dare spazio da un lato alle risorse personali quali career adaptability e orientamento al futuro; dall'altro di stimolare riflessioni, speranze, paure e credenze che gli studenti e studentesse con e senza difficoltà di apprendimento provenienti da diverse facoltà universitarie del territorio italiano, sperimentano nei confronti del futuro. Un futuro che non appare lineare e prevedibile, piuttosto riflesso di un mondo in continuo cambiamento e risultante di grandi conseguenze che il Covid 19 ha esacerbato nei diversi strati sociali e nel mondo individuale di ogni persona.

Capitolo 3.1: Obiettivi del progetto di ricerca

Considerando quanto presente nella letteratura di riferimento, si è deciso di mettere a punto il presente studio esplorativo a metodologia mista, avente l'obiettivo di indagare il punto di vista di 112 studenti\esse universitari\ie di diversi corsi di laurea e atenei di Italia, in merito alla loro progettazione professionale e alle personali riflessioni sul futuro. Nello specifico la ricerca ha l'obiettivo di indagare il processo di costruzione della carriera professionale in riferimento alle minacce, le sfide, le speranze attese durante il passaggio dal mondo accademico al mondo del lavoro e ponendo l'attenzione sul contributo personale dei partecipanti nel riflettere su come costituire contesti sociali sostenibili e condizioni lavorative dignitose e inclusive.

In particolare si voleva verificare se vi fossero differenze significative :

Obiettivo 1: Tra il gruppo di studenti\esse con difficoltà di apprendimento e il gruppo di studenti\esse senza difficoltà di apprendimento in riferimento alla progettazione professionale e alla percezione delle tematiche socio-economiche, in particolare, la tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale o neoliberale, la percezione di lavoro dignitoso e di discriminazione nei contesti lavorativi, l'interesse negli obiettivi per un futuro sostenibile ed inclusivo in relazione alle scelte formative e professionali future, la percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19, la career adaptability, la tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita; la tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro e nel raggiungimento degli obiettivi e la soddisfazione per la qualità della propria vita. A questo riguardo ci si attendeva che studenti con difficoltà di apprendimento presentassero livelli meno elevati nella tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro e nel raggiungimento dei propri obiettivi (Pham, Hirano, Lindstrom & DeGarmo, 2020), nonché una notevole differenza, in senso negativo, per quanto riguarda tutte le dimensioni della career adaptability (Ferrari et al 2017) e una ridotta soddisfazione nella qualità della propria vita (Davis, Nida, Zlomke, & Nebel-Schwalm, 2009). Di contro ci si aspettava una maggiore percezione di burnout da

covid-19 (Goegan, & Daniels, 2022) e una maggiore tendenza a percepire i contesti lavorativi fonte di discriminazione (Wissel et al., 2022).

Obiettivo 2: Tra persone con genere femminile e persone con genere maschile su alcune dimensioni relative alla progettazione professionale e alla percezione delle tematiche socio-economiche, in particolare, la tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale o neoliberale, la percezione di lavoro dignitoso e di discriminazione nei contesti lavorativi, l'interesse negli obiettivi per un futuro sostenibile ed inclusivo in relazione alle scelte formative e professionali future, la percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19, la career adaptability, la tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita; la tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro e nel raggiungimento degli obiettivi e la soddisfazione per la qualità della propria vita. A questo riguardo ci si attendeva che le donne presentassero rispetto ai coetanei di genere maschile, livelli meno elevati di soddisfazione per la qualità della propria vita; livelli ridotti di soddisfazione della qualità della vita (Fischer, Bjørnskov, & Dreher, 2007), maggiori livelli di percezione di sperimentare discriminazione nei contesti lavorativi (Tost, Hardin, Roberson, & Gino, 2021; Morgenroth, T., & Ryan, M. K. (2018) e una maggiore attenzione a condizioni di lavoro dignitoso in riferimento al lavoro che svolgeranno in futuro (ASVIS, 2020) . Inoltre si ipotizzava che le studentesse universitarie mostravano una maggiore percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19 (Azzi, et al., 2022) rispetto ai coetanei di genere maschile e di conseguenza anche ridotti livelli di orientamento positivo verso gli obiettivi futuri (Rivera, Shapoval, e Medeiros, 2021).

Obiettivo 3: Tra persone con e senza difficoltà di apprendimento rispetto al tema delle disuguaglianze e ai contributi pratici che i singoli partecipanti, i contesti universitari

e\o lavorativi potrebbero mettere in atto al fine di ridurre le discriminazioni e dare vita a contesti rispettosi e inclusivi.

Capitolo 3.2: Metodo

3.2.1. I partecipanti

La ricerca ha coinvolto 112 studenti\esse universitari\e, 45 uomini (40,18%) e 66 donne (58,92 %) e una persona non binaria, con un'età compresa tra i 19 ed i 39 anni ($M = 24,13$; $DS = 2,79$). Per quanto riguarda il titolo di studio: 74 partecipanti (66 %) affermano di aver conseguito una laurea (tra ciclo unico, primo e secondo livello), invece 38 (34%) di ottenere il diploma. Ciò nonostante 107 partecipanti (95,53 %) dichiara di frequentare attualmente corsi di laurea a ciclo unico, primo livello (triennale), secondo livello (magistrale) e Master. Inoltre per quanto riguarda la tipologia di corsi di laurea, il gruppo dei partecipanti risulta variegato ed eterogeneo (da Psicologia al Marketing; da Scienze della formazione a Giurisprudenza; da Scienze chirurgiche a Biologia computazionale). In considerazione ad uno degli obiettivi della ricerca, riguardo la differenza nella progettazione professionale, l'adattabilità alla carriera e l'orientamento futuro tra studenti\esse universitari\e con e senza difficoltà di apprendimento, sono state costituite appositamente tre domande a risposta aperta che potessero approfondire aspetti inerenti le difficoltà di apprendimento di alcuni partecipanti e sull'influenza che queste potessero avere nella progettazione professionale e nel percorso accademico. Nello specifico, la prima domanda "*Ha sperimentato difficoltà nei processi di apprendimento durante il periodo universitario?*", ha avuto lo scopo di scremare i partecipanti nei due gruppi: 38 di loro, il 33,9% ha risposto di aver sperimentato difficoltà nei processi di apprendimento durante il periodo universitario (gruppo sperimentale). Invece, 74 partecipanti, ovvero il 66,1% ha risposto di non aver sperimentato difficoltà nei processi di apprendimento durante il periodo universitario (gruppo di controllo).

Inoltre, 18 partecipanti, il 47,35%, hanno riferito che le proprie difficoltà di apprendimento durante l'università fossero imputabili a problemi di concentrazione, memorizzazione e pianificazione del proprio piano accademico; 11 partecipanti, 28,94 %; hanno invece riferito che le difficoltà fossero legate al mancato e/o ridotto supporto da parte dei servizi didattici e di inclusione universitari; 12 dei partecipanti, il 31,58 % riporta come principali difficoltà nei processi di apprendimento problemi nella comprensione, nella lettura, nella scrittura e nel calcolo. Altre due persone (5,26%) hanno descritto dei problemi al di fuori delle 3 categorie sopra elencate.

Infine, 22 partecipanti, il 57,89%, hanno affermato che le loro difficoltà di apprendimento hanno influenzato il percorso universitario e/o la progettazione futura a causa della maggiore fatica, lentezza e insoddisfazione per il voto e/o apprendimento esperiti. 7 partecipanti, il 18,42%, hanno riportato che le difficoltà di apprendimento hanno influenzato il percorso universitario e la progettazione professionale in quanto hanno influito sugli aspetti psicologici, quali demotivazione, frustrazione, ansia e bassa autostima. 8 partecipanti, il 21,05%, hanno riferito che le difficoltà di apprendimento hanno influenzato le scelte di carriera e il percorso accademico in quanto percepite come stimoli per crescere e dare vita a proprie soluzioni compensative e adattive. Solo 3 persone (7,9%) hanno dichiarato che le difficoltà non hanno influito senza spiegare la motivazione.

3.2.2. Gli strumenti

Questionari

Questionario sulla percezione di burnout associato all'emergenza da Covid-19 ($\alpha = .83$)

Il questionario si propone di andare ad indagare il burnout associato alla situazione pandemica attuale. Lo strumento ha struttura mono fattoriale e si compone di 10 item con

risposta su scala Likert a 5 punti; dove 1 sta per “Per niente” e 5 sta per “Moltissimo”. Un esempio di item è: spesso ti senti... “fisicamente debole, malato/a?”. ($\alpha = .83$).

Pensieri sullo sviluppo e l'economia del futuro (Perry, 2005; adattamento italiano a cura di Soresi & Nota, 2018)

Il questionario propone una serie di ipotesi che alcuni studiosi hanno elaborato per indicare le traiettorie di sviluppo economico, variabile che influenza la soddisfazione e la realizzazione futura delle persone, ed indaga quanto i partecipanti considerano che tali aspetti potrebbero favorire o ostacolare il proprio percorso lavorativo. Lo strumento si compone di 14 item con risposta su scala Likert a 5 punti, dove 1 indica che la persona considera il modo di pensare proposto "molto inadeguato" per l'inserimento e la realizzazione professionale e 5 indica il ritenere "molto adeguato" tale pensiero. I quesiti presentati fanno riferimento a due sub-scale:

- Tendenza ad aderire ad una economia neoliberale: l'idea economica che ruota intorno alla deregolamentazione, alla privatizzazione e alla riduzione delle spese sociali; si fa riferimento a 7 item ($\alpha = .80$) tra cui, ad esempio, “Per favorire l'economia, lo sviluppo e le possibilità lavorative, si dovrebbe dare maggior spazio ai singoli cittadini, alla libera concorrenza e all'iniziativa dei privati”;

- Tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale: la traiettoria economica che promuove un maggior intervento dello Stato per un'economia più equa e per garantire a tutti livelli dignitosi di vita; si fa riferimento a 7 item ($\alpha = .77$), ad esempio “Per promuovere l'occupazione e la realizzazione professionale è necessario ridimensionare drasticamente il mito della competizione che avrebbe soprattutto aspetti negativi e farebbe emergere il peggio delle persone”.

Il futuro è ormai dietro l'angolo... cosa ci riserva? Un questionario sugli obiettivi dell'ONU in favore di uno sviluppo sostenibile e inclusivo (Soresi et al., 2018 $\alpha = .93$).

Lo strumento ha lo scopo di indagare l'orientamento al futuro circa i temi che sono stati proposti dall'ONU nell'Agenda 2030 per garantire uno sviluppo sostenibile ed inclusivo, che sia di qualità per tutti. Il questionario si compone di 17 item che rispecchiano i temi dei 17 obiettivi elaborati dalle Nazioni Unite; i partecipanti sono chiamati ad esprimere il grado di influenza che ogni obiettivo ha sulla qualità di vita, propria e altrui, e quanto potrebbe incidere sulle proprie scelte formative e lavorative.

Lo strumento, infatti, permette di considerare la Percezione delle sfide globali e dell'idea di sviluppo sostenibile in relazione alle scelte formative e professionali future

Per ogni tema viene chiesto di rispondere scegliendo un valore della scala Likert a 5 punti, in cui 1 sta per quasi per nulla e 5 sta per moltissimo. Un esempio di item è “In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire effettivamente a tutti un'istruzione di qualità.” Relativamente a tale obiettivo, i partecipanti devono indicare una risposta alla seguente domanda: “Il tema dell'accesso ad un'istruzione di qualità per tutti quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative per il futuro?”.

Career adapt-abilities inventory (Soresi, Nota, & Ferrari, 2012; revisione La.R.I.O.S., 2020)

Il questionario si compone di 35 item con risposta su scala Likert a 5 punti e indaga le capacità dei soggetti di adattarsi ai cambiamenti formativi o lavorativi e il modo in cui essi vengono affrontati.

La versione che è stata adottata in questo lavoro indaga una dimensione in più rispetto a quelle che vengono misurate nella versione originale. Le sotto-dimensioni dello strumento sono le seguenti:

- Concern (6 item; $\alpha = .85$): la tendenza a preoccuparsi in modo positivo del proprio futuro e la pianificazione delle tappe e delle scelte da compiere per raggiungere i propri obiettivi; tra gli item proposti troviamo “Rendermi conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro”;

- Control (6 item; $\alpha = .74$): la tendenza a perseverare nel conseguimento degli obiettivi e ad assumersi la responsabilità delle decisioni che si prendono nella progettazione del proprio futuro; un esempio di item è “Difendere i miei punti di vista”;

- Curiosity (6 item; $\alpha = .80$): l’interesse e la curiosità per le novità e i cambiamenti che avvengono intorno a noi, che possono portare ad acquisire nuovi apprendimenti su sé e sul mondo; la dimensione viene misurata, ad esempio, con “Essere curioso/a a proposito di nuove opportunità”;

- Confidence (6 item; $\alpha = .83$): la propensione ad avere fiducia in se stessi per affrontare sfide ed ostacoli che si presentano lungo il percorso; un esempio di item è “Risolvere problemi”;

- Collaboration (9 item; $\alpha = .84$): la tendenza a collaborare con gli altri e a dare il proprio contributo in un’attività comune, mostrando attenzione e rispetto per gli altri; tra gli item viene proposto “Fare mediazioni e patti con gli altri”.

I partecipanti sono invitati ad indicare quanto ritengono di possedere l’abilità oggetto dell’item, scegliendo un valore della scala compreso tra 1 (posseggo molto poco questa capacità) e 5 (posseggo moltissimo questa capacità).

Work as Meaning Inventory (WAMI; Steger, Dik, & Duffy, 2012 $\alpha = .79$)

Lo strumento ha lo scopo di andare ad indagare la dimensione significativa del lavoro. Il questionario ha struttura mono-fattoriale e si compone di 10 item con risposta

su scala Likert a 5 punti; 1 sta per “Disaccordo” e 5 sta per “Completamente d’accordo”. Un esempio di item è “Mi aspetto di avere una carriera significativa”.

Lavori e posti di lavoro (Nota et al., 2020).

Lo strumento ha lo scopo di indagare la percezione di lavoro dignitoso, nel dettaglio vengono riportate delle affermazioni a proposito di alcuni aspetti del lavoro che in futuro la persona potrebbe svolgere. Si compone di una sola scala composta da 8 item con risposta su scala Likert a 5 punti, in cui 1 sta per “Decisamente no, non è questo che penso a proposito del lavoro che svolgerò” e 5 sta per “Decisamente sì, è questo ciò che penso del lavoro che svolgerò”. Un esempio di item è “Si deve accettare di svolgere solo quei lavori che consentono alle persone di migliorare le proprie capacità” ($\alpha = .76$).

Le speranze degli adulti (Soresi & Nota, 2020)

Lo strumento si compone di 13 item con risposta su scala Likert a 5 punti ed indaga il costrutto della speranza, cioè la tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro e a mantenere l’impegno nel raggiungimento degli obiettivi. Ai partecipanti viene chiesto di indicare quanto frequentemente pensano nel modo proposto dall’item, scegliendo un valore compreso tra 1 (non la penso per nulla così) e 5 (la penso così molto spesso).

Il questionario permette di misurare due sotto-dimensioni:

- Speranza individuale ($\alpha = .89$): è l’orientamento positivo verso obiettivi personali; viene misurata con gli item dall’1 al 7, tra cui troviamo “Ho la certezza che in futuro riuscirò a fare qualcosa di interessante per me”;

- Speranza sociale ($\alpha = .76$): è l'orientamento positivo verso obiettivi della collettività; comprende gli item dall'8 al 13 e un esempio è "Collaborare insieme, invece che competere, ridurrà le ingiustizie e le guerre".

Qualità della vita (Di Maggio, Nota, & Soresi, 2020)

Lo strumento si compone di 10 item con risposta su scala Likert a 5 punti. Ai lavoratori viene chiesto di indicare il grado di accordo circa le affermazioni riportate, scegliendo un punteggio della scala che va da "completamente in disaccordo" (1) a "completamente d'accordo" (5). Il questionario indaga due sotto-dimensioni:

- La soddisfazione personale ($\alpha = .83$): Un esempio di item "Sono soddisfatto/a Sono soddisfatto/a della mia vita";

- La soddisfazione per la condizione attuale ($\alpha = .91$): Un esempio di item " Sono soddisfatto/a di come complessivamente stiamo rispondendo alla situazione attuale come nazione";

Lavorare oggi (La.R.I.O.S., 2020)

Il questionario si propone di andare ad indagare la percezione di discriminazione nei contesti lavorativi. Lo strumento ha struttura mono-fattoriale, si compone di 10 item con risposta su scala Likert a 5 punti; dove 1 sta per "Per nulla" e 5 sta per "Moltissimo". Un esempio di item è "Essere discriminato/a a causa del tuo genere di appartenenza" ($\alpha = .91$).

Quesiti a risposte aperte (qualitativo)

Quesiti a proposito delle disuguaglianze : L'intervista si propone di indagare i pensieri in merito il tema delle disuguaglianza ed è composto da 6 domande aperte che stimolano la riflessione da parte dei partecipanti riguardo la definizione che possiedono

di “disuguaglianze”, le cause a esse legate. Successivamente viene analizzata la loro relazione con il neoliberismo. Nel dettaglio due di queste domande sono rivolte al concetto di neoliberismo e se questo fenomeno possa essere in che modo associato alle disuguaglianze. Inoltre, le ultime due domande danno spazio alle opinioni personali riguardo alle azioni che possono essere intraprese sia dall’università che dalla singola personae, in merito alla riduzione delle disuguaglianze. Due esempi di domanda sono: “Quali sono, a tuo parere, le cause dell’aumento delle disuguaglianze?”; “Cosa potrebbe fare l’università e\o il contesto lavorativo per contribuire a ridurre le disuguaglianze?”

2.2.3 La procedura

Il questionario ha previsto una compilazione self-report tramite la piattaforma di Google Forms. Il questionario è stato diffuso tramite la condivisione del link attraverso l'uso delle principali piattaforme social: WhatsApp, Instagram, Telegram e Facebook . Per quanto riguarda nello specifico il gruppo sperimentale, il questionario è stato diffuso tramite “passa parola” e tramite specifici gruppi di Facebook dedicati alla divulgazione di informazioni e al supporto di persone con difficoltà di apprendimento. Prima della somministrazione a tutti i partecipanti sono stati precisati i termini inerenti alla privacy e il trattamento dei dati personali ai sensi del Decreto Legislativo 30 giugno 2003 n 196 “Codice in materia di protezione dei dati personali” e dell’ articolo 9 del GDPR (Regolamento UE 2016\679). La raccolta dati è stata realizzata da fine luglio fino ad inizio Ottobre. Al termine di questa, è stata realizzata la fase di analisi delle risposte per mezzo di metodologie di ricerca sia quantitative che qualitative. Successivamente è stata inviata ai partecipanti, coloro che hanno lasciato il loro nome, cognome e indirizzo postale, una relazione personalizzata come sintesi dei punti di forza emersi durante la compilazione del questionario, predisposta in collaborazione con il laboratorio La.R.I.O.S. dell’Università di Padova.

3.3 Analisi dei dati e risultati

Dopo una prima analisi preliminare delle correlazioni tra le variabili oggetto di indagine, si è proceduto ad esaminare gli obiettivi mediante analisi t test per verificare le differenze associate al genere e alla presenza o meno di difficoltà di apprendimento nelle variabili considerate. Inoltre, è stata condotta un'analisi sui dati qualitativi raccolti tramite le domande a risposta aperta poste nel questionario, le risposte sono state analizzate suddividendole in categorie tematiche e successivamente si è proceduto con l'analisi del χ^2 .

3.3.1 Analisi dei dati preliminari

Per quanto concerne l'analisi preliminare dei dati quantitativi, nella tabella 1 sono riportati i risultati delle analisi correlazionali condotte su tutte le variabili considerate nella ricerca. Da questi dati si evince che la percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19 correla negativamente con il senso di controllo (seconda dimensione della career adaptability) e con l'orientamento positivo verso obiettivi personali. Inoltre, risulta che la tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale correla positivamente sia con la tendenza a considerare gli obiettivi globali dello sviluppo sostenibile nelle proprie scelte formative e professionali future, sia con tutte le dimensioni della career adaptability che con la percezione di lavoro dignitoso. D'altro canto la tendenza ad aderire ad una economia neoliberale presenta correlazioni positive con Concern (Interesse per), Control (Controllo/Responsabilità), Curiosity (Curiosità), tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita, soddisfazione della condizione attuale, la percezione di discriminazione nei contesti lavorativi e con entrambe le dimensioni della tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro. Invece la tendenza a considerare gli obiettivi globali dello sviluppo sostenibile nelle proprie scelte formative e professionali future correla positivamente con quasi tutte le dimensioni della career adaptability (escludendo la dimensione Concern), con la percezione di lavoro dignitoso e con l'orientamento positivo verso obiettivi collettivi e con la tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale. Sia la dimensione Control che la dimensione Curiosity dimostrano correlazioni positive con la tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita,

con la percezione di lavoro dignitoso e con l'orientamento positivo verso obiettivi personali. In aggiunta, le dimensioni Concern, Confidence e Collaboration correlano positivamente con la tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita, con la percezione di lavoro dignitoso, con la percezione di soddisfazione personale e con entrambe le dimensioni della tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro. Infine, la tendenza a considerare il lavoro una parte significativa nella propria vita dimostra essere correlata positivamente con la percezione di soddisfazione personale e con entrambe le dimensioni della tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro. Di quest'ultime, solo l'orientamento positivo verso obiettivi personali correla positivamente con la soddisfazione personale e con tutte le dimensioni dell'adattabilità di carriera.

<i>r di Perason</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	1	-0,019	0,011	-0,13	-,227*	-0,13	-0,18	-0,12	-0,16	-0,024	-0,03	-0,01	0,08	-,272**	0,099	
2		1	-,257**	,525**	,266**	,248**	,382**	,310**	,281**	0,047	,396**	0,073	-0,02	0,062	-0,031	0,121
3			1	0,032	,199*	,236*	,276**	0,182	0,044	,323**	-0,023	0,046	,261**	-,219*	,340**	,301**
4				1	0,182	,195*	,458**	,300**	,393**	0,154	,381**	0,051	-0,13	-0,13	0,032	,325**
5					1	,633**	,566**	,548**	,365**	,398**	,236*	,259**	0,079	0,021	,346**	0,184
6						1	,661**	,655**	,439**	,358**	,263**	0,171	-0,04	-0,019	,406**	0,17
7							1	,680**	,531**	,405**	,303**	0,106	0,036	-0,081	,318**	,340**
8								1	,550**	,438**	,270**	,189*	-0,06	-0,03	,491**	,291**
9									1	,420**	,280**	,269**	0,144	0,092	,302**	,257**
10										1	0,177	,363**	0,177	0,025	,643**	,453**
11											1	0,004	-0,15	0,003	0,003	0,171
12												1	,230*	0,056	,264**	0,149
13													1	0,104	0,124	0,139
14														1	-0,13	-0,134
15															1	,447**
16																1

Tabella 1. Risultati delle analisi correlazionali (*r* di Pearson) / * $p < .05$ ** $p < .01$

Legenda

1. Percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19; 2. Tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale; 3. Tendenza ad aderire ad una economia neoliberale; 4. Percezione delle sfide globali e dell'idea di sviluppo sostenibile in relazione alle scelte formative e professionali future; 5. Concern; 6. Control; 7. Curiosity; 8. Confidence; 9. Tendenza a Collaborare; 10 Tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita; 11. Percezione di lavoro dignitoso; 12. soddisfazione personale, 13. soddisfazione per la condizione attuale; 14. Percezione di discriminazione nei contesti lavorativi; 15. l'orientamento positivo verso obiettivi personali; 16. l'orientamento positivo verso obiettivi della collettività

3.3.2 Differenze Associate al genere

Abbiamo voluto verificare se vi fossero differenze tra persone con genere femminile e persone con genere maschile su alcune dimensioni relative alla progettazione professionale e alla percezione delle tematiche socio-economiche, in particolare, la tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale o neoliberale, la percezione di lavoro dignitoso e di discriminazione nei contesti lavorativi, l'interesse negli obiettivi per un futuro sostenibile ed inclusivo in relazione alle scelte formative e professionali future, la percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19, la career adaptability, la tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita; la tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro e nel raggiungimento degli obiettivi e la soddisfazione per la qualità della propria vita. A riguardo abbiamo proceduto con una serie di T-test. Dalle analisi emergono le seguenti differenze significative:

- percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19 $t(109)= 3,396$; $p=.001$
- tendenza ad aderire ad una economia neoliberale $t(109)= -3,340$; $p=.001$
- percezione del lavoro dignitoso $t(109)= 2,801$; $p=.001$
- discriminazione nei contesti lavorativi $t(109)= 2,166$; $p=.032$
- orientamento positivo verso obiettivi individuali $t(109) = 2.157$; $p = .033$.

Nel complesso emerge che le donne rispetto agli uomini dimostrano una maggiore percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19, tendono ad essere più sensibili a sperimentare discriminazione nei contesti lavorativi e a dare maggiore attenzione a condizioni di lavoro dignitoso in riferimento al lavoro che svolgeranno in futuro. Gli uomini, d'altro canto, presentano una maggiore tendenza ad aderire ad una economia neoliberale e si mostrano maggiormente orientati positivamente verso obiettivi individuali.

Dimensioni	Genere maschile		Genere femminile	
	M	DS	M	DS
Percezione di burnout Covid-19	21,46	8,32	26,27	6,55
Tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale	22,35	4,07	24,04	4,21
Tendenza ad aderire ad una economia neoliberale	17,08	3,95	14,63	3,68
Percezione degli obiettivi Agenda 2030 nel proprio futuro	65,42	12,95	66,62	13,32
Concern	23,13	4,59	23,98	4,22
Control	24,84	3,66	24,81	3,74

Curiosity	24,71	4,07	24,43	3,84
Confidence	24,75	3,53	24,62	3,86
Tendenza a Collaborare	41,84	6,59	43,09	6,71
Tendenza a considerare il lavoro significativo nella propria vita	38,80	5,45	37,45	5,41
Percezione di lavoro dignitoso	30,97	4,49	33,42	4,53
La soddisfazione personale	16,15	4,66	16,56	3,67
La soddisfazione condizione attuale	12,88	5,13	11,16	4,42
Percezione di discriminazione nei contesti lavorativi	20,06	9,38	23,87	8,90
Orientamento positivo verso obiettivi individuali	27,44	5,11	25,38	4,84

Orientamento positivo verso obiettivi della collettività	12,88	5,13	23,21	3,79
--	-------	------	-------	------

Tabella 2. Differenze tra genere maschile e genere femminile

3.3.3 Differenze associate alle difficoltà di apprendimento

E' stata condotta un'ulteriore analisi al fine di verificare se vi fossero differenze tra persone con difficoltà di apprendimento e persone senza difficoltà di apprendimento sulle dimensioni relative alla progettazione professionale e alla percezione delle tematiche socio-economiche, in particolare, la tendenza ad aderire ad una economia etico-sociale o neoliberale, la percezione di lavoro dignitoso e di discriminazione nei contesti lavorativi, l'interesse negli obiettivi per un futuro sostenibile ed inclusivo in relazione alle scelte formative e professionali future, la percezione di burnout dovuta all'emergenza Covid-19, la career adaptability, la tendenza a considerare il lavoro una parte significativa della propria vita; la tendenza ad adottare un pensiero positivo verso il proprio futuro e nel raggiungimento degli obiettivi e la soddisfazione per la qualità della propria vita. Le analisi condotte non hanno evidenziato alcuna differenza significativa.

3.3.4 Analisi Qualitativa

Al fine di analizzare le risposte fornite dai e dalle partecipanti all'intervista, una volta trascritte le risposte, è stato possibile condurre un'analisi qualitativa su queste. Per ogni domanda sono state individuate categorie che accomunano la maggior parte delle risposte dei partecipanti. È da sottolineare che esse sono state eterogenee sia in termini di contenuti che di lunghezza e articolazione, pertanto le percentuali di risposta sono superiori al 100%, in quanto alcune sono potute rientrare in più categorie. Per ogni domanda segue una presentazione delle categorie di risposta individuate, con esempi rappresentativi, ed infine viene presentata una tabella riassuntiva che ne evidenzia frequenze e

percentuali, dividendo il campione tra coloro che hanno difficoltà nei processi di apprendimento e coloro che non hanno difficoltà nei processi di apprendimento. Le frequenze riportate sono da considerarsi entro le categorie, cioè sottolineano quanti partecipanti hanno fatto riferimento agli specifici aspetti riassunti dalla categoria. Le percentuali riportate sono divise tra percentuali dentro la categoria (% C), che mostrano l'incidenza della risposta tra i gruppi e nelle categorie; e percentuali dentro i gruppi (% G), che mostrano l'incidenza della risposta tra le categorie e nei gruppi. Inoltre, per verificare se per ciascuna categoria di risposta ci fossero differenze significative tra studenti\studentesse universitari\ie con e senza difficoltà di apprendimento si è proceduto con un'analisi del χ^2 .

Per quanto riguarda la prima domanda: “In diversi report di organismi internazionali si denuncia il fenomeno crescente delle disuguaglianze, anche nel nostro paese. Se dovessi spiegare con le tue parole cosa sono le disuguaglianze, cosa diresti?”, è stata analizzata e divisa in 4 categorie: *differenze di trattamento e disparità nella distribuzione delle risorse; ridotti diritti per un contesto dignitoso; retaggi culturali\ paura del "diverso"; altro*.

81 partecipanti, il 72,30%, hanno descritto le disuguaglianze come differenze di trattamento e disparità nella distribuzione delle risorse (“*Differenze tra persone o gruppi di persone nell'accesso alle risorse necessarie ad avere una qualità della vita soddisfacente e differenze di trattamento a causa di una o più caratteristiche biopsicosociali*” - Partecipante 112); 18 partecipanti, il 16,10 %, hanno definito le disuguaglianze come conseguenze di ridotti diritti necessari al raggiungimento di un contesto dignitoso (“*Le regole e le leggi dello stato e/o di un luogo di lavoro non sono uguali per tutti*”- Partecipante 61); 23 partecipanti, il 20,50 % hanno evidenziato che le discriminazioni sono frutto di retaggi culturali e paura nei confronti del “diverso” (“*Le disuguaglianze secondo me non sono altro che un costrutto sociale che nasce dalla nostra "paura" del diverso, che spesso sfocia in discriminazioni e diverso trattamento in base allo strato sociale/ etnia/religione ecc... a cui si appartiene*”- Partecipante 79). 6 partecipanti, il 3,1%, hanno risposto in modo differente rispetto alle precedenti categorie tematiche e pertanto le loro risposte sono state categorizzate in “Altro”.

L'analisi del χ^2 condotta non ha evidenziato differenze significative tra studenti universitari con e senza difficoltà di apprendimento in nessuna delle categorie indicate.

I risultati, divisi per presenza e assenza di difficoltà di apprendimento, sono riportati nella Tabella 4.

<i>Categoria</i>	<i>Con difficoltà di apprendimento</i>			<i>Senza difficoltà di apprendimento</i>			<i>Totale</i>	
	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>differenze di trattamento e disparità nella distribuzione delle risorse</i>	24	63,20 %	29,60 %	57	77 %	70,40 %	81	72,30 %
<i>ridotti diritti per un contesto dignitoso</i>	6	15,80 %	33,30 %	12	16,20 %	66,70 %	18	16,10 %
<i>retaggi culturali\ paura del "diverso"</i>	10	26,30 %	43,50 %	13	17,60 %	56,50 %	23	20,50 %

Tabella 4. Frequenze e percentuali di risposta della domanda 1

La seconda domanda “Quali sono, a tuo parere, le cause dell'aumento delle disuguaglianze?” è stata analizzata e le risposte sono state suddivise in 4 categorie: *cultura di appartenenza (retaggi storico-sociali); il sistema socio-economico e politico; caratteristiche individuali; altro*. 15 partecipanti, il 13,40%, hanno imputato le disuguaglianze alla cultura di appartenenza (retaggi storico-sociali), (“*Probabilmente una delle cause dell’aumento delle disuguaglianze è data dagli stereotipi che ogni giorno vediamo in quanto radicati nella nostra cultura di appartenenza e ci influenzano nella nostra quotidianità. Nel momento in cui l’occhio osserva qualcosa o qualcuno che si allontana dagli stereotipi a cui noi siamo abituati, inconsciamente o consciamente lo classifica, in questo mondo si viene a creare una disuguaglianza che inevitabilmente crea disagio.- Partecipante 35*”). Per 56 Partecipanti, il 50%, il sistema socio-economico e politico risulta essere la principale causa delle disuguaglianze (“*Il capitalismo, ma ancora di più il neoliberismo per le disuguaglianze sociali ed economiche. Anche i diritti delle minoranza non sono tutelati a causa di questo tipo di società- Partecipante 58*”). Secondo 53 partecipanti, il 47,30%, a causare le disuguaglianze sono per lo più le caratteristiche individuali, quali ad esempio la chiusura mentale, la scarsa empatia, la paura, l’ignoranza, “*Pregiudizi e sensazione di superiorità da parte di alcuni, unito alla paura del diverso, all’ignoranza e una poco sviluppata intelligenza emotiva*”.- *Partecipante 88*); 8 partecipanti, 1,3% hanno indicato altre cause (“*Credo sia necessario avere una formazione specifica per poter rispondere a questa domanda in modo consapevole -partecipante 97*”).

L’analisi del χ^2 condotta non ha evidenziato differenze significative tra studenti universitari con e senza difficoltà di apprendimento in nessuna delle categorie indicate.

I risultati, divisi per presenza e assenza di difficoltà di apprendimento, sono riportati nella Tabella 5.

	<i>Con difficoltà di apprendimento</i>	<i>Senza difficoltà di apprendimento</i>	<i>Totale</i>

<i>Categoria</i>	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>cultura di appartenenza (retaggi storico-sociali)</i>	6	15,80 %	40 %	9 0	12,20 %	60 %	15	13,40 %
<i>sistema socio-economico e politico</i>	20	52,60 %	35,70 %	36	48,60 %	64,30 %	56	50 %
<i>Caratteristiche individuali</i>	15	39,50 %	28,30 %	38	51,40 %	71,70 %	53	47,30 %

Tabella 5. Frequenze e percentuali di risposta della domanda 2

In riferimento alla terza domanda “*Fra i fattori associati all'incremento delle disuguaglianze, alcuni ricercatori/trici parlano del neoliberismo. Ne hai mai sentito parlare?*”, le risposte sono state suddivise in due categorie di risposta: sì e no\non so. 40 partecipanti, il 35,7% hanno risposto di sì, gli altri 72 partecipanti, il 64,3% hanno risposto di no\non so.

L'analisi del χ^2 condotta non ha evidenziato differenze significative tra studenti\esse universitari\ie con e senza difficoltà di apprendimento in nessuna delle categorie indicate.

I risultati, divisi per presenza e assenza di difficoltà di apprendimento, sono riportati nella Tabella 6.

<i>Categoria</i>	<i>Con difficoltà di apprendimento</i>			<i>Senza difficoltà di apprendimento</i>			<i>Totale</i>	
	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Sì</i>	15	39,50 %	37,50 %	25	33,80 %	62,50 %	40	35,70 %
<i>No\ Non so</i>	23	60,50 %	62,50 %	49	66,20 %	37,50 %	72	64,30 %

Tabella 6. Frequenze e percentuali di risposta della domanda 3

Riguardo la quarta domanda “*Se sì, perché il neoliberismo è associato alle disuguaglianze?*”. Le risposte analizzate sono state suddivise in tre categorie: *sistema di gestione economico sociale; competizione\individualismo; altro.*

27 partecipanti, il 24,10%, hanno dichiarato che l’associazione è dovuta al sistema di gestione economico sociale (libero mercato, privatizzazione, deregolamentazione) “*Perché promuove una deregolamentazione a favore di una libertà di mercato che premia le grandi multinazionali o, in generale, chi ha maggiore accesso alle risorse*” -Partecipante 86. Secondo 13 partecipanti (11,60%), che hanno risposto di sì alla precedente domanda, l’associazione è dovuta a dinamiche di competizione\individualismo (“*La competizione tra privati e la concorrenza spietata portano alla rimozione di barriere e lasciano libero spazio alle disuguaglianze in nome di un maggiore profitto*” -Partecipante 29). 2 persone hanno dato un altro tipo di risposta non classificabili nelle precedenti categorie (“*il fatto che il neoliberismo ha portato le proteste/manifestazioni ad essere "performative" e non di ribellione vera: spesso i cortei non danno "fastidio" ma sono una vetrina di organizzazioni che li usano per fare washing*” - Partecipante 58).

L’analisi del χ^2 condotta non ha evidenziato differenze significative tra

studenti\esse universitari\ie con e senza difficoltà di apprendimento in nessuna delle categorie indicate.

I risultati, divisi per presenza e assenza di difficoltà di apprendimento, sono riportati nella Tabella 7.

<i>Categoria</i>	<i>Con difficoltà di apprendimento</i>			<i>Senza difficoltà di apprendimento</i>			<i>Totale</i>	
	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>sistema di gestione economico- sociale</i>	7	18,40 %	25,90 %	20	27 %	74,10 %	27	24,10 %
<i>competizione\ individualismo</i>	6	15,80 %	46,20 %	7	9,50 %	53,80 %	13	11,60 %

Tabella 7. Frequenze e percentuali di risposta della domanda 4

La quinta domanda “Cosa potrebbe fare l'università e\o il contesto lavorativo per contribuire a ridurre le disuguaglianze?” è stata analizzata e le risposte sono state suddivise nelle seguenti 3 categorie: *sensibilizzazione, formazione e informazione; azioni di inclusione, distribuzione equa delle risorse, cooperazione, integrazione; regolamentazione di leggi, tasse e divieti.*

Per 34 partecipanti, il 30,40%, il contesto universitario\lavorativo potrebbe contribuire alla riduzione delle disuguaglianze attraverso azioni di sensibilizzazione, formazione e informazione (“*Organizzare dei corsi inseriti nel piano di studi che forniscano le competenze critiche per avere una visione del mondo complessa, non riduzionistica, che ci dia i filtri per riflettere sul passato e su cosa portare nel futuro alla società*”-

Partecipante 10). Secondo 62 partecipanti, il 55,40% il contesto universitario e/o lavorativo potrebbe promuovere azioni di inclusione, distribuzione equa delle risorse, cooperazione, integrazione (“*Aumentare l’inclusione tramite borse di studio, tramite il sostegno specifico per l’inserimento lavorativo, promuovendo occasioni di assunzione ad hoc, diminuendo le barriere architettoniche e utilizzando un linguaggio maggiormente Inclusivo- Partecipante 6*”). 19 partecipanti, il 17% affermano che i contesti accademici e/o occupazionali potrebbero contribuire alla riduzione delle disuguaglianze tramite la regolamentazione di leggi, tasse e divieti “*Fare pressioni allo stato affinché vengano sviluppate delle leggi diverse- Partecipante 34*”.

L’analisi del χ^2 condotta ha evidenziato una differenza significativa tra gli\le studenti\esse universitari\ie con e senza difficoltà di apprendimento nella categoria “Sensibilizzazione-ne\ informazione\ formazione”: $\chi^2 = 3,876$ $p = .049$. Pertanto, gli\le studenti\esse senza difficoltà di apprendimento riconoscono di centrale importanza le attività orientate alla sensibilizzazione ,informazione e formazione promosse dai contesti universitari\lavorativi al fine di ridurre le disuguaglianze.

I risultati, divisi per presenza e assenza di difficoltà di apprendimento, sono riportati nella Tabella 8.

<i>Categoria</i>	<i>Con difficoltà di apprendimento</i>			<i>Senza difficoltà di apprendimento</i>			<i>Totale</i>	
	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Sensibilizzazione\ informazione\ formazione</i>	7	18,40	20,60	27	36,50	79,40	34	30,40
		%	%		%	%		%

<i>azioni di inclusione, distri- buzione equa delle risorse, cooperazione, integrazione</i>	22	57,90 %	35,50 %	40	54,10 %	64,50 %	62	55,40 %
<i>regolamenta- zione di leggi, tasse e divieti</i>	8	21,10 %	42,10 %	11	14,90 %	57,90 %	19	17,00 %

Tabella 8. Frequenze e percentuali di risposta della domanda 5

Infine, a proposito della sesta domanda “...e cosa potresti fare tu?” le risposte sono state suddivise in 5 categorie: attività di volontariato e/o attivismo politico; trattamento rispettoso, equo e curioso nei confronti dell’altro; l’informazione e la sensibilizzazione; cittadinanza attiva; altro

20 partecipanti, il 17,90%, hanno dichiarato di contribuire prendendo parte ad attività di volontariato e/o attivismo politico (“*Credo che io personalmente potrei cercare di essere più attivamente coinvolta in attività politiche e/o di volontariato. Partecipante 20*”). 48 partecipanti, il 42,90%, hanno affermato di dover adottare un trattamento rispettoso, equo e curioso nei confronti dell’altro “*Favorire l'integrazione e assicurare a chiunque la giusta attenzione*” -Partecipante 47). 27 partecipanti, il 24,10%, invece hanno scritto di azioni riguardante l’informazione e la sensibilizzazione “*Continuare a formarmi e cercare un lavoro in linea con i miei valori e che, di conseguenza, possa essere di beneficio anche per gli altri*” - Partecipante 103); gli altri 25 partecipanti, il 22,30 % hanno evidenziato comportamenti di cittadinanza attiva, ovvero attuare comportamenti civili, tra cui: votare saggiamente, pagare le tasse, aiutare le persone in difficoltà (“*dialogare sulla questione, non accettare (se possibile) contratti in nero o retribuzioni ingiuste, votare*

decentemente.- Partecipante 28). 6 risposte sono state classificate nella categoria “Altro” in quanto non attinenti a nessuna delle categorie precedenti (*“Nulla, personalmente credo che le diseguaglianze permettano lo sviluppo della società” -Partecipante 22*).

L’analisi del χ^2 ha riscontrato due differenze significative tra studenti\esse universitari\ie con e senza difficoltà di apprendimento per quanto riguarda le categorie “volontariato\attivismo politico”: $\chi^2=4,822$; $p=.028$; e “cittadinanza attiva” $\chi^2=4,615$; $p=.032$. Nello specifico, da un lato gli\le studenti\esse con difficoltà di apprendimento si dimostrano maggiormente favorevoli a prendere parte a gruppi e attività di volontariato e\o attivismo politico per contribuire alla riduzione delle disuguaglianze. Dall’altro canto gli studenti\esse senza difficoltà di apprendimento reputano utile mettere in atto comportamenti di cittadinanza attiva.

<i>Categoria</i>	<i>Con difficoltà di apprendimento</i>			<i>Senza difficoltà di apprendimento</i>			<i>Totale</i>	
	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>% G</i>	<i>% C</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>volontariato\ attivismo politico</i>	11	28,90 %	55 %	9	12,20 %	45 %	20	17,90 %
<i>trattamento rispettoso, equo e curioso dell'altro</i>	14	36,80 %	29,20 %	34	45,90 %	70,80 %	48	42,90 %
<i>informazione\ sensibilizzazione</i>	8	21,10 %	29,60 %	19	25,70 %	70,40 %	27	24,10 %

<i>cittadinanza attiva</i>	4	10,50	16	21	28,40	84	25	22,30
		%	%		%	%		%

Tabella 9. Frequenze e percentuali di risposta della domanda 6

3. 4. Discussione dei risultati

Il seguente lavoro di ricerca si è proposto di indagare il modo in cui i giovani studenti universitari con e senza difficoltà di apprendimento costruiscono, si rappresentano ed esplorano il proprio futuro e le personali traiettorie professionali, durante il percorso di transizione università-lavoro, in un contesto socio-economico sfidante e in continuo cambiamento.

Nel dettaglio, si è proceduto ad esaminare, in primo luogo, da un punto di vista quantitativo, la presenza di differenze significative tra studenti con e senza difficoltà di apprendimento relative ad alcune variabili inerenti la progettazione professionale, la riflessione e le speranze sul futuro, le risorse personali funzionali al raggiungimento di obiettivi e sfide future e ad alcune condizioni economico-sociali tra cui, il lavoro dignitoso, le tendenze ad aderire a ideali più etici-sociali e/o conservativi-neoliberali, e agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. In base ai risultati emersi, sembrerebbe che non vi siano differenze significative tra gli studenti con e senza disturbo dell'apprendimento in nessuna delle variabili analizzate. Tali risultati quindi non si allineano con quanto affermato in letteratura, per cui le difficoltà di apprendimento risultano una condizione potenziale di variabilità nell'esperienza universitarie e nella progettazione professionale rispetto ai coetanei senza difficoltà e vulnerabilità (Livingston, Siegel, & Ribary, 2018; Lipka et al. 2020). Sebbene si ipotizzava, in accordo con la letteratura di riferimento che coloro che presentano difficoltà specifiche dell'apprendimento e/o vulnerabilità intellettive, fisiche e psicologiche fossero tendenti a presentare una maggiore resistenza a proiettarsi in uno scenario lavorativo futuro conforme con le proprie aspettative, necessità e desideri e quindi una ridotta tendenza a orientarsi positivamente verso obiettivi e speranze future (Pham, Hirano, Lindstrom & DeGarmo, 2020), nonché una notevole differenza per quanto riguarda tutte le dimensioni della career adaptability (Ferrari et al 2017). Tuttavia, a conferma con quanto riportato in letteratura, gli studenti e studentesse con e senza difficoltà di apprendimento, per quanto segnati da esperienze passate fallimentari e stressanti, nel corso degli anni riescono a dare vita a capacità e strategie personali "autodidatte", adattive e ausiliari tali per cui si destreggiano tra le sfide e le richieste del contesto di riferimento affrontandole con determinazione e

motivazione, riducendo notevolmente la convinzione per cui le difficoltà di apprendimento esperite intaccano la normale esplorazione e pianificazione della carriera Alexander-Passe, N. (2015). Secondo gli studi di Thompson(2021) le persone con dislessia possono imparare a leggere e scrivere bene, escogitare meccanismi di coping “su misura” per compensare le loro lacune e spesso ottengono molto successo nelle carriere intraprese, accrescendo negli anni un loro senso di controllo e di autostima. Inoltre secondo l’autore se gli studenti con dislessia ricevono il supporto necessario e appropriato durante il percorso accademico, possono avere lo stesso successo dei loro coetanei senza difficoltà di apprendimento. Alla luce di ciò è importante evidenziare che i partecipanti della ricerca sono tutti studenti e studentesse universitari\rie e di cui la maggior parte ha già conseguito dei titoli di laurea di primo e\o secondo livello. Tale aspetto risulta importante da attenzionare in quanto, il contesto universitario rappresenta un trampolino di lancio per gli studenti verso traiettorie professionali soddisfacenti favorendo l’occupabilità, nonché realtà in cui sperimentare se stessi e propri punti di forza; potenziare capacità riflessive e risorse per affrontare con autonomia sfide future (Hewett et al. 2017); promuove un pensiero riflessivo sulle proprie barriere e difficoltà interne che conduco la persona a ad agire attivamente sul “problema” e aggirarlo attraverso soluzioni ritenute più funzionali (Lopez, Morña, & Morgado, 2019). Di conseguenza, alla luce dei risultati della ricerca, si potrebbe ipotizzare che la variabile università, possa aver giocato un ruolo di “moderatore” appianando le differenze nelle varie variabili indagate nei due campioni anziché incentivarle. Un’ulteriore spiegazione riguardo l’esito dei risultati e il conseguente rifiuto delle prima ipotesi di ricerca, sembra poter essere il numero ridotto del campione sperimentale (38, il 33,9%) rispetto al campione di controllo (74, il 66,1%). Questi ultimi aspetti, tuttavia, saranno maggiormente approfonditi nel sottoparagrafo riguardante i limiti e implicazioni futuri della ricerca.

Il secondo scopo della ricerca, verte nel verificare da un punto di vista quantitativo, le eventuali differenze significative tra gli studenti di genere maschile e di genere femminile, riguardo ad alcune variabili studio relative alle dimensioni di sostenibilità, politiche socio-economiche, risorse personali e percezione di soddisfazione della qualità della propria vita. In riferimento ai risultati emersi, sembrerebbe che le studentesse universitarie dimostrano una maggiore percezione di burnout dovuta all’emergenza da

Covid-19 rispetto ai coetanei di genere maschile. I seguenti risultati si dimostrano in linea con la letteratura di riferimento in materia di salute mentale e burnout a seguito dell'emergenza da Covid-19 in studenti\esse e lavoratori in ambito accademico. Per l'appunto Azzi, et al. (2022) hanno dimostrato che il gruppo di partecipanti con esiti più critici in ambito di salute mentale post Covid-19 era composto da studenti più giovani, principalmente donne, le quali dimostravano punteggi di Burnout più elevati, percezione della qualità della vita inferiore, oltre che una maggiore frequenza di disturbi psicologici (depressione e/o ansia). Inoltre, gli studi in letteratura affermano che il Covid-19 abbia incentivato sentimenti di burnout accademico, quali esaurimento, stanchezza, ansia generalizzata e disinteresse negli studenti universitari, ai quali è stato chiesto di adattarsi rapidamente a nuove pratiche didattiche e a ridurre la partecipazione attiva nei contesti nevralgici di socializzazione e apprendimento universitario. In aggiunta alle precedenti condizioni è emersa una paura generalizzata nei riguardi delle condizioni sanitarie del proprio paese e quindi una ridotta percezione di soddisfazione di vita attuale (Azzi, et al., 2022; Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. et al, 2022). Nello specifico, la maggiore preoccupazione nei confronti del Covid-19 da parte delle donne genera in loro perlopiù sentimenti di isolamento, maggiore preoccupazione empatica (Worly et al., 2019), tristezza e rassegnazione rispetto agli uomini (Giudice et al., 2020). Pertanto si ipotizza che tali sentimenti, strettamente collegati alle sfera emotiva e sociale, abbiano confermato, in una nuova chiave, le teoria di Dedovic et al. (2009), secondo la quale il processo di socializzazione gioca un ruolo molto importante nel promuovere la dipendenza sociale delle donne e l'indipendenza correlata al senso di competenza negli uomini. Inoltre, Cao et al., (2020) hanno affermato che i rapidi cambiamenti accademici dovuti al Covid-19 oltre ad aver causato gravi ripercussioni di ansia e stress psicologico sulla vita degli studenti abbiano incrementato sentimenti di confusione sul futuro e perdita di speranza. A conferma di ciò le analisi dei test t delle differenze di genere del nostro studio, hanno riportato che le donne non solo presentano una maggiore percezione di burnout rispetto agli uomini, oltretutto le donne presentano minore percezione di speranza nei confronti del futuro, in dettaglio per quanto riguarda la sottodimensione orientamento positivo verso obiettivi individuali. Come noto, l'ottimismo e la speranza sono dimensioni chiave della tendenza ad orientarsi positivamente verso obiettivi futuri e di conseguenza implicano un atteggiamento proattivo, positivo e curioso verso possibili percorsi e obiettivi personali a

lungo termine (Nota, 2020) e nei confronti di eventi inattesi e sfidanti. Recentemente Rivera et al. (2021) hanno indagato sul grado in cui la percezione delle sfide da parte degli studenti, emerse nel corso della pandemia da COVID-19, abbia influenzato sulla loro capacità di continuare gli studi e perseguire gli obiettivi di carriera futuri. Tuttavia, la suddetta ricerca ha comprovato che la relazione tra percezione di burnout da Covid-19 e speranza futura viene mediata dall'adattabilità di carriera. Sebbene nella nostra ricerca sperimentale non sono emerse differenze significative tra i due generi riguardo le dimensioni del career adaptability, tuttavia è emersa dall'analisi preliminare la correlazione positiva tra la variabile dell'orientamento verso obiettivi individuali e tutte e cinque le dimensioni della career adaptability e in aggiunta, è emersa una correlazione negativa tra percezione di burnout per via del Covid-19 e la sottodimensione della career adaptability "controllo". Quest'ultima relazione può essere spiegata dal fatto che il controllo è considerato rilevante durante le situazioni stressanti, come il covid 19, in quanto più la persona si sente in balia degli eventi esterni e delle loro conseguenze stressanti, meno esperisce sentimenti di autodeterminazione e controllo nel plasmare se stessi e il proprio ambiente al fine di affrontare i problemi imminenti e intraprendere fasi di adattamento.

Dall'analisi sulle differenze di genere è emerso, inoltre, che le studentesse universitarie oltre a percepire maggiore discriminazione nei luoghi di lavoro, risultano più sensibili alle pratiche discriminatorie e alla ricerca di un contesto lavorativo più dignitoso. Diversi studi, difatti, hanno dimostrato che le donne sono soggette a maggiori pressioni sul lavoro, a difficoltà nell'ottenere avanzamento di carriera, retribuzioni più basse, mancanza di supporto e maggiori molestie rispetto ai colleghi uomini (Boulet, Lachapelle & Keiff, 2022). Inoltre, secondo Global Gender Gap Report 2021 del WEF si prospetta un'attesa di 135,6 anni per colmare il divario di genere a livello globale in quanto l'emergenza sanitaria ha fatto crollare la partecipazione delle donne al mercato del lavoro nonostante la loro presenza maggioritaria in prima linea nella gestione dell'emergenza. Stando a questi dati, quindi, risulta comprensibile il motivo per cui le studentesse che vengono chiamate a riflettere sul proprio futuro e sulla costruzione del proprio percorso professionale, riportano una forte tendenza a percepire maggiori difficoltà e preoccupazioni riguardo il successo e la realizzazione personale e di conseguenza una maggiore

propensione a cercare contesti rispettosi, inclusivi, dignitosi e garanti dei pari diritti (ASVIS, 2020).

Per quanto riguarda invece la precedentemente ipotese secondo cui le donne esperiscono minori livelli di soddisfazione della qualità della vita e maggiori livelli di percezione di sperimentare disuguaglianza nei luoghi di lavoro, i risultati non hanno dimostrato risultati significativi. Tuttavia, si è riscontrato che gli uomini oltre a presentare minore percezione di esperienze trattamenti dispartirai nei luoghi di lavoro, mostrano maggiori livelli nella tendenza ad aderire ad un economia neoliberale rispetto alle donne. A tal proposito, le ricerche condotte da Fischer, Bjørnskov, e Dreher (2007) hanno dimostrato che la differenza nel grado di percezione di disuguaglianza tra uomini e donne e la conseguente percezione di soddisfazione per la propria vita, fossero influenzate dall'adesione ad un ideologia conservativa piuttosto che etico-sociale.

Vivere in un mondo dominato da disuguaglianze, disparità e discriminazioni basate su genere, etnia, disabilità o vulnerabilità di altro tipo, ha generato nel corso degli anni una maggiore consapevolezza critica a livello comunitario e individuale. Ragione per cui la terza e ultimo obiettivo della ricerca, è volto ad indagare se vi fossero differenze significative tra persone con e senza difficoltà di apprendimento riguardo la consapevolezza e le opinioni in materia di disuguaglianze e le principali cause che le originano. Pertanto si è proceduto, per mezzo di metodologie qualitative, a incoraggiare gli studenti e le studentesse a riflettere sul concetto di “disuguaglianze”, in riferimento a diversificati scenari e angolazioni da cui partire per costruire personali riflessioni sulla questione. Pertanto, la prima domanda ha avuto la funzione di stimolare le conoscenze base e vissuti personali degli studenti\esse in merito alla definizione di disuguaglianze e alle cause da cui prendono origine. Nello step successivo, i partecipanti sono stati invitati a spostare la lente sul proprio contesto socio politico, in dettaglio sul possibile legame che intercorre tra politiche neoliberali e l'insorgenza delle discriminazioni. Per poi concludere l'iter riflessivo, chiedendo ai partecipanti di condividere un pensiero più concreto su possibili azioni utili alla riduzione dell'impatto che le disuguaglianze hanno a livello sociale, economico, psicologico e ambientale. A tal riguardo è stato chiesto in prima istanza di pensare a possibili contributi che l'università e il contesto lavorativo potrebbero e\o

dovrebbero attuare al fine di favorire un realtà diversificata ed inclusiva, lontana da possibili disagi di natura discriminatoria. Successivamente, sono stati inviati a definire quali azioni loro stessi reputassero importanti e utili da dover agire per ridurre la diffusione pervasiva delle disuguaglianze. A seguito dell'analisi del Chi quadrato (χ^2) si sono riscontrate tre differenze significative tra studenti\esse universitari\ie con e senza difficoltà di apprendimento. Nello specifico, la prima differenza riscontrata si riferisce all'opinione delle persone che non presentano differenza di apprendimento. Secondo quanto da loro riferito, l'università e/o i contesti lavorativi dovrebbero investire maggiori risorse e attenzioni in attività inerenti l'informazione, la formazione e la sensibilizzazione su tematiche relative le disuguaglianze, al fine di incoraggiare tutti coloro che abitano tali spazi, a conoscere, informarsi e riflettere con cognizione di causa su tutte quelle situazioni, comportamenti e problematiche insite nel nostro vivere quotidiano e che generano divari inscalfibili tra le persone. Il motivo per cui le persone senza disturbo specifico dell'apprendimento premono sull'importanza che riveste il mondo accademico\lavorativo nell'elargire una comunicazione diffusa e pervasiva orientata alla riduzione delle disuguaglianze, può nascere probabilmente dal fatto che coloro che non vivono personalmente condizioni di vulnerabilità si avvicinano a queste con una "curiosità disinteressata". Invece coloro che vivono condizioni di vulnerabilità tendono ad interessarsi giornalmente e reperire con facilità le iniziative, politiche e azioni pratiche promosse dal contesto accademico\lavorativo in quanto vicine alle proprie esigenze e bisogni.(Lightner, Kipps-Vaughan, Schulte, T. e Trice, 2012).

D'altro canto, le altre due differenze risultate significative: volontariato\attivismo politico" e "cittadinanza attiva", fanno riferimento invece, alle azioni che i partecipanti reputano necessarie e utili da dover personalmente mettere in atto al fine di ridurre le disuguaglianze e diffondere un clima di rispetto e inclusione in cui ognuno può sentirsi parte integrante di un sistema non giudicante e supportivo. Nello specifico, gli\le studenti\esse con difficoltà di apprendimento, si dimostrano maggiormente favorevoli a prendere parte a gruppi e attività di volontariato e/o attivismo politico per contribuire alla riduzione delle disuguaglianze. Ciò può essere spiegato dal fatto che coloro che si sentono di fare parte di una minoranza, dinanzi a condizioni di discriminazione saranno più portati a prendere parte a movimenti sociali ed entrare in gruppi che agiscono sul contesto. A

supportare quanto affermato, risultano essere gli studi in letteratura riguardanti la relazione che intercorre tra percezione di vulnerabilità e tendenza all'attivismo. Autori quali, McGarty e Thomas (2021), Reynolds e Prior (2003) evidenziano che la scelta di impegnarsi in attività di volontariato e/o attivismo aiuta le persone con disabilità a fronteggiare le difficoltà legate alla condizione di vulnerabilità. A tal riguardo, secondo gli autori quando si parla di azione collettiva nel promuovere un cambiamento sociale significativo, risulta di fondamentale importanza la forza con cui la persona si percepisce e si identifica con la categoria sociale svantaggiata. Di conseguenza maggiore risulta essere la salienza categoriale del gruppo di riferimento, maggiore sarà la predisposizione a comportamenti atti alla difesa ed emancipazione del gruppo stesso (Turner, 1987). Una volta che la persona si sente un membro rappresentativo del proprio "ingroup" tenderà a mettere in atto azioni tese al miglioramento della propria condizione e del proprio contesto di vita, tra cui cercare trattamenti migliori a livello accademico, lavorativo, sociale, medico e assistenziale (Terry, 2001).

3.5. Limiti e implicazioni future

Questa ricerca presenta diversi limiti. Il principale risulta indubbio essere il numero ridotto di studenti e studentesse universitari/e con difficoltà di apprendimento (38, il 33,9%). Infatti, la disparità di numero riscontrata tra i due gruppi di partecipanti si pensa abbia inficiato sull'esito complessivo dei risultati. In secondo luogo il campione, è composto per la sua totalità da individui di nazionalità italiana e in maggioranza di sesso femminile (66 su 112). Pertanto sarebbe utile ampliare il campione in modo che i risultati possano essere generalizzabili.

Considerati questi limiti, in futuro potrebbe essere importante replicare lo studio ampliando il numero dei partecipanti con difficoltà di apprendimento e approfondire con interviste i dati ottenuti tramite il questionario, al fine di esplorare maggiormente e in profondità i vissuti, le risorse e le opinioni personali degli studenti/esse con e senza difficoltà di apprendimento in merito a importanti questioni riguardante il legame tra scelte personali, speranze future, progettazione professionale e condizioni di vulnerabilità. Infine, risulterebbe utile ai fini della ricerca futura poter indagare il ruolo di mediazione e/o

moderazione che potrebbe rivestire l'università e i servizi di inclusione e diversità nella transizione università- lavoro e nei processi di pianificazione e costruzione di carriera degli studenti\esse con difficoltà nei processi di apprendimento.

3.6 Implicazioni per la pratica e conclusioni

Sebbene la ricerca presenta dei limiti, essa si propone di dare un contributo, per quanto piccolo, in materia di progettazione professionale in studenti e studentesse con e senza difficoltà di apprendimento nell'ambito universitario Italiano. Infatti, rispetto al contesto scolastico, le difficoltà legate ai processi di apprendimento vengono poco trattate nell'ambito accademico e ancor di più in ambito lavorativo (Molisso & Bonfiglio, 2018). Tuttavia l'Italia è uno dei paesi che garantisce maggiore supporto legale rispetto ad altri paesi dell'unione europea(Lombardi, 2012), basti pensare e alla recente legge 28\2022, che riconosce i bisogni delle persone con difficoltà di apprendimento e promuove la tutela dei diritti fondamentali in tutti i contesti professionali.

Alla luce di quanto emerso dalla ricerca, le persone con difficoltà di apprendimento non dimostrano differenze significative con i coetanei. Questo esito non deve scoraggiare, tuttavia risulta un buon punto di partenza per poter riflettere sul rapporto di congiunzione che c'è tra vulnerabilità e capacità; tra difficoltà e punti di forza (Raskind, 2009).

In tal senso, percorsi di formazione e sensibilizzazione nei contesti sociali di crescita e autorealizzazione personal-professionale possono essere un importante strumento di affermazione e diffusione dell'idea per cui avere una vulnerabilità non significa possedere unicamente dei limiti ma piuttosto un valore aggiunto da incrementare, in quanto fonte di soluzioni alternative, creative e adattive (Raskind, 2009). Nello specifico, i programmi di mentoring e di tutoraggio alla pari tra studenti universitari stanno riscontrando notevole successo tra gli ambienti accademici. Sembrerebbe, infatti che tali programmi vengono percepiti dagli studenti non unicamente come “metodologie assistive”, in cui chi insegna è più “bravo” di chi usufruisce del servizio; piuttosto come alternative di supporto accademico tra studenti che affrontano, per quanto in modi diversi, le medesime sfide e

ostacoli. Quindi, la percezione di “supportarsi a vicenda” diffusa dai programmi di tutoring alla pari, permette di ridurre notevolmente le differenze tra chi presenta vulnerabilità e chi no, accrescendo in entrambe le parti il senso di fiducia, autostima ed empowerment (Krisi, & Nagar, 2021).

In aggiunta, sarebbe funzionale estendere tali interventi anche in contesti più formali e caratterizzati da maggiore resistenza al cambiamento. Infatti i contesti lavorativi rispetto a quelli accademici risultano ancora spesso impreparati e poco reattivi ad una forza lavoro che cambia e propone nuove sfide ed esigenze (den Nieuwenboer, et al 2022; Beetham, J.; & Okhai, L. 2017). E' inoltre emerso che le studentesse percepiscono maggiore discriminazione in ambito lavorativo rispetto ai coetanei maschi, condizione che le porta ad essere più sensibili nella scelta di contesti che possano valorizzarle e rispettarle per il loro potenziale. Pertanto, in ottica professionale, risulta di primaria importanza agire sui contesti sociali e lavorativi e investire in una formazione dei manager e di coloro che hanno potere decisionale nelle organizzazioni affinché vi sia una maggior consapevolezza rispetto a ciò che significa inclusione e valorizzazione del potenziale umano (Wissel et al, 2022); stimolando così tutti gli attori a diffondere e adottare una cultura che incarna i pilastri centrali della giustizia sociale.

Considerando il diffuso senso di indignazione e la voglia di mobilitarsi nei contesti quotidiani nel ridurre le differenze e discriminazioni, che sono emersi nelle interviste condotte nel presente studio, risulta evidente come possa essere utile promuovere percorsi di orientamento e progettazione professionale che guidano e stimolano gli individui ad attivare un processo di riflessione e consapevolezza critica delle difficoltà che permeano il contesto sociale. Tale tipologia di intervento, quindi, risulta vantaggioso nel favorire la costruzione di contesti il più possibile inclusivi e sicuri, tali da ridurre le preoccupazioni rispetto al proprio futuro e incrementare il benessere delle persone in ogni ambito sociale, dall'università ai contesti lavorativi (Ginevra, Santilli, Di Maggio, & Nota, 2022). È necessario, quindi, attraverso l'orientamento e la progettazione professionale, fare leva sulle risorse personali indagate nel presente studio, così da aumentare i punti di forza degli individui chiamati ogni giorno ad affrontare un contesto così difficile e ambiguo come quello attuale.

In ultima istanza, la figura dello psicologo (e non solo) può dimostrarsi fondamentale nell'incentivare e dare vita a programmi di intervento che possano guidare gli studenti e le studentesse universitarie a definire i propri percorsi carriera in un'ottica realistica e sostenibile in linea con le richieste ambientali e sociali. Questo risulta un tentativo utile e necessario per dar l'occasione alle persone di pensare al proprio futuro non solo in termini di sviluppo economico ma piuttosto connotare il lavoro di un significato più ampio che possa quindi essere un mondo con cui la persone esplorarono e si allineano con i propri desideri ed esigenze, dando al tempo stesso un contributo alla società(Santilli, Di Maggio, Ginevra, Nota, & Soresi, 2020).

Bibliografia

Adams, M., & Bell, L.A. (2016). *Teaching for Diversity and Social Justice*. London: Routledge.

AGCAS (Associazione dei servizi di consulenza per le carriere dei laureati). (2018). *Cosa succede dopo? Un rapporto sulle prime destinazioni dei laureati disabili del 2016*. Campo: AGCAS.

Akkermans, J., Richardson, J., & Kraimer, M. L. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of vocational behavior*, 119, 103434.

Akkermans, J., Seibert, S. E., & Mol, S. T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44(1), 1-10.

Alexander-Passe, N. (2015) Perceptions of Success in Dyslexic adults in the UK. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*. Vol. 2, No. 1, January 2015, 89-111. DOI: 10.3850/S234573411500023X

Alexander-Passe, N. (2010). *Dyslexia and Depression: The Hidden Sorrow*. New York: Nova Science Publishers.

American Psychiatric Association. *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali – Quinta Edizione*. A cura di Biondi M. Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

Battistutta, L., Commissaire, E., & Steffgen, G. (2018). Impact of the Time of Diagnosis on the Perceived Competence of Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 170–178. <https://doi.org/10.1177/0731948718762124>.

Beetham, J.; & Okhai, L. (2017). Workplace dyslexia & specific learning difficulties—Productivity, engagement and well-being. *Open J. Soc. Sci.* 5, 56–78.

Bellacicco, R. (2020). L'educational match/mismatch nei laureati con disabilità e DSA dell'Ateneo di Torino. Un approfondimento quantitativo e qualitativo. L'integrazione scolastica e sociale. Vol. 19, n. 4, doi: 10.14605/ISS1942009

Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>

Bibby, R. (2013). 'I hope he goes first': Exploring determinants of engagement in future planning for adults with a learning disability living with ageing parents. What are the issues? *British Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 94–105.

Borgonovi, E., et al. (2022). Gli studenti con disabilità e Dsa nelle Università italiane. Una risorsa da valorizzare. Agenzia Nazionale della valutazione del sistema universitario e della ricerca (anvur).

Boulet, M., Lachapelle, M., & Keiff, S. (2022). Demographic diversity, perceived workplace discrimination and workers' well-being: context matters. In *Evidence-based HRM: a global forum for empirical scholarship* (No. ahead-of-print). Emerald Publishing Limited.

Cabras, C. & Mondo, M. (2018). Orientamento futuro come mediatore tra adattabilità professionale e soddisfazione di vita negli studenti universitari. *Journal of Career Development*, 45 (6), 597–609. <https://doi.org/10.1177/0894845317727616>

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: understanding 're-sponse shift' phenomena. *Social science & medicine*, 50(12), 1715-1722.

Chen, H., Liu, F. & Wen, Y. (2022). The Influence of College Students' Core Self-evaluation on Job Search Outcomes: Chain Mediating Effect of Career Exploration and Career Adaptability. *Curr Psychol* <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02923-4>

Cunningham, T. (2021). P-206 Progressing through the path of the pandemic with dyslexia—A senior leader’s perspective.

Davis, T. E., Nida, R. E., Zlomke, K. R., & Nebel-Schwalm, M. S. (2009). Health-related quality of life in college undergraduates with learning disabilities: The mediational roles of anxiety and sadness. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(3), 228-234.

De Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & van der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review. *BMC public health*, 14(1), 1-22.

Dean, E. E., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Almire, B., & Mellenbruch, R. (2019). Career design and development for adults with intellectual disability: A program evaluation. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 3(2), 111-118.

Den Nieuwenboer, Niki A.; Tirol-Carmody, Kristina; Rogers, & Kristie M.; and Trevino, Linda K. (2022) "The Dyslexic Struggle for Dignity in the Workplace," *Dismantling Bias Conference Series: Vol. 3 : Iss. 4, Article 5*. Abstract of a paper presented at the Dismantling Bias event, organized by E. E. Kossek & T. J. Merriweather. Purdue University, West Lafayette, ..

Denckla, M. B., & Mahone, E. M. (2018). Executive function: Binding together definitions of attention deficit/hyperactivity disorder and learning disabilities. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 5–24). Guilford Publications.

Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation and othering. In *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 195-208). Routledge.

Di Maggio, I., Ginevra, MC, Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S. (2021). Life Design per un futuro inclusivo e sostenibile. In: Kern, ML, Wehmeyer, ML (a cura di) *Il*

Palgrave Handbook of Positive Education. Palgrave Macmillan, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_10

Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S. (2020). The role of career adaptability, the tendency to consider systemic challenges to attain a sustainable development, and hope to improve investments in higher education. *Frontiers in Psychology*, 11.

Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of counseling psychology*, 63(2), 127

Ellenkamp, J. J., Brouwers, E. P., Embregts, P. J., Joosen, M. C., & van Weeghel, J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of occupational rehabilitation*, 26(1), 56-69.

Emili, E. A. (2020). *Dislessia. Progettualità educative e risorse compensative*. Bononia University Press srl.

Eva, N., Newman, A., Jiang, Z., & Brouwer, M. (2020). Career optimism: A systematic review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 103287.

Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63–74. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12094>

Ferrari, L., Sgaramella, T. M., Santilli, S., & Di Maggio, I. (2017). Career Adaptability and Career Resilience: The Roadmap to Work Inclusion for Individuals Experiencing Disability. *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* pp 415–431.

Fischer, J. A. V., Bjørnskov, C., & Dreher, A. (2007). On Gender Inequality and Life Satisfaction: Does Discrimination Matter? SSRN Electronic Journal. doi:10.2139/ssrn.980629

Foreman-Murray, L., Krowka, S. & Majeika, CE (2022). A systematic review of the literature related to dropout for students with disabilities, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, DOI: 10.1080/1045988X.2022.2037494

Fulgeri, G.M. (2010). La costruzione dell'identità nella dislessia . In "Dislessia e Università". Trento: Edizioni Erickson.

Gardini, E. (2021). IL "VALORE" DELLA TRANSIZIONE Ecologia, capitalismo, disuguaglianze. LE RELAZIONI E LA CURA, 13.

Gelbar, N., Madaus, J. W., Dukes, L., Faggella-Luby, &M., Volk, D., & Monahan, J. (2019). Self-determination and college students with disabilities: Research trends and construct measurement. Journal of Student Affairs Research and Practice, 163–181 <https://doi.org/10.1080/19496591.2019.1631835>.

Genovese, E., Guaraldi, G., & Valenti, A., (2018). DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo; Trento: Erickson.

Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. Journal of Vocational Behavior, 95, 102-110.

Ginevra, M. C., Santilli, S., Di Maggio, I., & Nota, L. (2022). Career Interventions with an Inclusive Perspective for Individuals with Disabilities and Vulnerabilities. In Transition Programs for Children and Youth with Diverse Needs. Emerald Publishing Limited.

Giudice, V., Iannaccone, T., Faiella, F., Ferrara, F., Aversano, G., Coppola, S., De Chiara, E., et al. (2022). Gender Differences in the Impact of COVID-19 Pandemic on

Mental Health of Italian Academic Workers. *Journal of Personalized Medicine*, 12(4), 613. MDPI AG. Retrieved from.

Gobec, C., Rillotta, F., & Raghavendra, P. (2022). Where to next? Experiences of adults with intellectual disability after they complete a university program. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*.

Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2022). Online Learning for Students with Learning Disabilities and Their Typical Peers: The Association between Basic Psychological Needs and Outcomes. *Learning Disabilities Research & Practice*.

Gong, Z., Gilal, F. G., Gilal, N. G., Van Swol, L. M., & Gilal, R. G. (2022). A person-centered perspective in assessing career adaptability: Potential profiles, outcomes, and antecedents. *European Management Journal*.

Guo, W., Wang, L., & Wang, N. (2021). Research on the impact of career management fit on career success. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 59(2), 279-304.

Hartung, PJ & Santilli, S. (2018). La mia storia di carriera: descrizione e prove di validità iniziale. *Journal of Career Assessment* , 26 (2), 308–321. <https://doi.org/10.1177/1069072717692980>

Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology*, 47(1), 237-271.

Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of vocational behavior*, 87, 1-10.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, Fla.: Psychological assessment resources.

Husman J., & Shell D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18, 166–175.

Jackson, M., Regis, A., & Bennett, K. (2019). *Career Development Interventions for Social Justice*.

Jiang, Z. (2016). The relationship between career adaptability and job content plateau: The mediating roles of fit perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 1-10.

Karavdic S., & Baumann M. (2014). Positive career attitudes effect on happiness and life satisfaction by master students and graduates. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 15–23.

Kemp N., Parrila R.K. e Kirby J.R. (2009), Phonological and orthographic spelling in high-functioning adult dyslexics, «*Dyslexia*», n. 15, pp. 105-128.

Khanna, M. P., Sahai, V., & Nautiyal, A. (2022). Managing Career Shock for Gen Z. *Specialusis Ugdymas*, 1(43), 7582-7587.

Knights, D.; Richards, W. Sex Discrimination in UK Academia. *Gender Work Organ.* 2003, 10, 213–238.

Krisi, M., & Nagar, R. (2021). The Effect of Peer Mentoring on Mentors Themselves: A Case Study of College Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-13.

Lightner, K. L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., & Trice, A. D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145-159.

Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135.

Lombardi, G. F. (2012). La legislazione internazionale in materia di dislessia: Uno sguardo d'insieme e un'analisi della legislazione britannica e americana. *AP Generale*.

Lopez-Gavira, R., Morriña, A., & Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university: the perspective of students and disability support service staff. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304.

McGarty, C., & Thomas, E. F. (2021). Collective action, social change, and Allport's "master problem" as it confronts community psychology. *PSICOLOGIA DI COMUNITA'*.

Magrin, M. E., Marini, E., & Nicolotti, M. (2019). Employability of disabled graduates: Resources for a sustainable employment. *Sustainability*, 11(6), 1542. <https://doi.org/10.3390/su11061542>

Marshall, K. (2012). Youth neither enrolled nor employed. *Perspectives on Labour and Income*, 24(2), 1.

Mills, C., & Ballantyne, J. (2016). Social Justice and Teacher Education: A Systematic Review of Empirical Work in the Field. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263–276. <https://doi.org/10.1177/0022487116660152>

MIUR (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi specifici di apprendimento, allegate al D.M. 12 luglio 2011.

Molisso, V., & Bonfiglio, L. (2018). DSA e Università: sostegno, esperienze ed interventi. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(1).

Morgenroth, T., & Ryan, M. K. (2018). Addressing gender inequality: Stumbling blocks and roads ahead. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 671-677.

Nalavany, B. A., Logan, J. M., & Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia (Chichester, England)*, 24(1), 17–32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>

National Center for Education Statistics. (2019). Students with disabilities at degree-granting post-secondary institutions. U.S. Department of Education.

Ochs, L. A., & Roessler, R. T. (2001). Students with disabilities: How ready are they for the 21st century?. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44(3), 170-176.

Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il Nostro Mondo: L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Agenda 2030)*; Organizzazione delle Nazioni Unite: New York, NY, USA.

Patton, E. (2022). To disclose or not disclose a workplace disability to coworkers: attributions and invisible health conditions in the workplace. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*.

Pfeifer, M. A., Reiter, E. M., Hendrickson, M., & Stanton, J. D. (2020). Speaking up: A model of self-advocacy for STEM undergraduates with ADHD and/or specific learning disabilities. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-21.

Raskind, M., (2009). *Success Attributes Among Individuals With Learning Disabilities*. GreatSchools Inc.

Reynolds, F., & Prior, S. (2003). "Sticking jewels in your life": exploring women's strategies for negotiating an acceptable quality of life with multiple sclerosis. *Qualitative Health Research*, 13(9), 1225-1251. <https://doi.org/10.1177/1049732303257108>.

Respondek, L., Seufert, T., Hamm, J. M., & Nett, U. E. (2020). Linking changes in perceived academic control to university dropout and university grades: A longitudinal approach. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 987–1002. <https://doi.org/10.1037/edu0000388>

Rivera, M., Shapoval, V., & Medeiros, M. (2021). The relationship between career adaptability, hope, resilience, and life satisfaction for hospitality students in times of Covid-19. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100344

Rubio-Jimenez, A. L., & Kershner, R. (2021). Transition to independent living: Signs of self-determination in the discussions of Mexican students with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(3), 352-364.

Rummel, S., Akkermans, J., Blokker, R., & Van Gelderen, M. (2019). Shocks and entrepreneurship: A study of career shocks among newly graduated entrepreneurs. *Career Development International*.

Ryan, A. M., & Kossek, E. E. (2008). Work-life policy implementation: Breaking down or creating barriers to inclusiveness?. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 47(2), 295-310.

Sayer, A. (2007). Dignity at work: Broadening the agenda. *Organization*, 14(4), 565-581.

Sang, K. J., Richards, J., & Marks, A. (2016). Gender and disability in male-dominated occupations: A social relational model. *Gender, Work & Organization*, 23(6), 566-581.

Santilli S., Nota L., Ginevra M.C., & Soresi S. (2014). Adattabilità professionale, speranza e soddisfazione di vita nei lavoratori con disabilità intellettiva. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 67–74.

Santilli S., Marcionetti J., Rochat S., Rossier J., & Nota L. (2016). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44, 62–76.

Santilli, S., Ginevra, M.C., Nota, L., & Soresi, S. (2018). Decent Work and Social Inclusion for People with Disability and Vulnerability: From the Soft Skills to the Involvement of the Context. In: , et al. *Interventions in Career Design and Education . Lifelong Learning Book Series*, vol 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91968-3_17

Santilli, S., Di Maggio, I., Ginevra, M., Nota, L., & Soresi, S. (2020). Looking to the Future and the University in an Inclusive and Sustainable Way’: A Career Intervention for High School Students. *Sustainability*. doi:<https://doi.org/10.3390/su12219048>.

Santisi, G., Magnano, P., Platania, S., & Ramaci, T. (2018). Risorse psicologiche, soddisfazione e identità di carriera nella transizione lavorativa: uno sguardo sugli studenti universitari siciliani. *Ricerca psicologica e gestione del comportamento* , 11 , 187.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42– 70). Hoboken, NJ: Wiley.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Duawalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. (2009). Life designing: a paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3),

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 144-180.

Savickas, S. (2019). *My career story-universal (MCS-U): Manual*.

Scheffers, F., van Vugt, E., & Moonen, X. (2020). Resilience in the face of adversity in adults with an intellectual disability: A literature review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(5), 828-838.

Scioli, A., Ricci, M., Nyugen, T., & Scioli, E. R. (2011). Hope: Its nature and measurement. *Psychology of religion and spirituality*, 3(2), 78.

Seema, A. (2021). Influence of organisational career management variables: mentoring on career success of faculty academics-an empirical study from an Indian perspective. *International Journal of Applied Management Science*, 13(2), 152-178.79-304.

Seginer R. (2008). Orientamento futuro in tempi di minaccia e sfida: come gli adolescenti resilienti costruiscono il loro futuro. *Giornale internazionale di sviluppo comportamentale* , 32, 272–282.

Shin, Y. J., & Lee, J. Y. (2019). Self-Focused attention and career anxiety: The mediating role of Career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 67(2), 110-125.

Skinner, T., & MacGill, F. (2015). Combining dyslexia and mothering: perceived impacts on work. *Gender, Work & Organization*, 22(4), 421-435

Sorgi, K, (2017). Counseling psicologico universitario e disabilità: nuove prospettive d'intervento in rete *University Counseling and disability: New web perspectives for psychological intervention. Juornal of counseling* 10 (3). Edizioni Centro Studi Erickson.

Soresi, S., & Nota, L. (2020). L'orientamento e la progettazione professionale: Modelli, strumenti e buone pratiche. Il Mulino.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career adapt-abilities scale-italian form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 705–711.

Spalletta, E., & Germano, F. (2006). *MicroCounseling e MicroCoaching. Manuale operativo di strategie brevi*. Roma: Sovera

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. 2nd ed. (pp. 197–262. Jossey-Bass).

Taylor, W. D., Cobigo, V., & Ouellette-Kuntz, H. (2019). A family systems perspective on supporting self-determination in young adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of applied research in intellectual disabilities : JARID*, 32(5), 1116–1128. <https://doi.org/10.1111/jar.12601>

Terry, D.J. (2001). Intergroup relations and organizational mergers. In M.A. Hogg & D.J. Terry (Eds.), *Social identity processes in organizational contexts*. Philadelphia: Psychology Press

Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, 26(1), 43-54

Tokin, K.; Malinen, S.; Näswall, K.; & Kuntz, J.C.(2018). Building employee resilience through wellbeing in organizations. *Hum. Resour. Dev. Q.* 29, 107–124

Tomlinson, M. (2017). *Forme di capitale dei laureati e loro relazione con l'occupabilità dei laureati*. Istruzione+Formazione .

Thompson, LS (2021). L'esperienza educativa dello studente dislessico. *Giornale sudafricano di istruzione superiore* , 35 (6), 204-221.

Tost, L. P., Hardin, A. E., Roberson, J. W., & Gino, F. (2021). Different Roots, Different Fruits: Gender-Based Differences in Cultural Narratives about Perceived Discrimination Produce Divergent Psychological Consequences. *Academy of Management Journal*, (ja).

Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of personality and social psychology*, 76(2), 284.

Treviño, L. J., Egri, C. P., Ralston, D. A., Naumova, I., Li, Y., Darder, F. L., ... & Furrer, O. (2020). A cross-cultural examination of person-organization fit: is PO fit congruent with or contingent on societal values?. *Management International Review*, 60(2), 287-314.

Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (1987). A self-categorization theory. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*.

Von Schrader, S., Malzer, V. & Bruyère, S. Prospettive sulla divulgazione della disabilità: l'importanza delle pratiche dei datori di lavoro e del clima sul posto di lavoro. *Employ Respons Rights J* 26 , 237–255 (2014). <https://doi.org/10.1007/s10672-013-9227-9>

Vrámá, T. (2014). Adults with disabilities as students at the university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 235-242.

Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Molinelli, A., Riehle, E., Ham, W., & Thiss, W. R. (2013). Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 144-155.

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.

Wehmeyer, M. L. (2013). Beyond pathology: Positive psychology and disability. *The Oxford handbook of positive psychology and disability*, 3-6.

Wehmeyer, ML, Nota, L., Soresi, S., Shogren, KA, Morningstar, ME, Ferrari, L., Sgaramella, TM & DiMaggio, I. (2019). Una crisi nello sviluppo della carriera: progettazione della vita e implicazioni per la transizione. *Sviluppo professionale e transizione per individui eccezionali* , 42 (3), 179–187. <https://doi.org/10.1177/2165143417750092>.

Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L., & Hudson, J. (2022). “You Don’t Look Dyslexic”: Using the Job Demands—Resource Model of Burnout to Explore Employment Experiences of Australian Adults with Dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10719. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph191710719>

Wissell, S., Karimi, L., Serry, T., Furlong, L., & Hudson, J., 2022. "Leading Diverse Workforces: Perspectives from Managers and Employers about Dyslexic Employees in Australian Workplaces" *International Journal of Environmental Research and Public Health* 19, n. 19: 11991. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911991>

Worly, B., Verbeck, N., Walker, C., & Clinchot, D. M. (2019). Burnout, perceived stress, and empathic concern: differences in female and male Millennial medical students. *Psychology, health & medicine*, 24(4), 429-438.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Retrieved from Geneva.

World Economic Forum (WEF), *Global Gender Gap Report (2021)*, Ginevra, Svizzera

Young, RA & Collin, A. (2004). Introduzione: Costruttivismo e costruzionismo sociale in ambito professionale. *Giornale di comportamento professionale* , 64 (3), 373-388.

Sitografia

Unione Invalidi Civili (UN.I.CIV,2022) <https://www.uniciv.it/2022/05/01/occupazione-persone-con-disabilita-ue-50-italia-20/>

Associazione Italiana Dislessia (AID, 2022) <https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/news-legge-dsa-e-lavoro-24-marzo-2022>.

Alleanza italiana per lo sviluppo sostenibile (ASVIS, 2020) <https://asvis.it/goal5/home/390-5348/parita-di-genere-il-90-della-popolazione-ha-pre-giudizi-verso-le-donne>

Ringraziamenti

Ringrazio i miei genitori per essermi sempre accanto e ad avermi insegnato a credere nelle mie forze con determinazione e costanza. Con loro, anche un piccolo successo diventa motivo di festeggiamento e momento di unione.

Ringrazio i miei fratelli per essere i miei punti di riferimento e di stimolarmi a trovare la mia strada con audacia e personalità.

Un pensiero va anche alle mie nonne e alla zia franchi nel darmi sempre i giusti consigli e per aiutarmi ad essere sempre la parte migliore di me stessa.

Ringrazio la mia coinquilina Anna per tutte le chiacchierate notturne “empowerizzanti”.

In fine ringrazio tutti i miei amici che sia di Padova che di Catania per aver condiviso con me i momenti più belli della mia vita personale e professionale.

Appendice

Gli strumenti utilizzati sono i seguenti:

COVID-19

Istruzioni

In questo questionario troverà alcuni aggettivi che possono essere utilizzati per descrivere il modo di essere e comportarsi delle persone in questo periodo di pandemia. Leggili uno alla volta ed indica quanto descrivono il tuo modo attuale di essere, sentirti e comportarti. Tieni presente che **1** sta per **“Per niente”** e **5** sta per **“Moltissimo”**. Può ovviamente utilizzare il 2, 3, 4, che rappresentano le posizioni intermedie
Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2, 3, 4) che rappresentano le posizioni intermedie.
Quando penso al coronavirus, in generale, quanto spesso ti senti...

1. ... stanco/a?	1	2	3	4	5
2. ... deluso/a dalle persone?	1	2	3	4	5
3. ... senza speranza?	1	2	3	4	5
4. ... intrappolato/a?	1	2	3	4	5
5. ... impotente?	1	2	3	4	5
6. ... depresso/a?	1	2	3	4	5
7. ... fisicamente debole, malato/a?	1	2	3	4	5
8. ... inutile, un fallimento?	1	2	3	4	5
9. ... di avere difficoltà a dormire?	1	2	3	4	5
10. ... come se lo avesse avuto?	1	2	3	4	5

Pensieri sullo sviluppo e l'economia del futuro

(Perry, 2005; Adattamento italiano a cura di Soresi e Nota, 2018)

Istruzioni

Il benessere e la realizzazione futura delle persone sarà influenzato anche dai cambiamenti e dalle evoluzioni che si registreranno nel mondo del lavoro e nell'economia di un paese. Gli economisti e gli studiosi dei cambiamenti a cui stiamo andando incontro propongono ipotesi diverse di sviluppo. Questo questionario ne riassume alcune: alcune potrebbero essere ritenute completamente condivisibili, altre meno.
Pensando a come si potrebbe favorire l'inserimento lavorativo delle studentesse e degli studenti che come te si stanno accingendo a completare la frequenza della scuola secondaria, quanto ti sembrano adeguati i diversi modelli di sviluppo economico qui di seguito

riportati?

Ti chiediamo di leggere con attenzione le frasi qui di seguito riportate, una alla volta, e di indicare quanto, a tuo avviso, l'adozione di quel determinato modo di pensare all'economia potrebbe favorire o ostacolare il tuo futuro inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale.

Tieni presente che:

1: sta ad indicare che **consideri quel modo di pensare molto inadeguato per il tuo inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale.**

5: sta ad indicare che **consideri quel modo di pensare molto adeguato per il tuo inserimento lavorativo e la tua realizzazione professionale.**

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2, 3, 4) che rappresentano le posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Per promuovere l'occupazione e la realizzazione professionale si dovrebbe puntare soprattutto sulla competizione per stimolare le persone ad impegnarsi e a sviluppare nuove idee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Per favorire l'economia, l'occupazione e la realizzazione professionale, si dovrebbero garantire guadagni maggiormente consistenti a coloro che hanno capacità di iniziativa e che lavorano con maggior impegno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Per ridurre la povertà e il rischio di disoccupazione è necessario che le persone si diano effettivamente da fare. Il lavoro non c'è e non ci sarà solo per coloro che non lo cercano e non vogliono impegnarsi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Per favorire lo sviluppo dell'economia e dell'occupazione è necessario fare in modo che la ricchezza e il benessere risultino equamente distribuiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Per favorire l'economia, lo stato dovrebbe avere la responsabilità di assicurare a tutti il necessario per vivere dignitosamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Per favorire l'economia, lo sviluppo e le possibilità lavorative, si dovrebbe dare maggior spazio ai singoli cittadini, alla libera concorrenza e all'iniziativa dei privati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Per promuovere l'occupazione e la realizzazione professionale è necessario ridimensionare drasticamente il mito della competizione che avrebbe soprattutto aspetti negativi e farebbe emergere il peggio delle persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Per un futuro economico e sociale soddisfacente si dovrebbe aumentare la libera concorrenza facendo in modo che soprattutto le grandi aziende e le multinazionali non subiscano regolamentazioni da parte di stati e governi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Per favorire l'economia, l'occupazione e la realizzazione professionale si dovrebbe favorire maggiormente la presenza, nel mercato del lavoro, di supporti e servizi forniti dello stato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Per favorire l'economia, l'occupazione e la realizzazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

professionale si dovrebbe far in modo che si riducano le distanze negli stipendi e che si realizzino effettivamente per tutti pari possibilità di guadagno.	
11. Per favorire l'economia e l'occupazione c'è bisogno, soprattutto, che ogni persona si impegni maggiormente per procurarsi il necessario per vivere dignitosamente.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Per favorire lo sviluppo dell'economia e dell'occupazione bisogna accettare anche il fatto che necessariamente alcune persone possono arricchirsi a svantaggio di altri.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13. La povertà e la disoccupazione più che dipendere dai singoli sono in relazione a come è regolamentata l'economia e a come sono organizzati e gestiti i supporti sociali e le opportunità che vengono date.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Per un futuro economico e sociale soddisfacente gli stati dovrebbero sorvegliare e regolare in modo più attento e severo le grandi aziende e le multinazionali.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Il futuro è ormai dietro l'angolo... cosa ci riserva? Un questionario sugli obiettivi dell'ONU in favore di uno sviluppo sostenibile e inclusivo

Salvatore Soresi e Laura Nota

Istruzioni

Un modo stimolante ed 'originale' di pensare al proprio futuro e alle scelte da compiere può essere quello di provare a dimenticarci, per un po' almeno, di noi stessi, a guardare anche fuori di noi, 'agli altri', all'opportunità di accettare qualche sacrificio e rinvio di piaceri, gratificazioni e soddisfazioni in favore del perseguimento di obiettivi probabilmente più impegnativi, ma, contemporaneamente, più rilevanti da un punto di vista sociale e maggiormente in grado di generare benessere e soddisfazione.

Questo questionario presenta alcuni scenari futuri di cui, anche secondo l'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU), dovremmo farci carico dal momento che la qualità della vita delle prossime generazioni dipenderà anche da come riusciremo a fronteggiare una serie preoccupante di problemi e difficoltà. Tutto questo dovrebbe essere considerato con attenzione anche da coloro che si accingono a progettare il proprio futuro sia riflettendo a proposito degli ambiti di studio e formazione da privilegiare, sia individuando possibili sbocchi professionali. Qui di seguito, parafrasando quanto in diverse occasioni ha suggerito l'ONU, saranno presentati, uno alla volta, i temi che l'umanità tutta dovrà impegnarsi a considerare in favore di un futuro di qualità per tutti.

Pensando al tuo futuro e a ciò che potrà accadere considera e rifletti su ciascuno di essi ed indica quanto ciascuno di questi temi potrebbero interessare anche le tue scelte formative e lavorative future.

1. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per ottenere concretamente un'equa distribuzione della ricchezza. Il tema dell'accesso alle risorse economiche e ad una loro più equa distribuzione quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

2. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per porre fine a tutte le forme di malnutrizione esistenti nel mondo. Il tema dell'alimentazione e della distribuzione di un cibo sicuro e nutriente quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

3. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che migliorino le condizioni di salute, fisica e psicologica, delle persone, indipendentemente da dove vivono, dalla loro possibilità economiche, ecc. Il tema della promozione della salute quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

4. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire effettivamente a tutti una istruzione di qualità. Il tema dell'accesso ad una istruzione di qualità per tutti quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

5. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire una effettiva parità tra uomini e donne eliminando tutte le forme di discriminazione e violenza. Il tema del perseguimento di una effettiva parità di genere quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

6. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa garantire la salvaguardia delle risorse idriche e una gestione che permetta a tutti di avere acqua potabile.

Il tema della gestione delle risorse idriche quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

7. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa puntare sull'utilizzo generalizzato di energie rinnovabili e rendere accessibili servizi energetici a prezzi adeguati per tutti. Il tema delle energie rinnovabili quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

8. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che tutti possano svolgere lavori legali e dignitosi. Il tema della promozione del lavoro dignitoso quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

9. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si possa promuovere, grazie all'utilizzo delle innovazioni tecnologiche, una crescita economica sostenibile ed inclusiva.

Il tema di una crescita economica effettivamente sostenibile ed inclusiva quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

10. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per la riduzione delle disuguaglianze sia all'interno dei paesi che fra i paesi, per garantire pari opportunità, diritti, mobilità, ecc. Il tema della riduzione delle disuguaglianze quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

11. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che le nostre città diventino luoghi attenti alla sostenibilità, all'inclusione e alla partecipazione di tutti

i cittadini. Il tema della costruzione di città sostenibili, inclusive, accessibili quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

12. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per ridurre lo spreco alimentare, la produzione di rifiuti, e il consumo sfrenato delle risorse naturali. Il tema della gestione dello spreco e di un uso sostenibile ed adeguato delle risorse naturali quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

13. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per far sì che si adottino misure adeguate per combattere il cambiamento climatico e per fronteggiare le conseguenze di ogni forma di inquinamento. Il tema del cambiamento climatico e dell'inquinamento quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

14. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare in difesa dei fiumi, dei mari, degli oceani e per la gestione sostenibile di tutti gli eco-sistemi. Il tema della difesa della acque e degli ecosistemi quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

15. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per gestire le foreste in modo sostenibile, per ridurre la desertificazione, e salvaguardare i nostri paesaggi. Il tema della gestione sostenibile degli eco-sistemi terrestri quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

16. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per ridurre lo sfruttamento, l'abuso, la corruzione, e la costruzione di società pacifiche e capaci di garantire equità, giustizia e partecipazione. Il tema della riduzione delle ingiustizie e della promozione della pace quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

17. In futuro ci sarà sicuramente ancora molto da fare per favorire forme di cooperazione internazionale, accordi fra tutti i paesi che facilitino scambi equi e uno sviluppo sostenibile globale. Il tema di una cooperazione internazionale di qualità quanto potrebbe interessare le sue scelte formative e lavorative future?

Quasi per nulla Poco Abbastanza Molto Moltissimo

CAREER ADAPT-ABILITIES INVENTORY
Soresi, Nota e Ferrari, 2012

Questo questionario considera le modalità con le quali le persone affrontano i cambiamenti e le transizioni (da una scuola ad un'altra; da un lavoro ad un altro; dalla scuola al lavoro). Ti preghiamo di leggere con attenzione l'elenco di abilità qui di seguito riportato e di indicare quanto ritieni di possedere ognuna di esse. Nel fornire le tue risposte tieni presente che:

- 1 sta per *“posseggo molto poco questa capacità”*;
- 2 sta per *“posseggo poco questa capacità”*;
- 3 sta per *“posseggo abbastanza questa capacità”*;
- 4 sta per *“posseggo molto questa capacità”*;
- 5 sta per *“posseggo moltissimo questa capacità”*.

Qui non ci sono risposte giuste o sbagliate; ciò che è importante è il tuo modo di pensare e di comportarti.

	1	2	3	4	5
1. Riflettere su come sarà il mio futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rendermi conto che le scelte che faccio oggi influenzeranno il mio futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Prepararmi per il futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Diventare consapevole delle scelte formative e professionali che devo fare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Programmare come raggiungere i miei obiettivi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Preoccuparmi del mio futuro professionale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Essere perseverante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decidere autonomamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Assumermi la responsabilità delle mie azioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Difendere i miei punti di vista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Contare su me stesso/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Fare ciò che è giusto per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Esplorare il mio ambiente di vita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Cercare opportunità che mi aiutino a crescere come persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conoscere le alternative prima di fare una scelta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Considerare modi diversi di fare le cose.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Cercare delle risposte agli interrogativi che mi pongo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Essere curioso/a a proposito di nuove opportunità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Essere competente nelle attività che devo fare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Essere coscienzioso/a e fare le cose bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Imparare nuove abilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Migliorare le mie abilità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Superare gli ostacoli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Risolvere problemi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Pensare di meno a me stesso/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Agire in modo benevolo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Andare d'accordo con tutti i tipi di persone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Cooperare con gli altri in progetti di gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Fare la mia parte in un gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Fare mediazioni e patti con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Imparare ad essere un buon ascoltatore/una buona ascoltatrice.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Dare il mio contributo nella comunità in cui vivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Stare bene con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Condividere le mie cose con gli altri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Controllare le mie emozioni per il bene del gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Work and Meaning Inventory (WAMI)

Istruzioni

Per ciascuna delle seguenti affermazioni, indica con una crocetta il tuo grado di accordo.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ciò che è importante è che tu esprima esclusivamente il tuo punto di vista. Leggi attentamente ogni affermazione tenendo conto che:

1 sta per **Disaccordo**

2 sta per **Abbastanza disaccordo**

3 sta per **Né d'accordo né in disaccordo**

4 sta per **Abbastanza d'accordo**

5 sta per **Completamente d'accordo.**

	1	2	3	4	5
1. Mi aspetto di avere una carriera significativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ritengo che il mio lavoro futuro possa contribuire alla mia crescita personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Il mio lavoro futuro non darà alcun contributo alla realtà che vivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il mio lavoro futuro darà significato alla mia vita e so perché	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sono consapevole di ciò che potrà rendere il mio lavoro significativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il mio lavoro futuro darà contributo positivo nel mondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Il mio lavoro futuro mi aiuterà a capire meglio me stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Troverò un lavoro che abbia scopi soddisfacenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Il mio lavoro futuro mi aiuterà a dar senso alla realtà che vivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Il lavoro che farò deve avere obiettivi importanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LAVORI E POSTI DI LAVORO

Istruzioni

Qui di seguito sono riportate delle affermazioni a proposito di alcuni aspetti importanti del lavoro che in futuro potresti svolgere. Considerale una alla volta ed indica se e quanto le condividi tenendo presente che:

1 sta per “**Decisamente NO, non è questo che penso a proposito del lavoro che svolgerò**”

5 sta per “**Decisamente SI, è questo ciò che penso del lavoro che svolgerò**”

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2, 3, 4) che rappresentano le posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Non si deve accettare di lavorare in un posto che non garantisce a tutti il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni anche a proposito del lavoro svolto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Un lavoro, per essere effettivamente un buon lavoro, dovrebbe prima di tutto tutelare il benessere di coloro che lo svolgono.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Si deve accettare di svolgere solo quei lavori che consentono alle persone di migliorare le proprie capacità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Si deve accettare di lavorare solamente in posti in cui si è accettati per quello che si è (indipendentemente da genere, età, etnia, religione, orientamento politico, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. In un posto di lavoro i sentimenti e le necessità dei lavoratori e delle lavoratrici debbono essere al primo posto e considerati da tutti con rispetto ed attenzione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Non si deve accettare di lavorare in un'azienda che produce oggetti e materiali nocivi per l'ambiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Anche in presenza di uno stipendio elevato non si deve accettare di lavorare in un posto in cui non ci si sente trattati con dignità.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Non si deve accettare di svolgere un lavoro se non è garantita un'equa retribuzione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LE SPERANZE DEGLI ADULTI

S. Soresi e L. Nota

Istruzioni

Nel pensare al proprio futuro è importante considerare ciò che si auspica e spera. Qui di seguito sono riportate alcuni auspici e speranze che più frequentemente hanno indicato persone che, come te, si sono trovate impegnate in un progetto di orientamento. Considerale una alla volta e indica quanto a tuo avviso sono presenti anche nel tuo attuale modo di pensare al futuro. Nel fornire le tue risposte tieni presente che:

1: sta per **‘Non la penso per nulla così’**

5: sta per **‘La penso così molto spesso’**

Puoi ovviamente utilizzare anche gli altri valori (2,3,4) che rappresentano le posizioni intermedie.

	1	2	3	4	5
1. Sento che riuscirò a cavarmela piuttosto bene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alla fine so che otterrò ciò che desidero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In futuro riuscirò a fare ciò che oggi non riesco a fare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ho la certezza che in futuro riuscirò a fare qualcosa di interessante per me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. In futuro lavorerò con persone che mi stimeranno molto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In futuro sarò impegnato/a in progetti molto importanti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. So che un giorno vedrò realizzati i miei desideri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Se ci si impegnerà insieme sarà possibile rispettare l'ambiente e la natura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. In futuro sarò impegnata insieme ad altri in progetti importanti per il benessere di tutte le persone e della società.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. In futuro, lavorando insieme, faremo ciò che oggi ci sembra difficile, in termini di rispetto umano e ambientale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Collaborare insieme, invece che competere, ridurrà le ingiustizie e le guerre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. In futuro il rispetto dei diritti umani e l'uguaglianza tra le persone miglioreranno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sono convinta/o che in futuro diminuiranno le disuguaglianze e le discriminazioni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

QUALITA' DELLA VITA

Di Maggio, Nota e Soresi

Istruzioni

Di seguito vengono riportate affermazioni relative alla **soddisfazione per la propria vita e per quanto si sta facendo come paese in questo periodo**. Leggile con attenzione e indica quanto concordi con esse, tenendo presente che

- 1 = completamente in disaccordo;
- 2 = in disaccordo;
- 3 = né in disaccordo, né d'accordo;
- 4 = d'accordo;
- 5 = completamente d'accordo.

	1	2	3	4	5
1. Il più delle volte la mia vita è vicina al mio ideale di vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le condizioni della mia vita sono eccellenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sono soddisfatto/a della mia vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio dalla vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se io potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Penso che il paese stia reagendo bene a questa emergenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Sono soddisfatto/a per ciò che si sta facendo per la nostra società	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Le misure adottate nel nostro paese mi fanno sentire più al sicuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sono soddisfatto/a di come complessivamente stiamo rispondendo alla situazione attuale come nazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Se io potessi cambiare qualcosa delle decisioni nazionali, non cambierei quasi nulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LAVORARE OGGI

Istruzioni

Di seguito vengono riportate **alcune situazioni che si possono sperimentare nei contesti lavorativi**. Leggile con attenzione e indica quanto la situazione descritta rappresenta una condizione che secondo te potresti sperimentare nel corso di esperienze lavorative, tenendo presente che:

- 1 = per nulla;
- 2 = molto poco;
- 3 = abbastanza;
- 4 = molto;
- 5 = moltissimo

	1	2	3	4	5
1. Essere discriminato/a a causa del tuo genere di appartenenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Essere discriminato/a a causa della tua origine etnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Essere discriminato/a a causa della condizione di precariato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Essere discriminato/a a causa delle mansioni svolte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Essere discriminato/a a causa del livello di salute	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Essere discriminato/a a causa della presenza di disabilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Essere discriminato/a in relazione alla richiesta di andare a lavorare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Essere discriminato/a in relazione alle protezioni messe a disposizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Essere discriminato/a in relazione all'eccessivo carico di lavoro richiesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Essere discriminato/a in relazione allo scarso coinvolgimento sulle decisioni prese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Per concludere ... Frasi da completare

In diversi report di organismi internazionali si denuncia il fenomeno crescente delle disuguaglianze, anche nel nostro paese. Se dovessi spiegare con le tue parole cosa sono le disuguaglianze, cosa diresti?

Quali sono, a tuo parere, le cause dell'aumento delle disuguaglianze?

Fra i fattori associati all'incremento delle disuguaglianze, alcuni ricercatori/trici parlano del neoliberismo. Ne hai mai sentito parlare?

Se si, perchè il neoliberismo è associato alle disuguaglianze?

Cosa potrebbe fare l'università e/o il contesto lavorativo per contribuire a ridurre le disuguaglianze?

... e cosa potresti fare tu?
