



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Sociale, del Lavoro e della Comunicazione

Tesi di laurea Magistrale

Progetto laboratoriale per una Scuola di Formazione Professionale

Workshop project for a Vocational Training School

Relatrice

Prof.ssa Laura Nota

Correlatrice

Prof.ssa Sara Santilli

Laureanda: Martina Corda

Matricola: 2050385

INDICE

INTRODUZIONE	2
CAPITOLO 1	4
1.1 L'orientamento oggi	4
1.1.2 Le origini dell'orientamento	6
1.2 I Trenta Gloriosi	7
1.2.1 La teoria di Holland	8
1.2.2 La teoria di Super	9
1.3 La svolta neoliberista	12
1.3.1 La teoria Socio-Cognitiva della Carriera	13
1.3.2 Il modello P.I.C. di Gati	14
1.3.3 La teoria della Casualità Pianificata di Krumboltz	15
1.4 L'approccio Life Design	16
CAPITOLO 2	20
2.1 Interventi di orientamento basati sulla teoria Socio-Cognitiva della Carriera	20
2.1.1 Intervento di career education in una scuola secondaria di secondo grado	21
2.1.2 Il programma School-To-Jobs in una scuola secondaria di primo grado	23
2.2 Interventi di orientamento sulla base della Teoria pianificata di Krumboltz	28
2.2.1 Il ruolo dello school counselor nel Liceo	29
2.3 Interventi basati sull'approccio Life Design	31
2.3.1 Otto sessioni di Life Design Counselling gruppale	31
2.3.2 "Feeling good at school today... for a future of quality"	33
2.3.3 Efficacia di un intervento di counselling sulla career adaptability a confronto con lezioni di orientamento tradizionali	37
2.3.4 Guardare al futuro e all'università in modo inclusivo e sostenibile	39
CAPITOLO 3	43
3.1 CONoscere il presente per costruire un FUTuro Sostenibile e Inclusivo	44
3.1.1 Obiettivi	45
3.1.2 Struttura dell'Intervento	45
3.1 Metodo	51
3.2.1 Partecipanti	51
3.2.2 Strumenti	51
3.3 Risultati	54
3.3.1 Analisi preliminari	54
3.3.2 Differenze tra pre-test e post-test	56
3.4 Discussione	58
3.5 Limiti della ricerca ed implicazioni future	68
BIBLIOGRAFIA	73

INTRODUZIONE

Hanna Arendt (1958) nel *The Human Condition*, sostiene che la vita attiva sia la condizione di tutta l'esistenza umana e che sia composta da tre dimensioni: *labor, work and action*. L'ultima, l'azione, è intesa come la capacità che ci consente di affrontare collettivamente i problemi che incontriamo come gruppo, conferendo una determinata direzione al mondo e al senso della nostra stessa esistenza. Vivere quella che l'autrice chiama vita attiva, significa domandarsi ed orientare il proprio comportamento al fine di fornire un contributo nella risoluzione di specifici problemi economici, politici, sociali ed ambientali, per dar luogo ad un futuro qualitativamente migliore e più giusto (Guichard, 2022). Tuttavia, come sostenuto da Nota e Soresi (2017), negli ultimi decenni si è affermata una tendenza ideologica, una visione neoliberista del mondo, che ha enfatizzato la convinzione che il benessere di un individuo sia legato agli oggetti, al loro scopo e al consumo (Watkins et al., 2018). Che la Terra sia un'entità finita, che il petrolio o il carbone siano risorse non rinnovabili, che la deforestazione sia un problema che interessa anche noi (e non solo gli indigeni dell'isola di Pasqua) apparentemente sfugge al cittadino impegnato nello *shopping*. La sua ignoranza non ha nulla di colpevole: essa viene attivamente coltivata dai politici, dai media, dalla stessa struttura urbana in cui abita. Forse dovremmo chiederci se il problema con cui si confrontano le nostre società consista unicamente nell'esaurimento delle risorse, come il petrolio o, piuttosto consista nell'esaurimento della nostra capacità di autoregolazione e di autogoverno (Tonello, 2012). Riportando le parole di Donella Meadows (1992):

“Una società sostenibile sarebbe interessata allo sviluppo qualitativo, non all'espansione fisica. Utilizzerebbe la crescita materiale come uno strumento ponderato, non come un mandato perpetuo. Non sarebbe né a favore né contro la crescita, piuttosto comincerebbe a discriminare i tipi di crescita e gli scopi della crescita. Prima di decidere su una specifica proposta di crescita, questa società si dovrebbe chiedere a cosa serve la crescita, chi ne beneficerebbe, quanto costerebbe, quanto durerebbe e se potesse venire accolta dalle fonti e dai pozzi del pianeta.”

L'orientamento professionale propone di riflettere insieme e criticamente circa la struttura ideologica che regola il modello di società odierno, lottando anche contro una minaccia che passa inosservata, in silenzio, come un cancro, ovvero una crisi destinata ad essere, in prospettiva, ben più dannosa per il futuro della democrazia: la crisi mondiale dell'istruzione (Nussbaum, 2010). Le conseguenze di questa progressiva caduta delle barriere culturali e umane che permettevano di resistere alle tendenze autodistruttive sono ovvie: il mondo diventa sempre più confuso,

incomprensibile, violento; in una parola, ignorante (Tonello, 2012). La formazione è diventata indispensabile per aiutare i giovani a progettare il loro futuro in ambienti caratterizzati da una crescente complessità, dove è necessario sviluppare visioni e approcci olistici per realizzare la transizione verso una società sostenibile (Peterson & Helms, 2014). A questo punto, risulta importante chiarire che non possa sussistere un intervento di orientamento professionale che non sia improntato verso l'inclusione e la sostenibilità. È necessario stimolare i giovani a pensare meno a se stessi e più a ciò che potrebbe accadere agli altri e al mondo, a riconoscere la propria responsabilità, la necessità di impegnarsi co-creando la propria missione possibile che conduce verso un futuro più giusto, migliore (*ibidem*). Il progetto "CONFUSI" (CONoscere il presente per costruire un FUturo Sostenibile e Inclusivo), in questo caso pensato ed adattato alle caratteristiche di una Scuola di Formazione Professionale nella provincia di Vicenza, si pone come obiettivo quello di orientare le studentesse e gli studenti verso il futuro, promuovendo la consapevolezza delle sfide dell'oggi e del domani e cercando di fornire loro le capacità, messe in luce dal modello del *Life Design* (Savickas, 2009) necessarie per fronteggiarle. Infine, prendendo in considerazione gli obiettivi dell'Agenda 2030, adottata da tutti gli Stati membri delle Nazioni Unite (ONU), l'intervento vuole promuovere, nei giovani, l'intenzione di compiere quei passi coraggiosi che consentano di riportare il mondo sulla strada degli Obiettivi di sviluppo sostenibile (Santilli et al., 2018). Il progetto "CONFUSI" cerca, in sintesi, di sviluppare la capacità di pensare al significato della propria vita, di quella delle persone tutte e del pianeta, attraverso una narrativa capace di decostruire l'ideologia dominante e capace di essere rivoluzionaria. L'orientamento professionale esprime, attraverso questo progetto, la sua natura di supporto sociale e di lotta politica (Fouad, 2019) aiutando la persona a percepirsi (nuovamente) autrice della propria storia personale, nella consapevolezza del contributo quotidiano, espresso anche attraverso la futura scelta professionale, alla storia dell'umanità tutta.

CAPITOLO 1

1.1 L'orientamento oggi

Orientamento significa, letteralmente, *volgersi verso l'Oriente*, cioè stabilire la giusta direzione o posizione rispetto ai punti cardinali; riconoscendo, dunque, il luogo in cui ci si trova e la via giusta che si intende perseguire (Treccani, 2016). Si è ormai abituati a specificare l'orientamento con gli aggettivi "scolastico" e "professionale" per evidenziare due momenti caratteristici d'intervento nell'ampio e continuativo processo educativo che copre l'esistenza della persona, ovvero il supporto durante la scelta ed il conseguimento di livelli di apprendimento (orientamento scolastico), o quello dedicato all'assistenza nella ricerca dell'attività lavorativa maggiormente gratificante (orientamento professionale). Tuttavia, il concetto di orientamento è venuto ad acquisire nel tempo un significato molto più ampio e complesso. Infatti, una definizione esaustiva non può prescindere dalle interferenze ideologiche e quindi filosofiche, etiche, politiche, economiche e sociali implicite nei suoi obiettivi (Gatti, 2006). Molti individui che partecipano alla nostra società complessa, purtroppo, incontrano delle difficoltà nell'orientarsi verso il futuro e raramente, se non per nulla, possono dedicare il giusto tempo ed impiegare gli strumenti necessari per pensare a come potrebbe evolvere la loro carriera (Creed & Patton, 2003). L'orientare e l'orientarsi oggi, nelle cosiddette società postindustriali dei servizi e della conoscenza, sono diventate operazioni non solo più complesse e articolate, ma ancor più cariche di conseguenze per il singolo e per la collettività di quanto non lo fossero prima, tanto da imporsi ormai come processi ineludibili sia durante il percorso della formazione scolastica sequenziale sia, in forma di ri-orientamento, durante l'intero arco della vita lavorativa di ognuno. Le ragioni dell'incremento delle difficoltà e della complessità dei processi di orientamento, oltre che della loro necessità in questa fase dello sviluppo storico, sono numerose e mutano, peraltro, col mutare pressoché continuo del quadro socio-culturale di riferimento. Queste stesse ragioni, rappresentano nel contempo le principali concause e i principali effetti della complessità delle cosiddette società postindustriali, della loro repentina e continua trasformazione, dell'incertezza delle loro linee «evolutive» e, quindi, del disorientamento di chi in esse si trova a vivere (Domenici, 2015). L'orientamento al futuro, la percezione di una connessione tra le attività attuali e i risultati futuri e l'adozione di un atteggiamento ottimistico risultano particolarmente significativi nel mondo del lavoro di oggi che richiede alle persone di affrontare periodi di transizione più spesso che in passato e di essere pronti per fronteggiare le richieste future (Fouad & Bynner, 2008). Si parte, perciò, dal presupposto che sia sempre più inutile, se non nocivo e deontologicamente scorretto,

continuare a proporre elenchi di competenze più o meno *soft* o *smart*, ritenendo le tali, più che strumenti per una crescita sociale consapevole e attenta alle sorti e alle minacce che l'umanità e l'intero pianeta hanno di fronte, strumentali all'apparire *competitivi* e *adeguati* (Nota & Soresi, 2018). Perciò, fare orientamento oggi, significa soprattutto stimolare a guardare alla realtà esterna e a ciò che accadrà in futuro, ricordando che tutto questo non potrà essere interpretato e manipolato in funzione unicamente dei propri interessi, delle proprie passioni e dei propri capitali umani (Hooley, Sultana, & Thomsen, 2018). È necessario promuovere la propensione a guardare oltre, un po' di più e più spesso a ciò che potrà accadere a sé e agli altri, proteggendo il benessere del nostro pianeta, attraverso l'individuazione di responsabilità, impegni e di quale *mission possibile* si desidera intraprendere e porre in essere per il proprio futuro (Nota, Di Maggio, & Santilli, 2019). Il/la professionista dell'orientamento, durante lo svolgimento del suo compito professionale, deve analizzare quelle che sono le caratteristiche ambientali, cioè le sfide sociali, politiche ed economiche che influenzano il percorso di vita della persona e che rischiano di determinarne un passivo adattamento piuttosto che un'attiva partecipazione alla promozione del benessere personale e collettivo. A tal proposito, può essere utile concludere con la definizione proposta durante il Congresso UNESCO di Bratislava del 1970, che mette in luce lo stretto legame presente tra la *persona*, gli *altri* ed il *mondo*:

“Orientare significa porre l'individuo nella condizione di prendere coscienza di sé, di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della persona”

(Margottini, 2006)

L'attuale concezione di orientamento non è slegata da un'evoluzione storica e sociale che vede fenomeni come la globalizzazione, l'internazionalizzazione e i rapidi progressi tecnologici influenzare la vita delle persone e i modi in cui esse cercano e svolgono il proprio lavoro (Nota, Ginevra, & Soresi, 2012). Diventa quindi essenziale aver chiaro e conoscere le modalità attraverso cui la rappresentazione di orientamento si sia evoluta e modificata nel corso del tempo, presentando quelle che sono state sia le sfide passate che quelle presenti e future, insieme agli ostacoli, alle minacce e alle opportunità che l'orientamento non può trascurare, bensì analizzare ed affrontare (Soresi & Nota, 2020). In questo capitolo, perciò, verranno prese in esame anche le principali teorie precedenti all'approccio *Life Design* (Savickas et al., 2009), attraverso cui è possibile cercare di comprendere di cosa le persone oggi abbiano bisogno, sviluppando paradigmi,

metodi e materiali innovativi, per far sì che tutti i professionisti e le professioniste del settore siano in grado di adattarsi alle transizioni culturali che gli individui devono affrontare (Savickas, 2008).

1.1.2 Le origini dell'orientamento

Fino alla seconda metà dell'800, non si era sviluppata la necessità di dar vita ad una professione che aiutasse le persone nella ricerca del lavoro, in quanto la formazione risultava prevalentemente intra-familiare e intergenerazionale, al fine di mantenere la posizione sociale di appartenenza svolgendo dei lavori a cui ci si considerava predestinati dalla nascita. Solo successivamente alle opposte concezioni culturali portate dalla Seconda Rivoluzione Industriale sorse l'idea che fosse necessaria l'introduzione di interventi di progettazione professionale e di *vocational guidance* (Gatti, 2006).

Le trasformazioni politiche, sociali ed economiche che spinsero verso questa necessità erano direttamente correlate alla crescita economica trainata soprattutto dallo sviluppo del settore automobilistico e dall'aumento della forza lavoro sostanziata dal fenomeno migratorio dei giovani alfabetizzati verso le città industrializzate e verso gli Stati Uniti. Le nuove necessità produttive, consentirono alla gioventù di orientare il proprio futuro in una direzione differente rispetto a quella d'origine, scegliendo dei percorsi alternativi, seppur molto limitati. Infatti, il bisogno di coinvolgere sempre più manovalanza creò il bisogno di sviluppare delle tecniche efficaci per abbinare in modo efficace la persona giusta al posto giusto. Nacque così la necessità di sviluppare un metodo scientifico avente lo scopo di identificare l'*Homo adaptus* da collocare all'interno del mondo del lavoro (Soresi & Nota, 2020).

Fu l'ingegnere Frank Parsons a dare vita, nel breve arco di tempo che va dal 1906 al 1908, all'organizzazione nota come *Vocational Bureau* con sede a Boston, utilizzando, per primo l'espressione *vocational guidance* ed indicando cioè l'insieme di principi e metodi di consulenza professionale finalizzati a supportare e guidare i consulenti nel loro lavoro (Jones, 1994). Egli vedeva un principio fondamentale di adattamento alla base del lavoro del Bureau, così esplicitato:

"Se un uomo svolge un lavoro per il quale ha un'attitudine naturale e una preparazione adeguata, se le sue capacità e i suoi entusiasmi sono uniti al lavoro quotidiano e vi trovano pieno spazio, possiede le basi per una vita utile e felice. Ma se le sue capacità e i suoi entusiasmi sono separati dal lavoro...è probabile che sia solo una frazione dell'uomo che dovrebbe essere".

Prendendo in esame le parole di Parsons, possiamo constatare che il compito iniziale dell'orientamento professionale fosse quello di tracciare il profilo delle attitudini e/o del livello di capacità richiesto in particolari occupazioni e mestieri (Brewer, 1942). Infatti, il primo manuale di orientamento, chiamato *Choosing a Vocation* elaborato da Parsons, è stato strutturato come un vero e proprio mansionario in cui venivano descritti i principi teorici, i metodi e gli strumenti che l'orientatore avrebbe dovuto utilizzare nel suo lavoro, al fine di identificare una migliore compatibilità possibile tra lavoratore e ambiente lavorativo (Savickas, 2008).

Per rendere più scientifiche le prime due fasi del suo paradigma, Parsons si consultò con i principali psicologi del suo tempo, tra cui Munsterberg (1910), sull'uso di misure psicometriche e scale di valutazione per studiare il sé e le professioni. Il test psicologico utilizzato, misurava principalmente le differenze individuali di abilità e si ispirava al test di intelligenza sviluppato da Binet (Binet & Simon, 1948) che iniziò a diffondersi tra i primi professionisti dell'orientamento soprattutto durante i processi Statunitensi di reclutamento militare per la Prima Guerra Mondiale (Savickas, 2008). Al termine della guerra i test furono riadattati e utilizzati anche in ambito educativo, formativo, lavorativo e civile per gli anni avvenire (Soresi & Nota, 2020), al fine di promuovere la soddisfazione lavorativa, il successo professionale e la stabilità, concepiti come una corrispondenza tra le capacità e gli interessi individuali e i requisiti di un dato lavoro (Savickas, 2008).

1.2 I Trenta Gloriosi

Prima della Seconda Guerra Mondiale, alcune nazioni, come la Germania, hanno implementato programmi di *welfare* basati su un modello di assicurazione sociale. Nella maggior parte delle nazioni occidentali, tuttavia, il *welfare* nazionale si differenziava poco dai tradizionali sistemi di assistenza, fornendo prestazioni minime per alleviare l'estrema povertà dei meno privilegiati (Hecló, 1974). Durante il dopoguerra, invece, i programmi sociali sono stati trasformati in sistemi più completi al fine di promuovere il benessere universale, per poter garantire ai lavoratori uno standard di vita perlomeno dignitoso (Myles, 1984b). Quasi come opposto della Grande Depressione del 1929 e, quindi, della crisi del sistema economico capitalista (Crafts & Fearon, 2013), nei Trenta Gloriosi (1945 -1975) si assistette ad un miglioramento della qualità e durata di vita di tutte le persone, accompagnato dalla rapida crescita economica del mondo occidentale e dall'istituzione del *Welfare State*, ovvero quel sistema socio-politico-economico in cui lo Stato si assume la diretta responsabilità del benessere e della salute dei suoi cittadini tramite assistenza sanitaria, sociale ed istruzione obbligatoria e gratuita (Ferrera, 2017). Questo cambio radicale di paradigma viene sostanziato dalle teorie di Keynes (Kregel, 1973) che riguardano l'inadeguatezza

del modello economico e del sistema capitalista nel rispondere alle richieste della popolazione, e che sottolineano l'importanza dell'intervento attivo dello Stato nella politica industriale, nella definizione di salari minimi, nell'introduzione delle patrimoniali e della creazione dei sistemi di *Welfare* sopracitati. In particolare, i cospicui investimenti nei confronti della scuola pubblica, che portarono anche all'istituzione degli Istituti Tecnici e alla liberalizzazione dell'Università in seguito alle prime rivolte studentesche del 1969, diedero luogo ad un aumento di dinamismo sociale, ovvero ad un incremento delle possibilità per le persone di cambiare la propria situazione iniziale, scegliendo lavori diversi da quelli svolti dai propri familiari. In sintesi, le nuove garanzie economiche, sanitarie e sociali, consentirono di volgere l'attenzione nei confronti di costrutti quali la realizzazione professionale e la carriera che, prima di allora, non erano mai state prese in considerazione. Durante i cosiddetti "*tempi d'oro dell'orientamento*", ovvero gli anni sessanta, settanta e ottanta, si diffusero i primi modelli di orientamento da parte di autori quali Frank Parsons, la cui teoria è stata precedentemente esplicitata, Jhon. L. Holland e Donald Super (Soresi & Nota, 2020).

1.2.1 La teoria di Holland

Il fulcro della teoria di John Holland è posto sulla possibilità di individuare una stretta relazione adattiva tra l'individuo e il suo ambiente di vita e di lavoro, partendo dall'assunto che le caratteristiche personali siano relativamente stabili nel tempo e che siano suscettibili di modificazioni solamente quando l'adattamento al luogo di lavoro non risulta più ottimale o soddisfacente (Soresi & Nota, 2020). L'autore, ha ipotizzato che l'interesse professionale fosse un'espressione della personalità e che gli interessi professionali potessero essere concettualizzati in sei diverse tipologie: realistico (R), investigativo (I), artistico (A), sociale (S), intraprendente (E) e convenzionale (C). Le sei tipologie di interesse di Holland sono disposte in un esagono secondo l'ordine di RIASEC e la relazione tra le tipologie in termini di somiglianze e dissomiglianze è rappresentata dalla distanza tra le tipologie corrispondenti nell'esagono (Spokane & Cruza-Guet, 2005). Valutando il grado di somiglianza di una persona con i sei tipi di personalità e con gli interessi professionali, è possibile generare un codice di tre lettere (ad esempio, SIA, RIA) per indicare e riassumere gli interessi di carriera della persona. La prima lettera del codice rappresenta il tipo di interesse primario di una persona ed ha un ruolo importante nella scelta e nella soddisfazione della carriera; la seconda e la terza lettera rappresentano i temi di interesse secondario, aventi un ruolo si minore, ma comunque significativo nel processo di scelta (Savickas, 2008).

Parallelamente alla classificazione dei tipi di interesse professionale, Holland (1985, 1997) ha ipotizzato che gli ambienti professionali possano essere organizzati in tipologie simili; infatti, nel

processo di scelta e di sviluppo della carriera, le persone cercano ambienti che permettano loro di esercitare le proprie capacità e abilità e di esprimere i propri atteggiamenti e valori. Holland utilizza il concetto di "congruenza" per descrivere il risultato della potenziale interazione persona-ambiente: un alto grado di corrispondenza tra i tipi di personalità e di interessi di una persona e le caratteristiche dominanti dell'ambiente di lavoro è la congruenza che, probabilmente, si tradurrà in soddisfazione e stabilità professionale. Al contrario, un basso grado di corrispondenza e dunque congruenza può portare a insoddisfazione e instabilità professionale (*ibidem*). Oltre alla congruenza e alla coerenza, un altro concetto importante della teoria di Holland è la differenziazione, che si riferisce al fatto che i tipi di interesse alto e basso siano chiaramente distinguibili nel profilo di interesse di una persona. Un profilo di interessi poco differenziato assomiglia a una linea relativamente piatta in cui i tipi di interesse alti e bassi non si distinguono (Spokane & Cruza-Guet, 2005).

La teoria di Holland, inoltre, è molto esplicita sul modo in cui si possono fare scelte di carriera sbagliate. Holland, ha discusso questo problema in termini di conflitto o di indecisione nelle questioni riguardanti la scelta di carriera. In termini di capacità, esiste il rischio di incorrere in una scelta sbagliata se l'individuo non ha valutato accuratamente i propri talenti, ad esempio, aspirando ad una carriera che potrebbe essere in linea con i suoi interessi, ma troppo difficile per lui, oppure aspirando ad una carriera che non gli permetta di far fruttare a sufficienza i propri talenti (Osipow, 1968).

In conclusione, la concettualizzazione di John Holland fa della semplicità un uso che al tempo stesso ne favorisce l'utilizzo in molteplici contesti e ne riduce la potenza esplicativa in quanto traslascia tutta una serie di variabili oggi molto importanti per spiegare e comprendere le carriere individuali. Mentre le teorie evolutive adottano una prospettiva diacronica, il modello di Holland si pone piuttosto nell'*hic et nunc* con tutte le ambivalenze che ciò comporta: semplicità di utilizzo, impossibilità di valutare l'effetto di variabili "altre" quali ad esempio le condizioni attuali del mercato del lavoro o i meccanismi di rinforzo che plasmano ed influenzano la condotta individuale, ecc.

1.2.2 La teoria di Super

L'innovazione apportata da Donald Super consiste nell'introduzione del concetto di dinamicità attribuita al processo di orientamento; processo che non viene più considerato come unicamente dettato dalle richieste ambientali e lavorative, ma dall'individuo stesso, visto come attivo e in grado di influenzare il proprio futuro professionale (Super, 1992).

Super, enfatizza la necessità di riconoscere un ruolo centrale anche alla scelta professionale, alle caratteristiche dei contesti sociali e ai bisogni individuali (Soresi & Nota, 2020). L'autore ha successivamente posto l'enfasi sull'intero arco della vita, delineando dei compiti di sviluppo professionale e degli approcci programmatici e individuali per correggere e facilitare lo sviluppo della carriera (Osipow, 1968). Super sostiene che la carriera sia definita come la combinazione e la sequenza di ruoli svolti da una persona nel corso della vita (Super, 1980). Le carriere, perciò, sono state concettualizzate come una sequenza di posizioni occupate da una persona nel corso della vita (Super, 1957) e come una serie di fasi della vita in cui si incontrano e si affrontano diverse costellazioni di compiti di sviluppo (Bühler, 1933).

All'interno dell'articolo denominato "*Theory of vocational development*" (Super, 1953), vengono riassunte le più importanti "proposizioni" che guidarono ed influenzarono per molto tempo il lavoro di consulenza professionale, qua riportate:

- 1) *Le persone differiscano tra di loro per quanto concerne la personalità, le capacità, i valori, i bisogni, gli interessi, i tratti e il concetto che hanno di sé;*
- 2) *In virtù delle suddette caratteristiche, le persone sono adatte a svolgere una serie di occupazioni;* si abbandona così l'idea dell'esistenza di una professione "ideale", considerando la possibilità di effettuare aggiustamenti, adattamenti e compromessi, dal momento che i bisogni, i valori e gli interessi delle persone possono trovare soddisfazioni in diversi comparti occupazionali.
- 3) *Ogni occupazione richiede un determinato insieme di capacità e tratti di personalità;* tuttavia, rimane aperta la possibilità che più occupazioni risultino adeguate per una stessa persona.
- 4) *Le preferenze, le competenze professionali, i concetti di sé e i contesti in cui le persone vivono e lavorano cambiano con il tempo e con l'esperienza;*
- 5) *Il processo di cambiamento avviene in modo sequenziale, attraverso il succedersi di cinque stadi: crescita, esplorazione, stabilizzazione, mantenimento e ritiro.*
- 6) *La carriera lavorativa di una persona è determinata da più fattori;* come il livello socioeconomico di provenienza, le capacità cognitive, l'educazione ricevuta, lo sviluppo delle abilità, le sue caratteristiche di personalità, la sua maturità professionale e le opportunità che le sono state offerte.
- 7) *Il successo nel rispondere alle richieste dell'ambiente a un dato stadio della vita dipende dalla "maturità lavorativa" (ovvero, dalla prontezza) con la quale l'individuo risponde ad esse.*

- 8) *La “maturità lavorativa” è un costrutto psicologico che si riferisce allo sviluppo professionale raggiunto da un individuo nel succedersi degli stadi e substadi della vita, dalla crescita al ritiro. Ciò indica che, per Super, la maturità lavorativa può essere socialmente stimata tramite operazioni di confronto tra i compiti evolutivi che una persona affronta e quelli che generalmente vengono richiesti dalla comunità.*
- 9) *Lo sviluppo professionale durante diversi stadi della vita può essere orientato. Si possono cioè favorire acquisizioni di abilità, sviluppo di interessi e del concetto di sé e il ricorso a strategie di coping, stimolando adeguate operazioni di analisi e valutazione della realtà esterna.*
- 10) *Lo sviluppo lavorativo consiste essenzialmente nell’elaborare e realizzare i concetti di sé occupazionali;*
- 11) *I processi di sintesi o di integrazione tra l’individuo e il suo contesto sociale e tra i concetti di sé e la realtà sono regolati dall’apprendimento e da una moltitudine di feedback reciproci;*
- 12) *Le soddisfazioni personali e lavorative dipendono da quanto i risultati conseguiti vengono considerati adeguati ai propri bisogni, valori, interessi, tratti della personalità, capacità e concetto di sé;*
- 13) *La soddisfazione lavorativa è proporzionale alla capacità con cui le persone riescono a trasferire nella realtà l’immagine che hanno di sé stesse in termini di abilità conseguite e di interessi e valori soddisfatti;*
- 14) *Il lavoro rappresenta per la maggior parte delle persone un’importante occasione di manifestazione della propria personalità.*

Sulla base di tali premesse le persone richiedono una consulenza di orientamento quando l’importanza che esse attribuiscono ai diversi ruoli tende a modificarsi o quando iniziano a prendere in considerazione la possibilità di cimentarsi in ambiti diversi, abbandonando quelli vecchi e modificando quelli attuali (Soresi & Nota, 2020).

I limiti derivano dalla difficoltà di utilizzare costrutti come il concetto di sé a gruppi etnici diversi da quello occidentale (Thomas e Alderfer, 1989), dalla non perfetta sovrapposibilità del modello teorico ai lavoratori di sesso femminile (O’Sullivan, 1999), e dal fatto che comunque tutti i costrutti attinenti alla scelta di carriera hanno come presupposto, anche nella società occidentale, fattori decisivi come povertà e discriminazione sociale, quest’ultimi fortemente limitanti le alternative occupazionali percorribili. Un altro limite, risiede nell’eccessiva linearità del modello concettuale di Super: una tale modellizzazione appare poco adattabile al contesto attuale, nel quale è poco probabile che un individuo attraversi, nell’ordine previsto dall’autore, le fasi dello

sviluppo vocazionale, mentre è più verosimile che passi attraverso periodi di lavoro più o meno stabile, momenti di disoccupazione, intervalli di aggiornamento professionale o formativi, etc.

1.3 La svolta neoliberista

Le origini del neoliberalismo possono essere fatte risalire agli anni precedenti alla Grande Depressione e negli scritti di Ludwig von Mises (1947) che criticavano la razionalità del socialismo. Quest'opera, che ha catalizzato il "dibattito sul calcolo socialista" degli anni Venti e Trenta e a cui ha contribuito anche Friedrich von Hayek, ha comportato un rinnovamento della tesi del liberalismo economico. Nel 1947, Hayek fondò la *Mont Pelerin Society*, un *think tank* e una rete di intellettuali liberali di tutto il mondo: tanto i *think tank* avrebbero continuato a fungere da cruciale tramite tra i pensatori neoliberali e i politici, quanto la cosiddetta Scuola di Chicago avrebbe esercitato una forte influenza nell'estendere l'economia neoclassica ai nuovi ambiti della vita sociale e individuale. Attraverso categorie come il "capitale umano", essa ha probabilmente contribuito alla costruzione della soggettività neoliberale in senso lato (Davies, 2014).

Il neoliberalismo quindi segna il rovesciamento dello Stato Sociale Keynesiano, da parte della Scuola di Chicago negli ultimi decenni del XX secolo (Harvey, 2005). Le sue caratteristiche principali comprendono: un mercato radicalmente libero in cui la concorrenza è massimizzata, il libero scambio ottenuto attraverso la deregolamentazione economica, la privatizzazione dei beni pubblici. Inoltre, includono una responsabilità statale notevolmente ridotta nelle aree del benessere sociale, la corporativizzazione dei servizi umani, e politiche monetarie e sociali congeniali alle imprese e incuranti delle conseguenze: povertà, risorse, danni irreparabili alla biosfera, distruzione delle culture ed erosione delle istituzioni democratiche liberali (Brown, 2003).

Nel neoliberalismo le strutture del mercato funzionano come meccanismi attraverso i quali le persone sono concepite come individui liberi e intraprendenti che si governano da soli e, di conseguenza, richiedono solo un limitato controllo diretto da parte dello Stato. L'idea di impresa si riferisce non solo all'enfasi posta sull'impresa economica rispetto ad altre forme di organizzazione istituzionale, ma anche agli attributi personali allineati con la cultura d'impresa; come l'iniziativa, la fiducia in se stessi, la padronanza di sé e l'assunzione di rischi. Nel neoliberalismo, gli individui non solo sono obbligati a svolgere un'attività economica, ma ci si aspetta che la creino; le strutture governative stesse ritengono le persone pienamente responsabili delle scelte che fanno. Tuttavia molte delle scelte di vita che gli individui si trovano ad affrontare, sono il risultato di una riduzione dei servizi pubblici; scelta politica che trasferisce, di fatto, la responsabilità del rischio assunto dallo Stato agli individui. Nel clima dell'economia neoliberale,

c'è sempre meno separazione tra coloro che perseguono il rischio intenzionalmente per profitto e coloro che ne subiscono le conseguenze, che si tratti di questioni legate alla salute personale, alla cura e all'educazione dei figli, alla crescente imprevedibilità del lavoro ed al diritto di dignità durante la vecchiaia. In sintesi, oltre all'aumento del rischio, l'attuale enfasi sulla scelta, l'autonomia e l'autosufficienza insinua *l'idea di un fallimento concepito come auto-fallimento*. (Sugarman, 2015). Per questi motivi, alla fine degli anni settanta, l'interesse degli studiosi che si sono occupati di orientamento si è rivolto verso i sempre più frequenti cambiamenti di stato occupazionale, poi definiti transizioni lavorative. Vengono ora messi in discussione i modelli lineari delle carriere, come quello di Super (1949, 1980), sino a quel momento unanimemente accettati.

1.3.1 La teoria Socio-Cognitiva della Carriera

Verso la fine del Novecento si cominciano a sentire le prime voci che pongono seriamente in discussione la linearità fra le caratteristiche della persona e quelle del suo contesto, ritenendo che tra le prime e le seconde esistano rapporti molto più complessi di quelli tradizionalmente ipotizzati. In particolare, fra gli anni ottanta e novanta inizia a farsi strada un modo diverso di fare orientamento e di pensare alla progettazione professionale, soprattutto all'interno della *Society for Vocational Psychology*, grazie alla quale si diffonde anche in Europa la cosiddetta *Social Cognitive Career Theory* (SCCT) (Soresi, Nota, 2020).

La *Social Cognitive Career Theory* (SCCT) (Lent et al., 1994) deriva principalmente dalla teoria cognitivo-sociale di Albert Bandura, che sottolinea l'interazione tra il pensiero autoreferente e i processi sociali nel guidare il comportamento umano (Bandura, 1986).

Differentemente dai modelli precedenti che concettualizzavano l'interazione persona-ambiente (P-E) orientata dai tratti (Super, 1996) o dalle tipologie di interessi professionali (Holland, 1997), la SCCT evidenzia le caratteristiche relativamente dinamiche e specifiche della situazione del sistema del sé. Poiché i tratti e i tipi implicano attributi relativamente globali, costanti e duraturi, le teorie che si basano esclusivamente su tali attributi possono non riflettere adeguatamente la natura fluida delle transazioni persona-ambiente e, di conseguenza, possono sottovalutare la capacità delle persone di cambiare, svilupparsi e autoregolarsi (Lent et al., 2002). Infatti, la SCCT si presenta come un quadro teorico che concettualizza la scelta di carriera come un processo dinamico, determinato da fattori sia individuali che ambientali, in interazione fra loro. In particolare, il modello SCCT evidenzia alcune variabili cognitive centrali: le credenze di autoefficacia, le aspettative di risultato, gli interessi personali e gli obiettivi perseguiti (Medugorac et al., 2020). In particolare, si ritiene che le persone tendano a provare interesse nei

confronti delle attività che pensano di essere in grado di svolgere (autoefficacia) e che permettano loro di ottenere conseguenze positive (aspettative di risultato). Le credenze di autoefficacia si riferiscono alle opinioni che una persona possiede rispetto alle sue capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per manifestare con padronanza particolari tipi di performance. L'aspettativa di risultato si riferisce alla previsione delle conseguenze associabili a un comportamento o ad una serie concatenata di azioni e, trattandosi di una valutazione soggettiva, potrà essere anche, ovviamente, poco realistica e improbabile. Gli obiettivi indicano volontà di svolgere un determinato compito e di perseguire un particolare risultato futuro; ed è attraverso la fissazione di essi che le persone organizzano, finalizzano e cercano di sostenere le proprie azioni e i propri comportamenti (Lent et al. 2003).

1.3.2 Il modello P.I.C. di Gati

Come evidenziato nei paragrafi precedenti, alla fine del Novecento lo studio dell'indecisione scolastico-professionale e dei processi decisionali assunse un ruolo centrale nelle pratiche di orientamento (Soresi & Nota, 2020). Considerando da un lato, la complessità del processo decisionale riguardante la scelta della carriera, e, dall'altro, la limitata capacità di elaborazione delle informazioni e le limitate risorse materiali e temporali degli individui, la sfida davanti ai modelli che intendono affrontare il processo di *career decision-making* è quella di ridurre la quantità di informazioni elaborate dalla persona, cercando di evitare la maggior perdita possibile della qualità nella decisione stessa. Un modo per raggiungere questo obiettivo è separare il processo decisionale in fasi distinte (Beach, 1993).

Itamar Gati, professore di psicologia all'Università ebraica di Gerusalemme, e Itay Asher, laureato anch'esso presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Ebraica di Gerusalemme hanno proposto di suddividere il processo decisionale in tre fasi principali, ciascuna caratterizzata da obiettivi, processi e risultati diversi:

1. *Prescreening* dell'universo di alternative di carriera potenzialmente rilevanti, in base alle preferenze dell'individuo, per individuare un insieme ristretto e quindi gestibile di alternative, meritevoli di un'ulteriore esplorazione;
2. *In-depth Exploration*, ovvero l'esplorazione approfondita delle alternative promettenti (compreso l'esame della possibilità di realizzarle), per individuare alcune alternative adeguate;
3. *Choice*, cioè la scelta dell'alternativa più idonea, basata sul confronto tra le alternative, che vengono poi riordinate in ordine di preferenza (Gati & Asher, 2001). Vengono analizzate le opzioni alla luce dei loro vari aspetti e si effettua una valutazione generale al fine di identificare

la migliore: se si individua un'opzione con elevate probabilità di realizzazione e la persona si sente fiduciosa rispetto a questa scelta, allora il processo di analisi può terminare qui; se invece l'alternativa preferita non ha buone probabilità di concretizzarsi, allora è opportuno che l'individuo si concentri sulla seconda o sulla terza opzione in ordine di preferenza (Gati, 2013).

Insieme alla necessità di strutturare efficacemente il processo decisionale nella scelta di carriera emerge l'urgenza di essere in grado di cogliere al balzo occasioni, eventi ed opportunità non previste e non programmate (Soresi & Nota, 2020).

1.3.3 La teoria della Casualità Pianificata di Krumboltz

La Teoria della Casualità Pianificata è stata introdotta nel 1996 da Jhon Krumboltz, al fine di rendere le persone capaci di orientarsi sfruttando il fattore "casualità" a proprio favore. Krumboltz intende perciò esplorare come gli eventi casuali giochino inevitabilmente un ruolo decisivo nella vita e nella carriera di ciascuna persona e come questi eventi attribuiti al caso *siano invece risultati indiretti di un comportamento efficace o inefficace*. Presupposto di base dell'autore è il concettualizzare gli esseri umani come aventi caratteristiche e predisposizioni diverse dipendentemente dal momento e dal luogo in cui si ritrovano a sviluppare la propria esistenza, nascendo da genitori che non si ha avuto la possibilità di scegliere. Inoltre, le persone cercano di destreggiarsi in un ambiente in cui si verificano innumerevoli eventi imprevedibili che offrono loro l'opportunità di apprendimenti di natura sia positiva che negativa, utilizzabili quindi anche per massimizzare l'apprendimento e trarre benefici.

Krumboltz e Mitchell (1976) hanno identificato quattro tendenze fondamentali con cui le persone devono confrontarsi durante le scelte di carriera nella società moderna e su cui i consulenti professionali devono intervenire al fine di supportare i clienti:

- In primo luogo, le persone hanno bisogno di esplorare ed espandere le proprie capacità e i propri interessi. Pertanto, i consulenti dovrebbero supportare i clienti nell'esplorare nuove attività, piuttosto che indirizzarli automaticamente basandosi su interessi che riflettono le esperienze passate;
- In secondo luogo, le persone hanno bisogno di prepararsi ad affrontare il cambiamento relativo alle mansioni lavorative. Di conseguenza, l'apprendimento di nuove competenze fruibili in un mercato di lavoro in continua evoluzione può essere molto stressante per i clienti e questo può essere facilitato attraverso l'introduzione di interventi orientati alla pratica. Il ruolo dei consulenti consiste nell'aiutarli a gestire lo stress mentre imparano a sviluppare nuove competenze;

- In terzo luogo, le persone devono essere in grado di passare all'azione, affrontando aspetti che risultano essere rilevanti nell'intraprendere decisioni professionali e che, spesso, sono trascurati nella pratica dell'orientamento (ad esempio, la reazione della famiglia all'accettazione di un determinato lavoro). Questo potrebbe causare un blocco del processo decisionale o causare un ritardo nel prendere una decisione.

Diviene quindi necessario che i *career counselor* insegnino ai clienti ad agire in modo tale da generare una maggiore frequenza di eventi casuali da cui trarre beneficio al fine di costruire un percorso di carriera e di vita personale più soddisfacenti. Infatti, le valutazioni emerse dal confronto con il/la professionista di orientamento sono utilizzate per stimolare l'apprendimento, non per far coincidere le caratteristiche personali con quelle professionali; ciò fa sì che i clienti imparino ad intraprendere azioni esplorative come strategia per generare eventi benefici non pianificati (Krumboltz, 2009).

Dalla lettura dei precedenti paragrafi possiamo mettere in luce come, fino alla fine del Novecento e ai primi anni del Duemila sia stato possibile, anche in Italia, effettuare previsioni sufficientemente precise riguardo all'occupabilità delle persone, grazie al fatto che esistesse, pressoché per tutti e tutte, la possibilità di godere di sicurezza e di occasioni di sviluppo di carriera, addirittura senza dover cambiare il proprio posto di lavoro. L'orientamento professionale si delinea, già a partire da questo momento storico, come una sorta di "ponte" fra le persone e gli ambienti formativi e produttivi, contribuendo alla dimensione del benessere, soprattutto quando praticato da professionisti validi, adeguatamente formati e "*schierati dalla parte delle persone*" (Soresi & Nota, 2020).

1.4 L'approccio Life Design

Come ormai è risaputo, la crisi Americana del 2008 ha avuto gravi ripercussioni in tutto il mondo, trasformandosi ben presto nella recessione globale peggiore dal 1929. Tuttavia le origini della bolla speculativa del 2008 possono essere rintracciate a partire dal processo di sgretolamento, in atto da tempo, della concezione di lavoro e di mercato come istituzioni sociali prima che economiche. Gli effetti coinvolgono: l'avvento di una stagnazione economica profonda e duratura; l'incremento della competizione economica tanto fra le nazioni quanto fra macro-aree geografiche; la libera e deregolamentata circolazione di uomini, idee, merci e capitali; l'aumento delle disuguaglianze e del divario economico, culturale e formativo tra ricchi e poveri, che include una distribuzione iniqua anche dell'innovazione tecnologica nei diversi Paesi del mondo (Soresi & Nota, 2020). Nell'era postmoderna i lavoratori sono chiamati non solo a creare carriere professionali, ma anche ad essere in grado di tenere insieme se stessi e le loro vite in un'epoca di

crescente discontinuità (Savickas, 2007). I clienti sono attualmente incoraggiati a scrivere e a mettere in scena le storie della propria vita, dispiegate come costellazioni personali e complesse, che forniscono loro ponti biografici per costruire, contenere e ricostruire il Sé. Questo è particolarmente necessario oggi, considerando che le persone si confrontano sempre più spesso con cambiamenti e transizioni ripetute (Di Fabio & Maree, 2012). Ad esempio, anche la rivoluzione digitale che dal XXI secolo ha impattato violentemente e non senza effetti negativi sulla vita delle persone e del pianeta ha portato alla creazione di un nuovo assetto sociale del lavoro, in cui incarichi temporanei e progettati a tempo limitato sostituiscono, nella maggioranza dei casi, i lavori a tempo indeterminato (Kalleberg et al., 2000). Secondo il report del *Saratoga Institute* (2000), le persone non possono più coltivare l'aspettativa di lavorare all'interno dei confini di uno stesso lavoro o azienda per 30 anni; invece, sono costrette a dover affrontare continue transizioni lavorative, arrivando ad occupare una media di 10 lavori, più propriamente chiamati incarichi, durante il corso della loro vita.

L'impostazione di questa "terza prospettiva", denominata "*Life Design*" (Savickas et al., 2009), deriva, perciò, dalla constatazione che il mondo del lavoro ha ormai caratteristiche instabili, fortemente evolutive sia dal punto di vista tecnologico che organizzativo ed è quindi ben difficile far riferimento a precise figure e ruoli professionali predominanti. Di conseguenza, occorre puntare sul potenziamento delle qualità umane e professionali della persona, al fine di renderla in grado di affrontare le incertezze e le complessità del presente e, soprattutto, quelle del futuro, rendendola così attiva costruttrice di sé, dei propri progetti esistenziali, aperti anche a profonde forme di decostruzione e ricostruzione, che nelle varie transizioni esistenziali si rendessero necessarie. Si evidenzia così, da una parte, il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale, che sta alla base dello sviluppo di sé e delle scelte anche faticose da compiere; dall'altra, si esalta il ruolo della narrazione nella ricostruzione del proprio passato e nella riflessione critica su di esso, nonché nella prospettazione del futuro, attraverso l'elaborazione o la rielaborazione del proprio progetto di vita. Sugli orientamenti da intraprendere nel presente incide fortemente il giudizio che si dà rispetto al proprio passato, la capacità di prospettare il proprio futuro, ma anche la modalità attraverso cui si vive il proprio oggi (Pellerey, 2016).

Il *Life Design* si sviluppa partendo dalla teoria dell'Autocostruzione di Sé (*Life-long self-construction*) di Guichard (2005) e da quella della costruzione della carriera di Savickas (2015). Queste due teorie, basate sul paradigma del costruttivismo sociale e su una prospettiva interazionista, propongono che le persone costruiscano la realtà, i ruoli, le capacità e le competenze spendibili nei contesti sociali attraverso significati condivisi e concordati; e sostengono che *le identità si sviluppino qualora gli individui partecipino attivamente alla società*

(Maree et al., 2018). Savickas (2011) attraverso l'approccio *Life Design* promuove uno spostamento dalla teoria alla pratica e vede la narrazione sia come strumento che come obiettivo dell'intervento di *counselling*. Il processo di co-costruzione di significati e di strategie operative efficaci avvengono attraverso la narrazione, concepita quindi come strumento principe per risignificare e modellare la propria storia di vita, promuovere la capacità di creare collegamenti e sviluppare un senso di *agency* (Maree & Che, 2020).

L'approccio *Life Design* supporta le persone nella gestione delle frequenti transizioni di carriera e di vita (Savickas et al., 2009) attraverso lo sviluppo di: adattabilità professionale (*career adaptability*); speranza; ottimismo; orientamento futuro e resilienza.

L'adattabilità professionale (*career adaptability*) consiste in un insieme di abilità che contribuiscono positivamente alla capacità degli individui di gestire la propria carriera o di progettare la propria vita (Rossier, 2015). Nello specifico, coinvolge quattro risorse diverse (Savickas, 2005):

- La preoccupazione (*concern*), che implica l'essere consapevoli, il fare progetti e l'avere un atteggiamento ottimista e fiducioso verso il futuro;
- Il controllo (*control*), ovvero la tendenza a sentire di possedere il controllo nella costruzione del proprio futuro e di essere in grado di prendere decisioni relative alla carriera;
- La curiosità (*curiosity*), che implica l'esplorazione attiva dell'ambiente, del passato, del presente e del potenziale futuro;
- La fiducia (*confidence*), ovvero la sensazione di essere un risolutore di problemi competente e la fiducia in se stessi per essere in grado di far fronte efficacemente agli ostacoli, alle sfide e alle barriere.

Continuando l'analisi rispetto ai singoli costrutti che l'approccio del *Life Design* intende promuovere, utilizziamo la definizione dell'*Oxford University Press Dictionary* (2016) per comprendere cosa si intenda per speranza, ovvero un sentimento di fiducia e di desiderio che qualcosa di positivo accada. Inoltre, Scioli et al. (2011) hanno descritto la speranza come una variabile affettiva o emozione che nasce da risorse biologiche, psicologiche e sociali, mentre Snyder (1994, 2004) la descrive come uno stato motivazionale positivo in cui le persone elaborano piani per raggiungere determinati obiettivi e risultati e che supporta la determinazione e l'impegno nel raggiungerli. Fondamentale risulta anche la tendenza o l'atteggiamento ad interpretare gli eventi in modo positivo, ovvero la tendenza all'ottimismo (Sheldon & King, 2001). Infatti, l'ottimismo risulta positivamente correlato alla soddisfazione di vita (Malinauskas &

Vaicekauskas, 2013) e si è rivelato come forte previsore nell'esplorazione, nella pianificazione e nel raggiungimento degli obiettivi di carriera degli studenti e delle studentesse delle scuole superiori (Patton et al., 2004).

La resilienza e l'orientamento al futuro sono altre due variabili positive che svolgono un ruolo cruciale nel promuovere uno sviluppo e una costruzione di carriera più adattivi (Masten & Tellegen, 2012). L'orientamento futuro si riferisce alle idee, ai pensieri e ai sentimenti che gli individui hanno riguardo al proprio futuro (Stoddard et al., 2011) e riguarda la capacità di immaginare molteplici possibili scenari futuri (Atance & O'Neill, 2001). Mentre Luthar e Cicchetti (2000) hanno definito la resilienza come "un processo dinamico in cui gli individui mostrano un adattamento positivo nonostante esperienze di avversità o traumi significativi".

La relazione tra *career adapt-ability* (adattabilità professionale), variabili positive (speranza, ottimismo, orientamento al futuro e resilienza) e soddisfazione di vita è stata analizzata in diversi contesti europei attraverso progetti che hanno coinvolto l'Università di Padova (Italia), l'Università *KU Leuven* (Belgio) e l'Università di Losanna (Svizzera) e numerosi giovani partecipanti (Santilli et al., 2018), risultando correlate a miglioramenti significativi. Il concetto di soddisfazione di vita si riferisce alla valutazione di un individuo circa la qualità complessiva della sua vita (Diener, 1984) ed è concepita come un costrutto multidimensionale che si riferisce alle possibilità di soddisfare i bisogni delle persone e alle opportunità di perseguire miglioramenti (Wehmeyer, 2013). La qualità della vita, differentemente da quanto promosso dall'ideologia neoliberale, è composta da aspetti importanti e interdipendenti dell'esistenza umana come la famiglia, la salute, il lavoro; nonché dalla *qualità* dei valori umani condivisi, come la soddisfazione e la felicità che si intendono promuovere (Schalock et al., 2002).

In sintesi, l'approccio *Life Design*, sostiene le persone che stanno *co-costruendo* e pianificando percorsi professionali presenti e futuri, spingendole ad andare oltre i modelli teorici convenzionali e sottolineando l'importanza della prevenzione e del continuo lavoro di riflessione rispetto al proprio futuro professionale lungo l'intero arco di vita, nella consapevolezza dell'indissolubile legame tra sé, gli altri ed il mondo (Savickas et al., 2009).

CAPITOLO 2

Nel presente capitolo verranno analizzati sette interventi finalizzati a promuovere diversi aspetti collegati allo sviluppo di carriera, i cui obiettivi e metodi dipendono strettamente dal paradigma adottato in partenza. In linea con i contenuti presentati nel Capitolo 1 del presente elaborato, gli interventi saranno esposti in ordine temporale, ovvero seguendo gli sviluppi dei modelli di orientamento partendo dalle proposte emerse verso la fine del Novecento. In particolare, verranno illustrati:

- due studi che si attengono alla teoria Socio-Cognitiva della Carriera (SCCT; Lent & Brown, 1996);
- uno studio che prende spunto dalla teoria della Casualità Pianificata di Krumboltz (1976);
- quattro ricerche condotte seguendo l'approccio *Life Design* (Savickas et al., 2009).

L'obiettivo è quello di mettere in evidenza le variabili prese in considerazione, la strategia adottata per dispiegare il relativo intervento ed i risultati emersi della letteratura precedente, per poter approfondire le riflessioni in merito al progetto intitolato "CONFUSI" che sarà illustrato nel Capitolo 3. In particolare, attraverso questa rassegna letteraria, possono emergere aspetti importanti al fine di contribuire alla ricerca futura nell'ambito dell'orientamento professionale.

2.1 Interventi di orientamento basati sulla teoria Socio-Cognitiva della Carriera

La teoria di partenza degli studi che seguono è quella Socio-Cognitiva della Carriera (SCCT; Lent & Brown, 1996), basata sulla teoria Socio-Cognitiva generale di Bandura (1986), che mette in luce il ruolo dell'*agency* personale nel processo decisionale riguardante la carriera. Inoltre, viene tenuto in considerazione l'influenza di fattori interni ed esterni che impattano sull'*agency*. I fattori esterni, comprendono la struttura delle opportunità e i vincoli ambientali legati al genere, all'etnia e allo status socioeconomico. I fattori interni, comprendono le percezioni di sé e del mondo del lavoro sotto forma di aspettative di autoefficacia, di aspettative di risultato e di barriere percepite. Questi fattori interni ed esterni si combinano per influenzare l'*agency* personale e la formulazione, il perseguimento e il raggiungimento degli obiettivi educativi e di carriera. Sulla base della presente teoria, diviene fondamentale supportare le persone nello sviluppo dei sé possibili, ovvero della componente orientata al futuro del concetto di sé. Si tratta di immagini ipotetiche, ovvero il sé che si vorrebbe raggiungere e il sé che si vorrebbe evitare. I giovani costruiscono i propri sé possibili sintetizzando ciò che sanno sui loro tratti e abilità e ciò che sanno delle abilità necessarie

per diventare i diversi sé futuri prefigurati. Inoltre, si sostiene e si conferma che, i giovani che hanno sviluppato sé possibili plausibili ed incentrati sulla scuola, vanno incontro ad un rischio ridotto di coinvolgimento in attività delinquenti, ottenendo migliori risultati scolastici, e sentendo un legame più forte con la scuola, riconoscendone la sua importanza (Oyserman et al., 2002; McWhirter et al., 2000).

2.1.1 Intervento di career education in una scuola secondaria di secondo grado

McWhirter et al. (2000), hanno analizzato l'influenza di un corso di *career education* di 9 settimane su una serie di variabili: *career decision-making*; autoefficacia percepita riguardo le competenze professionali; barriere educative percepite; aspettative di risultato; piani educativi e aspettative di carriera. Sono stati/e coinvolti/e 166 partecipanti, studenti e studentesse del secondo anno delle scuole superiori in una città del Midwest, suddivisi in due gruppi numericamente equivalenti. I due gruppi, seguivano o il corso di *educational career* o un corso di educazione alla salute, entrambi obbligatori. Il primo gruppo, durante il primo trimestre, frequentava il corso di *educational career* e durante il secondo trimestre quello relativo alla salute; di contro, il secondo gruppo frequentava i due corsi in ordine opposto. Gli autori ipotizzavano che, il/le partecipanti al corso di *educational career*, rispetto a coloro che avevano sostenuto il corso di educazione alla salute, avrebbero sviluppato le seguenti dimensioni:

- (a) *career decision-making self-efficacy*, ovvero l'autoefficacia percepita riguardo le proprie competenze professionali e con aspettative di risultato più elevate;
- (b) un incremento nella percezione della probabilità di incontrare barriere, una maggiore consapevolezza dell'entità delle barriere e una minore percezione della difficoltà di superarle.
- (c) maggiore cambiamento (in qualsiasi "direzione") nelle aspettative di carriera e nei piani educativi

Sono stati somministrati sia al gruppo sperimentale che a quello di controllo, dei questionari in fase pre-test e post-test e sono stati svolti successivi test di follow-up. Tutti gli studenti iscritti ai corsi di educazione alla carriera o alla salute sono stati intervistati all'inizio (tempo 1) e alla fine del primo trimestre (tempo 2). Alla fine del secondo quadrimestre, tutti gli studenti sono stati intervistati di nuovo (Tempo 3), fornendo un follow-up di 9 settimane.

Misure:

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- *Background questionnaire*: gli intervistati hanno indicato l'età, il sesso, l'etnia, i voti, il livello di istruzione dei genitori e le aspettative di carriera e istruzione.
- *Career decision-making self-efficacy scale* (CDMSE; Betz & Taylor, 1994): è una forma breve a 25 item della misura originale a 50 item sviluppata da Taylor e Betz (1983) per misurare una serie di aspettative di autoefficacia relative ai compiti di *career decision-making*. Gli intervistati valutavano il loro grado di fiducia nella capacità di portare a termine 25 compiti su una scala di tipo Likert a 10 punti; tra gli item esemplificativi figurano ad esempio: "*Informarsi sul guadagno medio annuo delle persone che svolgono un'occupazione*" e "*Gestire con successo il processo di colloquio di lavoro*". Le opzioni di risposta vanno da nessuna fiducia (0 punti) a una fiducia totale (9 punti). Punteggi più alti riflettono una maggiore autoefficacia in questo ambito.
- *Vocational skills self-efficacy scale* (VSSE): questa misura a 37 item è stata sviluppata da Ellen Hawley McWhirter (1997). Gli intervistati dovevano valutare il loro grado di fiducia nel poter portare a termine compiti specifici, con opzioni di risposta che vanno da nessuna fiducia (0 punti) a una fiducia totale (9 punti).
- *Perceptions of educational barriers* (PEB): questa misura, composta da 84 item, è stata ideata da Ellen Hawley McWhirter (2000) per valutare tre dimensioni di possibili ostacoli relativi al perseguimento dell'istruzione post-secondaria.

Intervento:

Nelle 9 settimane di intervento i contenuti comprendevano la valutazione degli interessi, delle capacità e della personalità utilizzando il *Career Optional Preference System Interest Inventory* (COPS; Knapp & Knapp, 1982), il *Career Ability Placement Survey* (CAPS; Knapp & Knapp, 1976), e il *Career Orientation Placement and Evaluation Survey* (COPEs; Knapp & Knapp, 1978). Le attività proposte richiedevano la partecipazione attiva degli studenti: ad esempio, per imparare a sviluppare e gestire un budget, gli studenti individuavano un lavoro presente tra gli annunci per il quale sono attualmente qualificati, calcolavano il guadagno mensile, e poi sviluppavano un budget che consentisse di coprire l'affitto, i generi alimentari, le rate dell'auto e così via. Gli studenti dovevano dimostrare che tutti gli elementi del loro bilancio fossero realistici, utilizzando i prezzi correnti dei generi alimentari e altri dati. Come altro esempio, i partecipanti dovevano affrontare il tema dei colloqui di lavoro, che culminava con dei colloqui individuali, dal vivo, con il personale dell'industria locale, che valutava le prestazioni degli studenti nei colloqui fornendo un feedback valutativo.

Risultati e discussione:

I risultati di questa indagine suggeriscono che il corso di *career education* è stato associato a piccoli, ma significativi, aumenti di CDMSE (*Career decision-making self-efficacy*) e di VSSE (*Vocational skills self-efficacy scale*), sia che gli studenti abbiano frequentato il corso nel primo trimestre che nel secondo.

Presumibilmente, il corso di formazione professionale ha promosso la percezione di autoefficacia e maggiori aspettative future attraverso l'aver sostenuto delle prestazioni (ad esempio, il colloquio dal vivo), le opportunità di apprendimento vicario (ad esempio, attraverso i relatori ospiti e il lavoro in piccoli gruppi) e le esperienze di persuasione sociale (ad esempio, feedback e incoraggiamento). Inoltre, gli effetti del trattamento sulla dimensione *Career decision-making self-efficacy* e su la *Vocational skills self-efficacy scale* si sono rivelati duraturi nel tempo attraverso il *follow-up*.

2.1.2 Il programma *School-To-Jobs* in una scuola secondaria di primo grado

Oyserman et al. (2002) hanno sviluppato un intervento denominato "*School-to Jobs*", con l'obiettivo di migliorare le capacità dei giovani di immaginarsi come adulti di successo, promuovendo il collegamento di queste immagini future con l'attuale coinvolgimento scolastico. I/le partecipanti sono stati suddivisi/e in piccoli gruppi, incontrandosi durante il dopo scuola per partecipare ai laboratori, ciascuno della durata di 90 minuti, per 9 settimane consecutive. Il campione, che comprendeva 62 studenti e studentesse per il gruppo sperimentale e 146 per il gruppo di controllo, includeva alunni e alunne di terza media frequentanti tre diverse scuole afroamericane ubicate in zone urbane. Nel presente studio, è stata attribuita particolare importanza all'etnia dei/le partecipanti, in quanto emerge dalla letteratura che il rischio di non riuscire a sviluppare i sé possibili riferiti all'ambito accademico, con le relative conseguenze sul piano delle azioni, sia particolarmente alto per i giovani a basso reddito ed afroamericani.

L'obiettivo principale dello studio, quindi, consisteva nel mettere in evidenza l'importanza attribuita alla scuola come strumento per sviluppare i propri sé possibili, in quanto, i giovani di questa età, sono cognitivamente in grado di concettualizzare i sé possibili e sono sull'orlo dell'importante transizione da scuola media a liceo. L'intervento, era volto alla promozione della capacità di potersi prefigurare positivamente nel futuro, attraverso lo sviluppo di strategie che supportassero il processo di *visioning*, raggiungendo le relative prefigurazioni immaginifiche del sé possibile futuro. Il contenuto attribuito ai sé possibili futuri, deve essere il più dettagliato e plausibile possibile, per poter essere capace di motivare il coinvolgimento dello studente e della

studentessa nei confronti della scuola, comprendendo come quest'ultima consista in uno strumento alleato al raggiungimento del proprio sé possibile futuro.

Prima di affrontare nel dettaglio le fasi e i contenuti degli interventi, è bene ricordare che sia gli/le insegnanti, sia la relativa famiglia, sono state diversamente coinvolte nel progetto, creando una rete supportiva. In particolare, durante il primo anno di intervento, sono state svolte delle sessioni con i genitori che sono durate 3 ore ciascuna. Inoltre, sono state inviate delle lettere a casa in cui veniva descritto il programma e in cui veniva richiesta la partecipazione all'intervento.

Le 9 sessioni del programma, si incentravano ciascuna su 9 diversi specifici obiettivi:

1) Creare un gruppo

L'obiettivo è stato quello di creare un senso positivo di appartenenza e di preparare il terreno adeguato al fine di aumentare il coinvolgimento scolastico e consentire lo sviluppo del sé possibile adulto. A tal fine sono state condivise le aspettative e le preoccupazioni sul contenuto del programma da parte dei partecipanti e dei facilitatori, sono state sviluppate le regole del programma. Infine, sono state proposte delle attività che consentissero di mettere in luce le competenze e le abilità chiave possedute sia singolarmente che come gruppo, tali da consentire di portare a termine con successo il percorso di scuola media condividendo insieme l'obiettivo del voler andare bene a scuola.

2) Immagini dell'adulto

L'obiettivo consisteva nel creare un'esperienza concreta che riguarda l'immaginazione dell'età adulta, attraverso un'attività che consisteva nella richiesta di scegliere tra alcune immagini che ritraevano adulti intercalati in diversi settori del lavoro, in diverse configurazioni familiari, con differenti stili di vita, coinvolti o meno in servizi rivolti alla comunità, con diversi livelli di salute ed hobby. Successivamente, ogni partecipante descriveva le immagini selezionate al gruppo; attraverso l'attività di ascolto reciproco, è stato possibile ricavare uno spazio di riflessione opportuno rispetto ai differenti aspetti relativi allo sviluppo personale nel futuro.

3) Linee temporali

L'obiettivo principale consisteva nel concretizzare la connessione tra presente e futuro e normalizzare i fallimenti e le battute d'arresto, considerandoli come parte integrante del progresso verso il futuro. Sono state utilizzate le *Linee temporali*, che ciascun partecipante tracciava partendo dal presente ed estendendole fino ad un tempo futuro il più distante possibile. Gli operatori e le operatrici, definivano e proponevano alcuni bivi (scelte che comportano delle conseguenze) e alcuni blocchi stradali (ostacoli esterni, come quelli imposti da altri, dalle situazioni di mancanza di risorse finanziarie e dalle discriminazioni razziale e/o sessuale) che

ciascun partecipante doveva scegliere ed inserire nella sua Linea della vita, perché effettivamente vissuto. La discussione che seguiva, era finalizzata alla riflessione rispetto allo stretto collegamento tra le attività attuali ed i possibili sé futuri ed inoltre, è stata orientata alla condivisione fra i membri del gruppo dei feedback sulle strategie e sui modi che ciascuno/a propose per aggirare gli ostacoli.

4) Possibili schede di sé e strategie

Le attività proposte durante questa sessione miravano a concretizzare la percezione di connessione tra il comportamento attuale, quello potenziale da adottare l'anno seguente, e le possibili traiettorie che ne derivano riguardanti il raggiungimento di obiettivi in età adulta. Per fare ciò, sono stati utilizzati diversi poster e adesivi colorati, al fine di costruire una mappa del loro prossimo anno e del loro sé adulto, identificando le strategie attuali o future per lavorarci. Infine, i partecipanti delineavano i sé possibili legati alla scuola, condividendoli con la classe e mettendo in luce le strategie utilizzate per raggiungerli. I partecipanti che avevano utilizzato strategie particolari, hanno la possibilità di fornire spiegazione e di guidare coloro che, attualmente, non possiedono tale risorsa.

5) Risolvere i problemi quotidiani I

L'obiettivo consisteva nel fornire ai partecipanti un'esperienza concreta attraverso la scomposizione dei problemi scolastici quotidiani in parti più piccole e gestibili. Da questa fase in poi, si passava dal lavoro individuale verso quello collettivo; questo passaggio risultava possibile, in quanto precedentemente create le basi di fiducia reciproca necessarie per dar vita ad un lavoro di condivisione. Nella risoluzione gruppale di problemi logici, i/le partecipanti apportavano il proprio contributo attraverso la condivisione di informazioni utili a risolvere la situazione di incertezza e, quindi, il problema. Di questi problemi logici, una serie era dedicata al tema della scuola: ad esempio, veniva chiesto loro di immaginare di aver svolto male un compito di matematica in classe o un compito di storia ritenuto importante. Inizialmente, venivano elencate le domande ritenute utili da porsi al fine di risolvere la situazione; successivamente, venivano individuate le fonti attraverso cui attingere le informazioni adeguate per intraprendere un corso d'azione efficace. Infine, il gruppo rifletteva in merito alle questioni sollevate in fase di progettazione e alle decisioni intraprese.

6) Risolvere i problemi quotidiani II

Durante questa sessione, si mirava a rafforzare la capacità dei partecipanti di costruire progetti scolastici volti al futuro, sviluppando e condividendo un elenco di requisiti necessari per

raggiungere, ad esempio, il diploma di scuola superiore oppure una serie di prerequisiti/competenze necessarie per l'accesso all'università e ad altri istituti formativi.

7) *Concludere/avvolgere, andare avanti*

In questa fase, i partecipanti "ripercorrevano" l'intero programma, discutendo di ciò che è stato svolto durante ogni sessione, di ciò che hanno appreso e degli aspetti che sono piaciuti o meno. Inoltre, è stata impostata una discussione riguardante l'inclusione dei genitori o di altri adulti importanti all'interno del gruppo, focalizzandosi su quanto queste figure potessero sostenere i giovani durante il proprio percorso. Infine, si chiedeva ai ragazzi e alle ragazze di esplorare differenze e somiglianze rispetto alla propria esperienza di vita, quella che immaginano per i loro figli/e, e quella che, invece, immaginano abbiano vissuto i rispettivi genitori.

8) *Costruire un'alleanza e sviluppare le capacità di comunicazione*

L'obiettivo è stato quello di consentire ai giovani e ai genitori di esprimere le loro preoccupazioni relativamente al successivo anno scolastico, prendere nota dei limiti presenti nello scambio comunicativo che riguarda la gestione di queste preoccupazioni e sperimentare un nuovo modello in un ambiente strutturato. Le preoccupazioni scolastiche costituiscono la base della discussione genitore-giovane, consentendo al facilitatore di comprendere come verrà gestita la comunicazione su questi argomenti importanti e di intervenire per fare in modo che ciascuna persona possa adottare la prospettiva dell'altra, promuovendo l'ascolto attivo.

9) *Lavori, carriere e colloqui informativi*

Durante questa sessione venivano identificate le lacune nelle conoscenze relative al come la scuola possa esercitare un'importante influenza nella futura carriera lavorativa, promuovendo la condivisione delle scelte in ambito scolastico-professionale fatte dai genitori inclusi nel gruppo. Inoltre, viene introdotto dai facilitatori il concetto di colloquio informativo, in cui, i giovani manifestavano le loro preoccupazioni o perplessità ai genitori e ricevevano in risposta informazioni concrete, ad esempio relative al come stabilire legami sociali fruttuosi per raggiungere i propri obiettivi.

Misure:

L'intervento School-to-Jobs prendeva in considerazione le seguenti variabili e le rispettive sottodimensioni:

Connection to school (Legame con la scuola):

- *School bonding*: (Legame con la scuola): è stata utilizzata la *School Bonding Scale* di Cernkovich e Giordano (1992), in cui sono presenti item come: "*Mi impegno molto a scuola*"; "*Il lavoro scolastico è molto importante*".

- *Concern about school* (Preoccupazione per la scuola): è stata la sottoscala accademica della scala *Feelings of Inadequacy Scale* di Fleming e Courtney (1984), in cui sono presenti item come: “*Mi sento preoccupato quando devo leggere e capire qualcosa per un compito in classe*”; “*Mi sento preoccupato o preoccupato quando devo scrivere un saggio*”.

Possible selves (Sé possibili):

- “*Balanced*” *academic possible selves (Possibili sé accademici "equilibrati")*: agli studenti è stato chiesto di immaginare quattro o più sé possibili in risposta a ciascuna delle due domande-stimolo: "L'anno prossimo mi aspetto di essere..."; "L'anno prossimo voglio evitare di essere..." Attraverso l'analisi dei contenuti, è emerso che la maggior parte delle descrizioni di sé si concentrava sulla scuola (ad esempio, le aspettative sono: "L'anno prossimo prenderò buoni voti" e "Sarò al liceo").
- *Plausible strategies (Strategie plausibili)* (per la costruzione di sé possibili orientati alla scuola): dopo aver scritto i propri sé possibili, gli studenti hanno evidenziato su quali i sé possibili stessero attualmente lavorando, scrivendo cosa stessero facendo per cercare di raggiungere (o evitare i sé possibili negativi)
- *Effort in school Avoiding getting in trouble* (Impegno a scuola nell'evitare di mettersi nei guai): è stata introdotta una domanda self-report a singolo item: "*Quanto spesso sei stato mandato fuori dalla classe o in direzione?*".
- *Attending* (Frequenza): è stata utilizzata una misura self-report con un unico item "*Quanto spesso sei assente da scuola?*"

Risultati:

Alla fine dell'anno scolastico, i giovani che avevano partecipato all'intervento, rispetto a coloro che facevano parte del gruppo di controllo, hanno riportato livelli maggiori in ciascuna delle variabili considerate. In particolare, i giovani che hanno partecipato all'intervento, hanno riferito di percepire maggiormente un legame con la scuola, e una maggiore preoccupazione rivolta al successo scolastico. Inoltre, i partecipanti del gruppo sperimentale hanno sviluppato un maggior numero di sé possibili “equilibrati”, cioè dettagliati, plausibili e inerenti all’ambito scolastico, ed una maggiore quantità di strategie efficaci per raggiungere i sé possibili prefigurati. Infine, sono state riportate differenze significative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo nella minor frequenza di comportamenti negativi a scuola, e nella maggior frequenza scolastica complessiva,.

Discussione:

Nel presente studio Oyserman et al. (2002), hanno cercato di modificare direttamente degli aspetti del concetto di sé, ovvero i sé possibili, per verificare se il cambiamento dei sé possibili potesse influenzare l'impegno scolastico. È risultato che, un breve intervento di gruppo, può efficacemente rafforzare i sé possibili connessi alla scuola ed incrementare l'impegno dei partecipanti e, secondo gli autori, il successo dell'intervento è da imputare ad una serie di fattori. In primo luogo, l'intervento e la costruzione dei sé possibili è avvenuta all'interno dell'ambiente sociale e quotidiano dei partecipanti, dando loro la possibilità di imparare nuovi modi di pensare a se stessi nel contesto scolastico ed insieme ai loro compagni. In secondo luogo, la costruzione e la modifica dei sé possibili è avvenuta progettando attività che tenessero conto dell'identità razziale: ciò significa che i giovani non hanno dovuto capire come integrare i loro nuovi sé possibili con l'identità razziale da soli, evitando di chiedersi se il successo scolastico sia "nero" o se sia accettabile per i loro coetanei, dal momento che questi ultimi erano coinvolti nello stesso processo. Un terzo punto di forza dell'intervento, consiste nell'attenzione rivolta allo sviluppo di connessioni tra il sé presente ed il possibile sé futuro attraverso attività condivise in gruppo: questo ha permesso ai giovani di accrescere la consapevolezza rispetto alle proprie competenze e di sviluppare strategie interattive positive con i coetanei, i genitori e gli altri adulti, piuttosto che concentrarsi su problemi, deficit e aspetti negativi. In sintesi, lo studio attuale fornisce la prova che il concetto di sé può essere efficacemente modellato, durante le scuole medie, con un intervento strutturato, sottolineando l'importanza del processo di costruzione dell'identità per promuovere l'impegno scolastico.

2.2 Interventi di orientamento sulla base della Teoria pianificata di

Krumboltz

La ricerca che segue, svolta da Amoah et al. (2015) si basa sulla *Learning Theory of Careers Choice and Counselling* (LTCC) di Krumboltz (1976), sviluppatasi al fine di affrontare la crescente incertezza della società postmoderna (Lyotard, 1982). Sono state identificate quattro tendenze fondamentali con cui le persone devono confrontarsi durante le scelte di carriera nella società moderna e su cui i consulenti professionali devono intervenire al fine di supportare i clienti.

- In primo luogo, le persone hanno bisogno di esplorare ed espandere le proprie capacità e i propri interessi. Pertanto, i consulenti dovrebbero supportare i clienti nell'esplorare

nuove attività, piuttosto che indirizzarli automaticamente basandosi su interessi che riflettono le esperienze passate.

- In secondo luogo, le persone hanno bisogno di prepararsi ad affrontare il cambiamento relativo alle mansioni lavorative. Di conseguenza, l'apprendimento di nuove competenze fruibili in un mercato di lavoro in continua evoluzione, può essere molto stressante per i clienti e questo può essere facilitato attraverso l'introduzione di interventi orientati alla pratica. Il ruolo dei consulenti, consiste nell'aiutarli a gestire lo stress mentre imparano a sviluppare nuove competenze.
- In terzo luogo, le persone devono essere in grado di passare all'azione, affrontando aspetti che risultano essere rilevanti nell'intraprendere decisioni professionali e che, spesso, sono trascurati nella pratica dell'orientamento (ad esempio, la reazione della famiglia all'accettazione di un determinato lavoro). Questo potrebbe causare un blocco del processo decisionale o causare un ritardo nel prendere una decisione.

2.2.1 Il ruolo dello school counselor nel Liceo

La presente ricerca (Amoah et al., 2015) aveva l'obiettivo di valutare se, il ruolo del consulente scolastico, avesse qualche influenza nel guidare gli studenti nel loro tentativo di prendere decisioni riguardo la propria futura carriera. Utilizzando un metodo misto, lo studio ha cercato di indagare quale ruolo specifico svolgesse il consulente scolastico nell'assistere gli studenti nella scelta professionale e capire se esistesse una relazione significativa tra il ruolo svolto dai consulenti scolastici e la scelta professionale degli studenti. I risultati dello studio, hanno mostrato che gli studenti erano fortemente d'accordo sul fatto che l'orientamento e la consulenza professionale, attraverso l'identificazione degli obiettivi di carriera, l'organizzazione di giornate e conferenze sulla carriera e la gestione dell'inventario degli interessi professionali abbiano influenzato le loro scelte di carriera. Inoltre, è stata dimostrata una correlazione positiva tra il ruolo del counselor e la sua influenza sulla scelta professionale degli studenti.

Obiettivi:

1. Indagare l'influenza dell'intervento nel supportare gli studenti delle scuole superiori a pianificare la loro carriera e a fare la scelta desiderata.
2. Esaminare l'efficacia del ruolo dei consulenti scolastici nell'aiutare gli studenti delle scuole superiori a scegliere la carriera desiderata.

Metodo

Il presente studio è di tipo descrittivo e ha impiegato un metodo misto, comunemente definito triangolazione. La priorità in questo studio è stata data al metodo quantitativo, seguito da quello

qualitativo, perché la ricerca quantitativa rappresenta l'aspetto principale della raccolta e dell'analisi dei dati nello studio. In questo caso, il ricercatore ha raccolto e analizzato prima i dati quantitativi (numerici), informando la raccolta e l'analisi dei dati qualitativi (testuali), che hanno implementato ed elaborato i risultati quantitativi ottenuti.

Partecipanti:

I partecipanti dello studio erano studenti delle scuole secondarie superiori (SHS) di Agona West, selezionando 200 studenti dell'ultimo anno di scuola superiore.

Raccolta dati:

I dati per lo studio sono stati raccolti utilizzando un questionario e un *focus group* sul ruolo che i consulenti scolastici svolgono per sostenere gli studenti nella scelta della carriera. Dopo una lettera di presentazione dei ricercatori, alla somministrazione del questionario è seguita una discussione approfondita di gruppo e/o un'intervista. Cinque studenti di ogni scuola sono stati coinvolti in una discussione approfondita sul tema dello studio in date e orari diversi nelle scuole coinvolte nello studio. Ciò, è stato fatto per chiedere agli intervistati informazioni preziose che potessero supportare quelle ottenute dal questionario. Il ricercatore ha somministrato personalmente lo strumento.

Analisi dei dati:

I dati ricavati dalla ricerca sono stati sia di tipo quantitativo che qualitativo. Pertanto, per l'analisi dei dati sono stati impiegati metodi diversificati. Per analizzare le domande di ricerca sono state utilizzate medie e deviazioni standard, mentre, per analizzare le ipotesi, sono state utilizzate la correlazione di Spearman e la regressione multipla (dati quantitativi).

L'approccio tematico è stato lo strumento adottato per analizzare i dati qualitativi. L'intervista è stata audio registrata durante la discussione del focus group sui fattori determinanti che riguardano la scelta professionale degli studenti delle scuole superiori. Nell'estrarre i temi per l'analisi qualitativa, il ricercatore ha utilizzato le parole dei partecipanti; questo, secondo Creswell (2003), aiuterà a far emergere il significato rilevante, in quanto è necessario esaminare ogni singolo caso, oltre che un'aggregazione categorica di un insieme di casi. Da un'attenta e approfondita lettura e rilettura dell'intervista trascritta, l'analisi interna alla scuola, quella trasversale e l'analisi interscolastica, hanno costituito le principali strategie analitiche.

Esito dell'analisi dell'ipotesi:

È stata dimostrata una correlazione positiva tra il ruolo del consulente scolastico e la scelta di carriera degli studenti, ma statisticamente non significativa. In altre parole, esiste una correlazione positiva tra il ruolo del consulente e la sua influenza sulla scelta della carriera degli studenti, ma la relazione in termini di significatività è debole.

Risultati dalle analisi qualitative:

I dati emersi hanno indicato che il consulente scolastico ha svolto un ruolo importantissimo nell'influenza attribuita alla scelta della carriera da parte degli studenti.

Conclusioni:

Sebbene i consulenti abbiano svolto il loro ruolo per aiutare gli studenti a scegliere una carriera rispettabile, tuttavia, gli effetti o l'influenza degli sforzi dei consulenti sulla scelta di carriera degli studenti sono stati bassi. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che i consulenti non dispongono di risorse adeguate, non hanno svolto un follow-up efficace ed efficiente e non hanno consultato i genitori in merito alla scelta professionale degli studenti.

2.3 Interventi basati sull'approccio Life Design

L'approccio del Life Design, si sviluppa partendo dalla teoria dell'Autocostruzione di Sé (*Life-long self-construction*) di Guichard (2005) e da quella della costruzione della carriera di Savickas (2015). Queste due teorie, basate sul paradigma del costruttivismo sociale e su una prospettiva interazionista, propongono che le persone costruiscano la realtà, i ruoli, le capacità e le competenze spendibili nei contesti sociali attraverso significati condivisi e concordati, e sostengono che le identità si sviluppino qualora gli individui partecipino attivamente alla società. I programmi di *career intervention* che seguono l'approccio *Life Design*, servono a incoraggiare i/le partecipanti a narrare in prima persona le loro storie di vita, diventandone autori/trici. Ogni capitolo della storia di vita di un individuo si basa sui capitoli precedenti ed è correlato ai capitoli futuri poiché tutte le esperienze di vita sono intrecciate. Le ricerche presentate secondo questo approccio riportano sia interventi condotte su piccoli gruppi, che sessioni di *Life Design counseling* individuale.

2.3.1 Otto sessioni di Life Design Counselling gruppale

Maree & Symington (2015), hanno condotto un intervento di *life design*, articolato in 8 sessioni, finalizzato a promuovere la *career adaptability* di cinque studenti e studentesse (fascia di età: 16-18) selezionati da una scuola ubicata in Africa. I dati relativi ai loro livelli di *career adaptability* prima e dopo l'intervento sono stati raccolti attraverso l'analisi delle note emerse durante ciascuna sessione. In particolare, in questo studio sono state utilizzate cinque fonti di dati, tra cui: le discussioni co-costruite registrate e trascritte durante le sessioni di *Life Design Counselling* gruppale; l'osservazione; le interviste individuali trascritte; una rivista di ricerca ed i diari dei partecipanti. I dati sono stati successivamente analizzati tematicamente.

Riepilogo dell'intervento:

Sono state condotte otto sessioni di *Life Design Counselling*, che si sono svolte in un'aula della scuola e della durata di 45-60 minuti a sessione, per un periodo di quattro mesi.

Durante la prima fase, denominata “*Orientamento*” si dava l’opportunità ai/le partecipanti di discutere riguardo uno specifico problema di carriera, definendo le aspettative personali, descrivendo i loro modelli di riferimento e condividendo le loro più recenti tre esperienze. La seconda fase, chiamata “*Esplorazione*” , aveva come obiettivo quello di mettere in luce gli interessi dei/le partecipanti e le relative risorse necessarie o da possedere per poter raggiungere i risultati prefissati. Nella terza fase, “*Riflessione*”, gli studenti e le studentesse venivano esortati/e a condividere i loro più grandi successi e fallimenti, tracciando la loro linea della vita. Seguiva una quarta sessione individuale, il cui obiettivo consisteva nel supportare il/la partecipante nel co-costruzione di una narrativa personale rispetto alla propria esperienza di vita, sollecitando un cambio di prospettiva. Durante il penultimo incontro, si dividevano i temi emersi dalle riflessioni riguardo le esperienze individuali, cercando di rendere esplicito ciò che precedentemente non lo era. L’ultimo incontro è stato pianificato al fine di assistere i/le partecipanti ad aggiornare le proprie identità, riportando riguardo la propria esperienza riguardo gli otto incontri di *life design*, cercando di creare una sintesi rispetto alla vecchia e alla nuova narrativa che ciascuna persona aveva sviluppato riguardo se stessa e che le avrebbe consentito di muoversi più vicino rispetto agli scenari futuri che si prefigurava.

Risultati:

Dall'analisi dei dati narrativi, sono emersi nove temi principali:

Tema 1: Preoccupazione per la carriera

Sottodimensioni: Controllo, Curiosità, Fiducia.

Tema 2: Influenza di altri significativi sulla traiettoria di carriera dei partecipanti

Tema 3: Considerazioni finanziarie ed economiche

Tema 4: Il valore del tempo

Tema 5: Componenti relative al costrutto dell'intelligenza delle abilità interpersonali

Tema 6: Compiti evolutivi associati agli adolescenti

Tema 7: Vita scolastica

Tema 8: ambizioni di carriera nell'infanzia

Tema 9: Riflessione sul Life Design Counselling

Discussione:

Le attività di *Life Design Counselling* sembrano aver contribuito ad un miglioramento nei livelli di preoccupazione, controllo, curiosità e fiducia nei confronti della carriera da parte dei/le

partecipanti. Sulla base delle risposte, tutti/e e cinque sembravano condividere la convinzione di Savickas (2009) riguardo la necessità di sviluppare capacità di pianificazione e di promuovere l'esplorazione al fine di poter prendere delle decisioni in merito alla carriera da intraprendere nel futuro. Tutti e cinque i/le partecipanti, hanno ammesso di essere preoccupati/e per il futuro; di conseguenza, hanno percepito il programma di *Life Design Counselling* come un'opportunità per acquisire maggiore padronanza riguardo ai loro piani di carriera futuri, dimostrando maggiore apertura nel considerare possibili alternative rispetto a quelle esistenti, un'efficace strategia per ridurre l'effetto immobilizzante scaturito dalle preoccupazioni.

Le risposte dei/le partecipanti suggeriscono anche che la qualità delle relazioni familiari potrebbe influenzare il loro progetto di vita futura: i valori familiari, come il grado di controllo e di interesse dei genitori, nonché gli eventi particolari accaduti in famiglia, sono stati argomento di discussione durante le attività di gruppo e le interviste individuali. Molti dei/le partecipanti hanno notato l'influenza dei genitori percepita come attraverso la preoccupazione di progettare una vita stabile e finanziariamente sicura. In particolare, i partecipanti hanno espresso il desiderio di mantenere una qualità di vita simile o migliore rispetto a quella di origine.

Le sessioni di gruppo di *Life Design Counselling* hanno prodotto risultati positivi anche per quanto riguarda lo sviluppo delle capacità di interazione gruppali al fine di supportare il pensiero riflessivo. Nello studio, l'impegno condiviso nel narrare la propria storia e nell'ascoltare attivamente gli altri e le altre sembra costituire una risorsa positiva per entrambe le parti, dal momento che i/le partecipanti potevano effettivamente testimoniare ed essere ispirati/e dagli sforzi dei/le loro compagni/e, ricevendo il sostegno necessario per poter sviluppare la propria storia di vita.

2.3.2 “Feeling good at school today... for a future of quality”

“Feeling good at school today... for a future of quality” è il nome attribuito all'intervento di orientamento professionale condotto da Ginevra et al. (2017) basato, in linea con la precedente ricerca, sull'approccio *Life Design* di Savickas (2009). L'obiettivo principale consisteva nella promozione di una serie di risorse utili per far fronte alle fasi di transizioni di carriera, per incoraggiare la riflessione sul futuro, per identificare i propri punti di forza e per pianificare progetti futuri. I partecipanti, sono stimolati a impegnarsi nella riflessione e nel ragionamento sulla propria vita in modo retrospettivo e prospettico, a identificare i propri punti di forza personali e a pensare al proprio futuro personale e professionale articolando scopi e assumendo un impegno personale.

Lo studio è stato condotto in due scuole superiori professionali nel settore commerciale di una provincia dell'Italia settentrionale, rispettivamente una scuola serale e una scuola superiore regolare. Nella ricerca sono stati coinvolti in tutto 60 partecipanti (18 uomini e 42 donne); il gruppo sperimentale, comprendeva 30 giovani adulti/e dell'ultimo anno del corso serale, che avevano richiesto un intervento per aiutarli a pianificare il loro futuro professionale. Il gruppo di controllo, composto da 30 studenti e studentesse frequentanti l'ultimo anno, è stato selezionato a partire da un'altra scuola situata nella stessa provincia della scuola del gruppo sperimentale e avente lo stesso programma educativo.

Misure

È stata somministrata la *Career adapt-abilities scale-Italian form* (CAAS-Italia per adulti; Nota, Ferrari, et al., 2015), composta da 24 items, sia al gruppo sperimentale che al gruppo di controllo prima e dopo il test. Inoltre, tenendo conto dell'attenzione riservata ai progetti e agli obiettivi futuri nell'approccio del Life Design (Savickas et al., 2009), al gruppo sperimentale è stato chiesto di rispondere sia al pre che al post-test alla seguente domanda: "*Nell'immediato futuro cosa farai per assicurarti che i tuoi progetti futuri possano essere realizzati?*"

Al fine di valutare la soddisfazione e l'utilità percepita dell'intervento, sono stati usati due strumenti qualitativi, sviluppando due domande basate sullo studio di Barrett et al. (2001). Nello specifico, nel post-test è stato chiesto al gruppo sperimentale di completare una domanda ai fini di valutare la soddisfazione nei confronti dell'intervento ("*Come ti senti riguardo a quello che abbiamo fatto?*"), una domanda finalizzata a misurare la soddisfazione per le componenti specifiche dell'intervento ("*Tra le cose che abbiamo fatto, cosa hai trovato particolarmente interessante per te?*") e una domanda per misurare l'utilità percepita delle componenti specifiche dell'intervento ("*Cosa hai trovato particolarmente utile per il tuo presente e per il tuo futuro?*")

Intervento:

L'intervento si è articolato in tre fasi di attività per un totale di 10 ore con l'intero gruppo (diviso in piccoli gruppi di 15 individui) e attività individuali. È stato applicato da un consulente del lavoro con una specifica formazione post-laurea in orientamento professionale e consulenza al lavoro, ignaro degli obiettivi della ricerca e delle ipotesi che erano state formulate sull'efficacia dell'intervento di carriera.

Prima Fase

Dopo la presentazione del progetto, nella prima fase, a ciascun partecipante è stato consegnato un quaderno di lavoro contenente una serie di stimoli volti a incoraggiare i partecipanti a raccontare,

rivedere e costruire le proprie storie professionali e di vita. Più in dettaglio, attraverso l'autoriflessione guidata (*workbook*), i partecipanti sono stati stimolati a riflettere su:

- il proprio io personale e professionale;
- il proprio concetto di lavoro e studio;
- come bilanciare le attività di studio e gli altri impegni;
- le condizioni e i requisiti della loro attuale situazione lavorativa;
- le loro esperienze personali e professionali e i loro derivati positivi;
- le loro aspettative e desideri per il futuro.

Il quaderno è stato compilato individualmente al di fuori del contesto scolastico per consentire alla persona di riflettere e rivedere le proprie risposte. Una settimana dopo la consegna del quaderno, è iniziata la seconda fase dell'intervento sulla carriera.

Seconda fase

Nella seconda fase, il formatore, lavorando con piccoli gruppi, ha sottolineato l'importanza di una serie di risorse per far fronte alla complessità del mercato del lavoro attuale e per proiettarsi positivamente verso il futuro, assumendosene la responsabilità. Ai partecipanti, sono stati poi somministrati questionari on-line che misuravano i loro livelli di speranza, ottimismo *Vision About Future* (Ginevra et al., 2016), resilienza, orientamento futuro *Design my Future* (Di Maggio et al., 2016), preparazione professionale *Career Preparedness* (Nota et al., 2015), propensione ad agire in modo coraggioso nelle situazioni difficili e rischiose che si possono incontrare *Courage Measure* (Norton & Weiss, 2009), i valori a cui si aspira *Schwartz Value Survey* (Schwartz et al., 2001), la capacità di studio e gli investimenti in istruzione e formazione *I, School, and Studying Scale* (Soresi & Nota, 2007). I partecipanti sono stati invitati a valutare se stessi sulla base di queste variabili e sono stati esortati a identificare i propri punti di forza. Ciascun questionario è stato preceduto da una breve descrizione del relativo costrutto e della sua importanza per la futura progettazione professionale in connessione con l'attuale mercato del lavoro. Dopo la somministrazione online degli strumenti, ogni partecipante ha ricevuto un report personalizzato, che mostrava tutte le variabili analizzate sotto forma di grafici personalizzati. Per favorire attente analisi e rielaborazioni, ai partecipanti è stato chiesto di leggere il report, di redigere una sintesi scritta dei punti di forza emersi per ciascuna variabile, e di scrivere una breve descrizione complessiva di se stessi alla luce di tutto ciò.

Terza fase

La terza fase dell'intervento prevedeva un ulteriore incontro di gruppo volto ad incoraggiare un'analisi delle risorse necessarie per far fronte alle transizioni di carriera. A questa attività, è

seguito il completamento individuale della seconda parte del quaderno di lavoro per riflettere sui propri punti di forza e volto ad identificare, sulla base di essi, i propri progetti personali e professionali.

I partecipanti sono stati stimolati ad utilizzare i punti di forza riconosciuti nella fase precedente, a mettere in relazione le esperienze presenti e future, identificando, così, ulteriori punti di forza ed immaginando il loro possibile futuro in termini di obiettivi e strategie utili per far fronte a sfide e difficoltà, con particolare attenzione alle modalità didattiche per il completamento della scuola superiore.

Al termine di questa fase, ogni partecipante ha ricevuto un secondo report personalizzato, che riassumeva i punti di forza che si erano attribuiti e i gli impegni assunti per il futuro, sottolineando i cambiamenti avvenuti durante il *career intervention*.

Risultati e discussione:

I risultati dei test statistici hanno mostrato che, rispetto al gruppo di controllo, il gruppo sperimentale ha registrato un aumento complessivo di preoccupazione, controllo, curiosità e fiducia, mentre non vi è stato alcun aumento o lieve diminuzione nel gruppo di controllo. Inoltre, i risultati del test di significatività clinica hanno mostrato che, nel post-test, i punteggi medi del gruppo sperimentale erano simili a quelli del gruppo normativo sulle dimensioni del controllo, della curiosità e della fiducia, fornendo una forte evidenza aggiuntiva a sostegno dell'efficacia del *career intervention*. L'accresciuto livello di preoccupazione può essere dovuto all'enfasi posta sul racconto di sé stessi e sullo sforzo di immaginare scenari e progetti futuri che tenessero conto del proprio passato e del proprio presente. Livelli più elevati di curiosità possono anche essere dovuti al fatto che, i partecipanti, siano stati spinti, attraverso l'autoriflessione, a concentrare la loro attenzione sull'auto esplorazione della sfera personale e professionale e a cercare i propri punti di forza in relazione al costrutti diversi. I risultati sulla fiducia e sul controllo possono essere dovuti all'enfasi posta sui propri punti di forza, attraverso cui raggiungere obiettivi futuri nonostante le sfide e le difficoltà. Inoltre, le riflessioni sui progetti futuri, possono aver stimolato nei partecipanti sentimenti di maggiore responsabilità per il proprio futuro e una maggiore percezione di autoefficacia che consente di perseguirli. I risultati sui progetti futuri dei partecipanti hanno mostrato un incremento relativamente alle azioni e alle componenti emotive utili al fine di perseguire i propri progetti futuri. La riflessione individuale, la discussione di gruppo e le attività generali condotte durante l'intervento professionale potrebbero aver aiutato i partecipanti a riflettere sui loro progetti futuri, stimolandoli a identificare e selezionare più azioni, idee e soluzioni a cui non avevano pensato individualmente. Inoltre, l'intervento potrebbe averli incoraggiati a riconoscere le proprie risorse e punti di forza personali che possono svolgere un

ruolo nel perseguire i loro progetti futuri. Infine, i risultati hanno mostrato che la quasi totalità dei partecipanti ha percepito l'intervento di carriera come soddisfacente e utile, soddisfacendo gli indicatori di validità sociale.

Questi risultati confermano che il *career intervention* può rispondere alle richieste dei giovani adulti che necessitano di supporto professionale nella loro costruzione di carriera. È stata inoltre trovata una relazione tra la percezione dell'utilità con l'acquisizione di una maggiore conoscenza di sé e con l'identificazione dei propri punti di forza nel post-test; ciò suggerisce che, la maggior parte dei partecipanti, ha apprezzato l'opportunità di leggere e riflettere sui propri punti di forza.

2.3.3 Efficacia di un intervento di counselling sulla career adaptability a confronto con lezioni di orientamento tradizionali

La ricerca condotta da Maree et al. (2018) su studenti e studentesse provenienti da due scuole secondarie appartenenti a due contesti molto diversi tra loro, si poneva come obiettivo quello di confrontare gli effetti di un intervento di *career construction*, basato sui principi relativi alla teoria della costruzione del sé (Guichard, 2005) e della costruzione di carriera (Savickas, 2015), con quelli sortiti da coloro che, invece, hanno partecipato a lezioni standard e tradizionali di *Life Orientation*. In particolare, si voleva analizzare se l'intervento, confrontato con le lezioni tradizionali, avesse incrementato i livelli di *career adapt-ability*, misurato attraverso la *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS) (Savickas & Porfeli, 2010) e promosso la capacità nei/le partecipanti di affrontare più efficacemente le transizioni di carriera.

Metodo

Partecipanti:

Sono stati formati due gruppi di studenti e studentesse provenienti rispettivamente dal *Penryn College* (Regno Unito) e dalla *Mthombo High School* (Sud Africa), due contesti molto diversi a livello economico, sociale, etc. Gli studenti e le studentesse in condizione svantaggiata, che provenivano dalla *Mthombo*, hanno affrontato un processo educativo e formativo standardizzato per le scuole pubbliche, mentre gli studenti e le studentesse in condizione più privilegiata (*Penryn*), hanno ricevuto una formazione quantitativamente e qualitativamente superiore.

I/le partecipanti sono stati/e così suddivisi/e:

- I partecipanti appartenenti al gruppo sperimentale provenienti dal *Penryn College* erano 21 e avevano un'età compresa tra 16 e 18 anni e quelli appartenenti al gruppo di controllo erano 23 e avevano un'età compresa tra 16 e 17 anni;

- I partecipanti appartenenti al gruppo sperimentale provenienti dal *Mthombo High School* erano 21 e avevano un'età compresa tra 16 e 23 e quelli appartenenti al gruppo di controllo erano 22, e avevano un'età compresa tra 15 e 23 anni.

È stato utilizzato un *Convergent Mixed Methods design*, basato sul costruttivismo sociale, che raccoglie, analizza e riporta simultaneamente i dati quantitativi e qualitativi. Per raccogliere i dati è stato quindi utilizzato un metodo misto, quasi sperimentale, con gruppo di confronto pre-test/post-test. Sono stati analizzati i punteggi pre-test e post-test ottenuti sulla *Career Adapt-Abilities Scale (CAAS)*.

Sintesi del programma:

I partecipanti appartenenti al gruppo sperimentale hanno partecipato al programma di intervento in otto lezioni, mentre i partecipanti appartenenti ai gruppi di controllo hanno preso parte alle lezioni standard e tradizionali di orientamento tenute dai loro insegnanti per un periodo di due mesi. Durante la prima lezione, i partecipanti dei gruppi sperimentali di entrambe le scuole hanno completato il CAAS. Successivamente, sono state dedicate due lezioni per completare le domande narrative del Career Interest Profile (CIP) (Maree, 2010c). In seguito, i partecipanti hanno trascorso due lezioni a realizzare collage raffiguranti l'immagine che avessero di se stessi ed altre due lezioni sono state impiegate nel disegnare le linee della vita personali, annotando i temi e le esperienze più significative. Nell'ultima lezione, i partecipanti dei gruppi sperimentali hanno completato il CAAS per la seconda volta. I partecipanti dei gruppi sperimentali, hanno raccolto le loro rispettive esperienze dell'intervento e di ciascuna attività, all'interno di un diario personale.

Risultati:

I risultati quantitativi, hanno suggerito che il programma di intervento non ha migliorato significativamente i livelli di *career adapt-ability* dei/le partecipanti che avevano fruito dell'intervento rispetto a coloro che avevano partecipato alle lezioni tradizionali. La ricerca futura dovrebbe includere l'uso di misure di autoriflessione e creazione di significato per testare gli effetti diretti degli interventi sperimentali.

Tuttavia, Maree et al. (2018) confrontando i risultati emersi dai pre-test dei/le partecipanti che frequentavano la scuola in condizioni più svantaggiate () con coloro che frequentavano il Penryn College, riscontrano delle differenze tra i due gruppi nelle sotto dimensioni della *career adapt-ability*. In particolare, gli studenti della Mthombo High School sembrano più fiduciosi nelle loro prospettive di carriera future, nonostante abbiano avuto minori opportunità socio-economiche rispetto agli studenti del Penryn College. L'accresciuta fiducia degli studenti della Mthombo High School sembra però non essere comprovata e in qualche modo irrealizzabile - un fenomeno

piuttosto comune che incontriamo abitualmente quando lavoriamo con studenti provenienti da comunità precedentemente svantaggiate. Akhurst e Mkhize (2006, p. 165) sostengono che "se c'è uno scollamento tra ciò che viene presentato e il mondo degli studenti, è probabile che l'educazione alla carriera abbia uno scarso impatto, o che porti a idee irrealistiche sulle carriere e sul mondo del lavoro".

Infine, osservano che anche il gruppo sperimentale ed il gruppo di controllo che frequentavano il Penryn College, mostravano dei livelli diversi nelle sottodimensioni del costrutto. I due gruppi, corrispondevano a due classi frequentanti corsi diversi, quindi con differenti piani didattici che consentivano l'acquisizione di differenti requisiti. Le università e/o le diverse posizioni lavorative, richiedono dei prerequisiti per l'accesso basati sulle aree di apprendimento sviluppate durante gli anni precedenti. Questo potrebbe spiegare perché gli studenti della stessa scuola (*Penryn College*), ma di gruppi diversi, sono un po' più curiosi riguardo alle loro future carriere, dato che la scelta di alcuni corsi consente maggiori opportunità in termini di prerequisiti per l'accesso ai corsi universitari o di requisiti lavorativi. Maree et al. (108) sostengono che i livelli di curiosità e, in ultima analisi, il livello di *career adapt-ability* dipendano dagli indirizzi intrapresi a scuola, in quanto le scelte fatte in questo senso aprono maggiori opportunità per alcuni studenti. Avere opportunità diverse può forse spiegare perché ci sono differenze tra alcuni dei punteggi nella *career adapt-ability* tra gli studenti e le studentesse dei due gruppi del *Penryn College*.

2.3.4 Guardare al futuro e all'università in modo inclusivo e sostenibile

Santilli et al. (2020), hanno condotto un intervento di orientamento professionale su 75 studenti e studentesse delle scuole superiori, con un'età media di 17,21 anni. Diversamente dalle ricerche presentate precedentemente in questo terzo capitolo, nel presente studio vengono sviluppate delle riflessioni relative sia alla definizione che all'utilità dell'orientamento professionale, sia al concetto di sostenibilità. Le attività proposte sono state pensate per ispirare i giovani a riflettere sul futuro, tenendo conto delle minacce che la nostra società sta affrontando, e quindi a valutare quale percorso di studi intraprendere e quale miglioramento professionale fornire per dare il proprio contributo, entro l'anno 2030, al raggiungimento di almeno alcuni dei 17 obiettivi che le Nazioni Unite hanno proposto per l'intero pianeta. Per questo motivo, l'intervento è stato intitolato: "*Guardare al futuro e all'università in modo inclusivo e sostenibile*", al fine di formare studenti e studentesse come cittadini/e globali per lo sviluppo sostenibile (Nota, 2020)

Per valutare l'efficacia dell'intervento sulla carriera, le autrici e l'autore hanno preso in considerazione diverse variabili, includendo:

- La *career adapt-ability* nelle sue quattro sottodimensioni, misurata attraverso la *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS; Savickas & Porfeli, 2012), essenziali per la progettazione e la gestione di un futuro professionale;
- I desideri sul futuro, raccolti attraverso la domanda: "*Riguardo al mio futuro, ciò che desidero di più è...*". Le risposte a questa domanda sono state esaminate tenendo conto di queste categorie, facendo riferimento all'approccio Life Design: attenzione a se stessi e agli obiettivi personali, attenzione alle relazioni e alle sfide sociali. I/le partecipanti hanno risposto a questa domanda all'inizio e alla fine dell'intervento;
- L'investimento sul futuro, attraverso la sottoscala *Locus of Control* a 4 item del questionario *Ideas and Attitudes on School-Career Future-High School Version* (Soresi & Nota, 2001). Gli item del campione includono affermazioni come "*È inutile cercare di pensare al mio futuro... molto dipenderà dal caso*";
- L'investimento formativo, utilizzando la scala di Gati et al. (2011) intitolata *Career and Education Decision Status Scale*. Ai partecipanti è stato chiesto di rispondere a una domanda su una scala di tipo Likert a 6 punti (1 = per niente deciso; 6 = molto deciso): "*Riguardo a cosa fare dopo la scuola superiore, quale di queste affermazioni descrive meglio la tua situazione attuale?*";
- La validità sociale dell'intervento, creando due item da utilizzare nel post-test per determinare la soddisfazione globale dei partecipanti al gruppo sperimentale nei confronti dell'intervento, della sua utilità e del significato percepiti.

Per il gruppo sperimentale, è stato sviluppato e realizzato un intervento grupppale per studenti della scuola secondaria, con e senza disabilità e/o difficoltà di apprendimento, provenienti da classi diversificate. L'intervento "Guardare al futuro e all'università in modo inclusivo", aveva riassumendo come principale obiettivo quello di sostenere l'investimento nell'istruzione universitaria. L'intervento prevedeva cinque unità didattiche, di due ore ciascuna, con cadenza settimanale, per un totale di 5 settimane, guidate da professionisti/e dell'orientamento appositamente formati/e.

Unità didattiche

Nella prima unità didattica è stato spiegato il significato di orientamento professionale e il tipo di assistenza che esso fornisce alle persone. Successivamente, sono state discusse cinque aree di importanza cruciale per l'umanità e il pianeta identificate dalle Nazioni Unite (*People, Planet, Prosperity, Peace, and Partnership*). Gli studenti e le studentesse, perciò, hanno riflettuto sulle attuali e future minacce alla sostenibilità sociale e del pianeta, successivamente analizzando questi temi in relazione alle personali speranze e preoccupazioni per il futuro.

Nella seconda unità didattica, per fare in modo che gli studenti e le studentesse si percepissero come cittadini del mondo, esposti ai diversi effetti positivi e negativi del fenomeno della globalizzazione, sono stati introdotti e spiegati i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile stabiliti dalle Nazioni Unite. Successivamente, gli studenti e le studentesse sono stati/e stimolati/e a scegliere almeno due degli obiettivi, spiegando il perché siano stati scelti. Inoltre, durante l'incontro, si è discusso riguardo il significato dell'istruzione e riguardo il suo ruolo cruciale nella determinazione del futuro. La discussione finale è stata incentrata sulle conoscenze e competenze derivanti dall'istruzione e sul modo con cui queste possano sostenere e supportare gli/le adolescenti nella partecipazione alla realizzazione degli obiettivi ONU ritenuti più stimolanti.

Nel corso del terzo e del quarto incontro, gli studenti e le studentesse sono stati/e incoraggiati/e a riflettere sulle loro possibili missioni future, considerando le emergenze e gli obiettivi sociali esistenti. Le possibili missioni, possono essere considerate come attività e occupazioni future e immaginabili attraverso le quali, le persone, con l'aiuto di altri professionisti, cercano di affrontare una delle sfide più preoccupanti per il loro futuro.

Nell'ultima unità didattica, gli/le adolescenti sono stati supportati nell'individuazione dei lavori e delle professioni che sono collegate alle loro missioni, e dei potenziali processi di formazione che possono facilitare l'ottenimento delle conoscenze e delle competenze adeguate per affrontarli. Questo spazio dedicato al confronto e alle riflessioni, ha incoraggiato gli/le adolescenti a pensare allo scopo che riveste l'educazione nella realizzazione delle loro missioni possibili e al contributo che l'istruzione e la formazione possono dare riguardo al perseguimento degli obiettivi ONU e alla gestione delle emergenze rilevate (Ginevra et al., 2020).

Discussione

L'intervento "*Guardare al futuro e all'università in modo inclusivo e sostenibile*" ha prodotto degli effetti significativi sui/le partecipanti del gruppo sperimentale rispetto a quelli/e del gruppo di controllo, riportando un incremento nei livelli di *concern*, *control* e *confidence*, sottodimensioni della *career adapt-ability*. In particolare, per quanto riguarda la sottodimensione del *control*, Santilli et al. (2020) ipotizzano che l'aumento dei livelli possa essere dovuto alla possibilità data ai/le giovani di sperimentarsi, accrescendo la loro consapevolezza dell'avere un ruolo attivo nella definizione del futuro proprio, degli altri e del pianeta. Ciò significa diventare pensatori critici e creativi, co-progettare i propri desideri futuri ed imparare ciò che è necessario per il mondo in cui viviamo ora e per il futuro che si definisce per se stessi e per le generazioni future. Anche per quanto riguarda la *curiosity*, i risultati mostrano un incremento significativo dei

livelli; secondo le autrici, ciò può essere dovuto al fatto che l'intervento ha messo i giovani di fronte a domande e sfide nuove, dando loro la possibilità di esplorare quei percorsi che consentono di acquisire conoscenze ed abilità utili per realizzare le proprie missioni possibili. La sottodimensione della *confidence* è stata promossa dall'attenzione posta sulle attività che gli studenti e le studentesse si sentivano in grado di portare avanti, trasformando le preoccupazioni in intenzioni, o, più precisamente, in missioni possibili. Inoltre, rispetto al gruppo di controllo, i/le partecipanti riportano livelli maggiori nell'investimento nel futuro e nell'istruzione superiore; l'intervento ha portato i/le giovani a i giovani a considerare l'istruzione superiore come un mezzo che, attraverso i valori democratici e l'apprendimento multidimensionale, può essere caratterizzato come un modo per affrontare le sfide future e lo sviluppo sostenibile. In conclusione, . Inoltre, gli studenti e le studentesse membri del gruppo sperimentale, hanno espresso desideri futuri che includono alcuni aspetti cruciali dell'approccio *Life Design*, ossia l'attenzione a se stessi, agli obiettivi personali, alle relazioni, alle sfide sociali ed al benessere del pianeta.

CAPITOLO 3

Nell'ultimo decennio, molti studi si sono focalizzati sulle modalità attraverso cui i/le giovani affrontano il proprio futuro personale e professionale, andando incontro ad una società caratterizzata da una crescente incertezza (Woodman, 2011), che rende ambiguo il periodo di transizione dall'adolescenza all'età adulta. Nella ricerca di Arnett (2000) è stato dimostrato che, a livello europeo, le persone con un'età inclusa tra circa i venti e i trent'anni non percepiscono abbastanza introiti economici da poter consentire loro di delineare un percorso di vita indipendente rispetto alla famiglia d'origine. Perciò, la scelta di una carriera professionale diviene l'esito di un processo complesso, stressante e confuso, che deve fare i conti con la supremazia di un modello socio-economico insostenibile e iniquo e con l'instabilità, derivante dal modello, del mondo del lavoro in generale. Questi aspetti influiscono sulla visione negativa che gli adolescenti hanno del futuro, sulla bassa intenzionalità a prefigurarsi diversi obiettivi per il futuro, di percepire di avere la possibilità di raggiungere gli obiettivi stessi e un progressivo disinvestimento nei confronti di una formazione di alto livello (*higher education*) (Nota et al., 2015). Secondo il modello del *Life Design*, le competenze in campo professionale da sviluppare negli adolescenti riguardano la capacità di saper fronteggiare le sfide del futuro, di affrontare efficacemente le transizioni lavorative, di saper prendere decisioni professionali nonostante i rischi percepiti, attraverso una proiezione ottimistica del proprio progetto lavorativo e di vita (Guichard, 2015). Risultano particolarmente rilevanti alcune risorse personali, come la *career adapt-ability*, la speranza, l'ottimismo ed il coraggio, che è necessario promuovere al fine di aiutare le persone a sviluppare la propria carriera superando le barriere politiche, economiche e sociali (Sovet et al., 2018). Nell'attività di orientamento, perciò, è necessario tener conto della realtà concreta nella quale si vive, dove la mancanza di prospettiva protratta nel tempo, adeguatamente sollecitante e orientante il presente, fa ricadere in una ricerca di gratificazioni immediate a scapito di una costruzione di sé in vista del proprio futuro. Cedere facilmente alle gratificazioni immediate, rinunciando a impegnarsi per conseguire obiettivi significativi per la propria crescita e qualificazione è causa di impoverimento personale che si paga nel futuro. La stessa occupabilità presente e futura dipende in gran parte da un'imprenditorialità di sé, che diventa imprenditorialità futura nel mondo del lavoro e delle professioni: una vera e propria proattività rivolta al futuro e non solo come reattività negativa rispetto a quanto ci circonda o alle parole che ci deprimono (Pellerey, 2016). L'orientamento, nella sua propensione alla prevenzione di insoddisfazioni professionali e sotto-occupazione, deve continuare a dimostrare la propria rilevanza sociale, perché il futuro delle persone, di tutte, potrà essere migliore solo se le scelte e le progettazioni

lavorative, soprattutto dei giovani, saranno meno “ego-centriche” e maggiormente orientate a prediligere azioni ed attività da porre in essere non solo per il proprio benessere, ma anche per contribuire, ispirandosi a valori meno individualistici, alla realizzazione di condizioni e contesti di vita di qualità per tutte e tutti (Soresi et al., 2012).

3.1 CONoscere il presente per costruire un FUturo Sostenibile e

Inclusivo

La trasformazione delle strutture dell'economia moderna attraverso la conoscenza, concepita come forza produttiva, costituisce la base "materiale" e la giustificazione per designare la società moderna avanzata come "società della conoscenza" (Stehr, 2012). Nella società della conoscenza, parlare di scuola e di formazione è parlare di Politica, in quanto strumenti per orientare l'Opinione Pubblica verso una direzione, dove, però la conoscenza viene intesa come merce, il cui destino trattato alla stregua di altri fattori economici del capitalismo contemporaneo (Pagallo, 2022). La conoscenza, così concettualizzata all'interno del paradigma del *Life Design* in cui si iscrive il presente intervento mira, invece, ad “*un'emancipazione ed arricchimento dell'esperienza*” e alla libertà che poggia sull'educato di poter pensare, sull'abilità a ‘*voltare le cose*’, a guardare i problemi con ponderazione (Dewey, 1933). Infatti, il progetto “CONFUSI”, parte dalla necessità di promuovere nei ragazzi e nelle ragazze che frequentano le superiori una consapevolezza rispetto al futuro che non può esimersi dall'analisi delle minacce che caratterizzano la nostra società. Risulta essenziale partire dalla sensibilizzazione rispetto ad alcune tematiche centrali, quali: la conoscenza dei fenomeni di sfruttamento umano e ambientale, gli effetti negativi della globalizzazione, l'impatto e la gestione delle nuove tecnologie, il modello che classifica e quantifica i vinti e i vincitori, considerando la velocità e l'“invisibilità” crescente dell'impatto che questi fenomeni hanno sulla vita del singolo, della collettività e del pianeta. Emerge la necessità di riflettere sull'impatto che le proprie scelte di vita hanno su ambiente e società, la capacità di allargare lo sguardo oltre la propria personale esperienza per immaginare delle soluzioni alternative alle problematiche esistenti (Santilli et al., 2020). Al fine di promuovere la capacità di agire nei contesti professionali con il fine di sostenere il benessere altrui e del pianeta e di far fronte alle principali sfide del domani è necessario lo sviluppo di alcune competenze psico-sociali, per tradurre queste minacce in sfide affrontabili sia da ciascuno/a, ma insieme. In particolare, la capacità di prospettarsi temporalmente nel futuro, con un atteggiamento critico ma contemporaneamente ottimistico e speranzoso, sapendo prendere decisioni riguardo il proprio futuro professionale *attraverso la raccolta delle informazioni inerenti la scelta*. La capacità di essere resilienti, equipaggiate/i per affrontare i cambiamenti, attraverso un'attività di pianificazione e di controllo sia preventivi che in itinere, spinte/i dalla curiosità e supportate/i

dalla collaborazione. L'intervento, in ultima battuta, vuole far giungere alla consapevolezza di poter diventare "autrici e autori" della propria vicenda lavorativa (Savickas, 2015) e del proprio impatto nel mondo, in linea con gli obiettivi definiti dall'ONU all'interno dell'Agenda 2030 (delle Nazioni Unite, O. 2015) per lo sviluppo sostenibile, che offrono delle linee guida su cui tutte e tutti possono ispirarsi per individuare ed agire la propria missione possibile.

3.1.1 Obiettivi

L'intervento, più nello specifico, presuppone il raggiungimento di diversi obiettivi, tra cui:

- L'aumento delle conoscenze, oggettive e soggettive riguardanti inclusione, sostenibilità, ecologia e ambiente e delle credenze ed emozioni personali associate a questioni riguardanti la sostenibilità sociale, economica ed ambientale;
- La promozione dell'idea di lavoro dignitoso, vantaggioso non solo per se stessi, ma anche per le famiglie, la comunità e l'ambiente;
- L'obiettivo di suscitare indignazione nei/le partecipanti nei confronti degli effetti "collaterali" dell'attuale modello di sviluppo;
- L'incremento dei livelli di ottimismo e di speranza, accompagnati da una riduzione della visione negativa verso il futuro, nella co-costruzione di soluzioni alle sfide presenti e future;
- L'incremento dei livelli di resilienza di fronte agli ostacoli e alle minacce, dei livelli di decisionalità e sicurezza nei confronti del proprio futuro scolastico professionale, dell'internalità intesa come la tendenza ad adottare uno stile di *locus of control* interno e della capacità di selezionare ed acquisire le informazioni adeguate per compiere delle scelte;
- L'aumento dei livelli di *career adapt-ability* nelle sue quattro sottodimensioni: *concern*, o preoccupazione positiva nei confronti del futuro, il *control* necessario per perseverare nel perseguimento degli obiettivi prefissati, la *confidence* ovvero la percezione di essere un risolutore di problemi competente; e la *curiosity* che implica esplorare l'ambiente ed esplorare il passato, il presente e un futuro desiderato;
- La promozione della propensione ad agire concretamente a favore dell'inclusione, dei diritti umani, della sostenibilità ambientale, dell'ecologia e dell'ambiente, al fine di co-costruire un futuro di qualità per le persone tutte e per l'ambiente.

3.1.2 Struttura dell'Intervento

L'intervento "CONoscere il presente per immaginare un FUTuro Sostenibile e Inclusivo" è stato strutturato in sette diversi incontri, di cui cinque concepiti come laboratori attivi in cui i/le

partecipanti potessero ricevere lo spazio ed il tempo opportuno per sviluppare delle riflessioni rispetto ai contenuti proposti dalla conduttrice. Gli ulteriori due incontri, uno all'inizio ed uno alla fine del progetto, sono stati dedicati alla compilazione rispettivamente del pre-test e del post-test.

Gli obiettivi del primo incontro riguardavano la *co*-costruzione, attraverso la riflessione, della definizione di orientamento professionale e dei suoi scopi, del concetto di lavoro dignitoso e delle sue caratteristiche, dei diritti che lo regolano ed, infine, del vantaggio che il rispetto di tali diritti può comportare per sé stessi, per la società e per l'ambiente.

Durante il secondo incontro è stato introdotto il fenomeno della globalizzazione e del suo impatto sulla qualità della vita personale, sulla società e sul pianeta, mettendo in luce soprattutto gli aspetti critici che lo caratterizzano. Successivamente, insieme ai/le partecipanti, è stata stimolata una riflessione sull'impatto che la globalizzazione possa avere sul lavoro dignitoso e su come i diritti, le leggi che regolano il lavoro dignitoso e la qualità della vita di tutti/e, possano supportare la trasformazione della minaccia della globalizzazione in sfida.

Il terzo incontro è stato dedicato alla riflessione condivisa riguardo un altro fenomeno: le nuove tecnologie. È stata incoraggiata la riflessione sugli aspetti positivi e negativi delle nuove tecnologie e sull'impatto che le nuove tecnologie possano avere sul lavoro dignitoso. Infine, sempre attraverso i diritti, le leggi ed il lavoro dignitoso, si trasformava la minaccia in sfida affrontabile.

Durante il quarto incontro sono stato introdotti e discussi sia il concetto di inclusione che la distinzione e le caratteristiche della sostenibilità sociale, economica ed ambientale. Al fine di riflettere sulle soluzioni esistenti o da proporre per un futuro inclusivo e di qualità sono stati illustrati gli 17 obiettivi dell'Agenda 2030 tra i quali ciascun/a studente/sa individuavano almeno due obiettivi dell'Agenda 2030 che stimolavano maggiormente il loro interesse ed impegno futuro.

Infine il quinto incontro è stato dedicato alla *co*-costruzione della propria *mission possible*, ovvero l'aspirazione che ciascuna/o di loro è in grado di promuovere attraverso la scelta di uno o più lavori dignitosi, nella consapevolezza dell'obiettivo condiviso e necessario di migliorare la qualità di vita personale, delle persone tutte e del pianeta.

PRIMO INCONTRO

OBIETTIVI

Definire l'orientamento professionale e i suoi scopi;

Presentare il concetto di lavoro dignitoso e le sue caratteristiche;

Illustrare i diritti che regolano il lavoro dignitoso;

Riflettere sul vantaggio che il rispetto di tali diritti comporta per sé stessi, la società e l'ambiente.

FASI

Prima fase: riflessione sulla definizione di orientamento e sui suoi obiettivi - 30 minuti

Seconda fase: riflessione sul concetto di lavoro dignitoso e dei diritti che lo regolano - 40 minuti

- **Riflessione guidata sul concetto di lavoro attraverso domande stimolo:**

“Cos'è per voi il lavoro dignitoso?”

“Quali sono i vantaggi del lavoro dignitoso?”

“Quali a vostro avviso possono essere gli impegni più consistenti che comporta il lavoro dignitoso?”

- **Esercitazione 1:** presentazione di immagini e didascalie stimolo raffiguranti situazioni lavorative e richiesta di individuare quali rappresentino condizioni di lavoro dignitoso.

- **Esercitazione 2:** Presentazione e riflessione guidata e condivisa sui diritti e le leggi che regolano il lavoro dignitoso ed il loro impatto sulla società.

“Quali vantaggi questi diritti potrebbero dare al tuo futuro?”

“Quali vantaggi questi diritti potrebbero dare alla società?”

Terza fase: esercitazione di contatto immaginato - 30 minuti

- Attivazione del processo di *visioning* attraverso la richiesta di immaginare individualmente di star svolgendo un lavoro dignitoso;
- riflessione individuale, poi condivisa col gruppo, sui vantaggi personali, sociali e ambientali del lavoro dignitoso immaginato, guidata da domande stimolo.

Fase di chiusura:

- Sintesi dell'incontro
- Presentazione delle domande stimolo (“*Pensieri sul primo incontro*”), da completare e consegnare alla conduttrice: “oggi mi è piaciuto di più...”
“durante l'incontro mi è capitato di pensare a...”
- Condivisione reciproca di feedback rispetto alle attività, con particolare rinforzo degli aspetti positivi.

SECONDO INCONTRO

OBIETTIVI

Illustrare il fenomeno della globalizzazione, mettendo in luce soprattutto gli aspetti critici

Riflettere sull'impatto che la globalizzazione può avere sulla qualità della vita delle persone e dell'ambiente e sul lavoro dignitoso.

Riflettere su come i diritti, le leggi ed il lavoro dignitoso possano supportare la trasformazione della minaccia della globalizzazione in sfida

FASI

Prima fase: richiamo dei prerequisiti –15 minuti

- Riassunto dei temi e condivisione delle riflessioni emerse nell'unità precedente (*Pensieri sul primo incontro*)

Seconda fase: riflessione sulla globalizzazione – 30 minuti

- Riflessione guidata sul concetto di Globalizzazione attraverso la domanda stimolo:
"Cos'è per voi la globalizzazione?"
- Presentazione dei pro e contro della Globalizzazione, in particolare della diffusione del pensiero dominante di stampo consumistico, del Mito della Crescita e dei suoi paradossi, dei fenomeni della deregolazione e delocalizzazione;
- Globalizzazione e vicinanza: presentazione di esempi concreti inerenti al territorio italiano;

Terza fase: riflessione sul legame tra globalizzazione e lavoro dignitoso – 30 minuti

- Proiezione di un video sul tema del fast fashion, focalizzando l'attenzione sul rapporto tra delocalizzazione, deregolazione e diritti;
- Presentazione di esempi di brand che non rispettano i diritti vs brand sostenibili;
- Ripasso dei diritti e delle leggi presi in esame durante il primo incontro che regolano il lavoro dignitoso.

Quarta fase: esercitazione in piccoli gruppi su globalizzazione, lavoro dignitoso e diritti (5 persone) - 30 minuti

- Ciascun gruppo si focalizza su un diritto o una legge in particolare, eleggendo un portavoce per compilare e riportare alla classe le riflessioni del gruppo.

Fase di chiusura:

- Sintesi dell'incontro
- Presentazione delle domande stimolo (*"Pensieri sul secondo incontro"*), da completare e consegnare alla conduttrice:
"oggi mi è piaciuto di più..."
"durante l'incontro mi è capitato di pensare a..."
- Condivisione reciproca di feedback rispetto alle attività, con particolare rinforzo degli aspetti positivi.

TERZO INCONTRO

OBIETTIVI

Riflessione sugli aspetti positivi e negativi delle nuove tecnologie

Riflessione sull'impatto che le nuove tecnologie possono avere sul lavoro dignitoso.

Riflettere su come i diritti, le leggi ed il lavoro dignitoso possano supportare la trasformazione della minaccia delle nuove tecnologie in sfida

FASI

Prima fase: richiamo dei prerequisiti e pubblicizzazione dell'obiettivo – 15 minuti

- Riassunto dei temi e condivisione delle riflessioni emerse nell'unità precedente (*Pensieri sul secondo incontro*)

Seconda fase: riflessione guidata sulle opportunità e sulle sfide riguardanti le nuove tecnologie -

- *“quali sono, secondo te, le opportunità (i pro) e le sfide (i contro) che l'utilizzo delle Nuove Tecnologie possono comportare?”*

Terza fase: presa in esame di alcune delle minacce comportate dalle nuove tecnologie, attraverso video-stimolo rappresentativi e riflessione su situazioni realistiche al fine di trasformare le minacce in sfide

- Sostituzione della manodopera;
- Minaccia di sostituzione;
- Tutela della privacy
- Disinformazione, dipendenza e isolamento;
- Recupero e saccheggio di risorse.

Quarta fase: esercitazione in piccoli gruppi sulle nuove tecnologie, il lavoro dignitoso e i diritti - 30 minuti

- Ciascun gruppo si focalizza su un diritto o una legge in particolare, eleggendo un portavoce per compilare e riportare alla classe le riflessioni del gruppo.

Fase di chiusura:

- Sintesi dell'incontro
- Presentazione delle domande stimolo (*“Pensieri sul terzo incontro”*), da completare e consegnare alla conduttrice: *“oggi mi è piaciuto di più...”* *“durante l'incontro mi è capitato di pensare a...”*
- Condivisione reciproca di feedback rispetto alle attività, con particolare rinforzo degli aspetti positivi.

OBIETTIVI

FASI

QUARTO INCONTRO

Riflettere sul concetto di inclusione e sulla distinzione tra sostenibilità sociale, economica ed ambientale.

Riflettere sulle soluzioni esistenti o da proporre per un futuro inclusivo e di qualità

Illustrare e far comprendere le finalità dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030

Individuare almeno due obiettivi dell'Agenda 2030 per cui ci si sente propensi ad agire

Prima fase: richiamo dei prerequisiti e pubblicizzazione dell'obiettivo – 15 minuti

- Riassunto dei temi e condivisione delle riflessioni emerse nell'unità precedente (*Pensieri sul terzo incontro*)

Seconda fase: riflessione guidata rispetto all'inclusione e alla sostenibilità sociale

- Proiezione di un video-stimolo sulla sostenibilità seguito da una breve riflessione;
- Riflessione sulla differenza tra segregazione, integrazione ed inclusione e sul legame tra inclusione e sostenibilità sociale.

Terza fase: riflessione guidata sulla sostenibilità economica

- Proiezione di due video stimolo riguardanti la sostenibilità economica e la distribuzione delle disuguaglianze economiche (anche in Italia) seguite da una riflessione.

Quarta fase: riflessione sulle soluzioni, sulle professioni sostenibili e sugli obiettivi dell'Agenda 2030 –

- Proiezione video che presenta una prospettiva orientata al cambiamento;
- Riflessione, illustrazione e co-creazione di professioni sostenibili;
- Riflessione sul concetto di marketing sociale.

Quinta fase: presentazione e riflessione sugli obiettivi dell'Agenda 2030

Sesta fase: esercitazione individuale finalizzata all'individuazione di due obiettivi dell'Agenda 2030 per cui ci si sente propensi ad agire -

Fase di chiusura:

- Sintesi dell'incontro
- Presentazione delle domande stimolo (*"Pensieri sul quarto incontro"*), da completare e consegnare alla conduttrice:
"oggi mi è piaciuto di più..."
"durante l'incontro mi è capitato di pensare a..."
- Condivisione reciproca di feedback rispetto alle attività, con particolare rinforzo degli aspetti positivi.

	OBIETTIVI	FASI
QUINTO INCONTRO	Definire la propria <i>mission possible</i> , ovvero l'aspirazione che ciascuna/o di loro possiede e che può promuovere attraverso il lavoro dignitoso	<p>Prima fase: richiamo dei prerequisiti e pubblicizzazione dell'obiettivo – 15 minuti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riassunto dei temi e condivisione delle riflessioni emerse nell'unità precedente (<i>Pensieri sul quarto incontro</i>) <p>Seconda fase: riflessione sulla differenza tra interessi ed aspirazioni</p> <p>Terza fase: presentazione delle 6 missioni, spiegazione ed esercitazione finalizzata ad individuare la propria missione possibile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Riassunto dei 17 obiettivi dell'Agenda 2030 e raggruppamento di essi entro 6 missioni possibili - Spiegazione del materiale distribuito a ciascun/a partecipante - Supporto nella compilazione del materiale. <p>Fase di chiusura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sintesi dei contenuti e degli obiettivi dell'intervento - Riflessioni e feedback focalizzandosi sugli aspetti positivi emersi

3.1 Metodo

3.2.1 Partecipanti

Il progetto ha coinvolto una classe terza di una Scuola di Formazione Professionale della provincia di Vicenza, iscritti/e all'indirizzo grafico. Il gruppo era composto da 20 adolescenti (14 maschi e 6 femmine), di cui 16 italiani, 1 albanese, 1 russo, 1 venezuelana e 1 messicano e con un'età compresa tra i 16 e i 20 anni (età media = 17,5; DS = 1,05).

3.2.2 Strumenti

Il questionario utilizzato per la valutazione dell'intervento è stato messo a punto dal laboratorio La.R.I.O.S e comprende gli strumenti descritti di seguito.

1: Consapevolezza verso il futuro:

E' usato per misurare il grado di consapevolezza rispetto alle problematiche attuali e al loro potenziale impatto sul futuro professionale. Si articola complessivamente in 5 parti:

- Conoscenze oggettive rispetto ad inclusione, sostenibilità, ecologia e ambiente. I partecipanti sono invitati a rispondere esprimendo quanto a loro avviso le affermazioni sono "Vere", "False" o "ANA (ancora non avuto modo di approfondire il tema)". Un esempio di item è: "la povertà colpisce indiscriminatamente le diverse regioni d'Italia".

- Conoscenza soggettiva (12 item; $\alpha = .83$) rispetto ad inclusione, sostenibilità, ecologia e ambiente. I partecipanti questa volta sono invitati a rispondere esprimendo una valutazione con scala Likert a 5 punti in cui 1 corrisponde a “non ne ho proprio idea” e 5 a “sono un esperto/a in questo tema”. Un esempio di item è: “Quanto pensi di conoscere il problema della differenza di salario tra uomini e donne”.
- Credenze personali rispetto a questioni associate a inclusione, diritti umani e discriminazioni (15 item; $\alpha = .61$), e credenze personali associate a sostenibilità, ecologia e ambiente (15 item; $\alpha = .68$). Rispetto a ciascuna affermazione, i partecipanti devono esprimere la loro valutazione su una scala Likert a 5 punti in cui 1 equivale a “non concordo per nulla” e 5 a “concordo pienamente”. Esempi di item per ciascun gruppo di credenze sono rispettivamente “Penso che ognuno debba trattare con rispetto tutte le persone” e “Tutti noi dovremmo assumere una ‘mentalità’ meno consumistica”.
- Emozioni percepite rispetto a questioni associate all’inclusione, ai diritti umani e discriminazioni (12 item; $\alpha = .64$) ed emozioni percepite rispetto a questioni associate alla sostenibilità, all’ecologia e all’ambiente (12 item; $\alpha = .60$). I partecipanti sono invitati a dare la loro valutazione su una scala Likert a 5 punti in cui 1 corrisponde a “Non concordo per nulla” e 5 a “Concordo Completamente”. Esempi di item per ciascuna delle parti sono rispettivamente “Mi sento arrabbiato quando qualcuno viene maltrattato” e “Mi amareggio quando constato un consumo sfrenato dell’acqua”.
- Azioni a vantaggio di inclusione e diritti umani (12 item; $\alpha = .90$), e azioni a favore di sostenibilità, ecologia e ambiente (12 item; $\alpha = .79$). I partecipanti devono rispondere usando una scala Likert a 5 punti dove 1 sta per “mai” e 5 per “sempre”. Esempi di item per ciascun gruppo di item sono rispettivamente “Scrivere/condividere un articolo/un post sui diritti umani” e “Consumare prodotti locali a KM 0”.

2: Pro.Spera (Ginevra et al., 2017):

E’ un questionario composto da 22 frasi che si riferiscono a cose che il soggetto potrebbe pensare o fare. Rispetto a ciascuna di esse i partecipanti devono esprimere il proprio parere su una scala Likert a 5 punti, dove 1 indica “mi descrive molto poco” e 5 “mi descrive moltissimo”. I fattori misurati sono complessivamente tre:

- Ottimismo (5 item; $\alpha = .92$) con item come “Mi considero una persona che pensa in modo positivo”;

- Speranza (9 item; $\alpha = .87$) con item come “Finora ho ottenuto ciò che ho desiderato di più”;
- Visione negativa (8 item; $\alpha = .84$) con item come “Difficilmente troverò un lavoro veramente adatto a me”.

3: *Design My Future* (Di Maggio et al., 2016):

Si compone di 19 item rispetto ai quali i partecipanti devono esprimere quanto si trovano d'accordo usando una scala Likert a 5 punti, in cui 1 sta per “molto poco” e 5 per “moltissimo”.

I fattori misurati sono:

- Prospettiva temporale (14 item; $\alpha = .90$) inteso come pensieri, idee e sentimenti centrati sul proprio futuro, con item come “non vedo l'ora che arrivi il futuro”;
- Resilienza (5 item; $\alpha = .70$) intesa come la capacità di affrontare situazioni avverse, incertezze e sfide che riguardano il futuro, con item come “Dopo un fallimento non mi scoraggio facilmente”.

4: *Idee e atteggiamenti sul futuro scolastico e professionale* (Soresi e Nota, 2003):

Si compone di 16 item ai quali rispondere con scala Likert a 7 punti dove 1 sta per “descrive perfettamente la mia situazione attuale o il mio punto di vista” e 7 per “non descrive per nulla la mia situazione attuale o il mio punto di vista”. I fattori misurati sono:

- Decisionalità e sicurezza nei confronti del proprio futuro scolastico e professionale (9 item; $\alpha = .97$) con item come “so con sicurezza cosa è meglio per me”;
- Internalità (4 item; $\alpha = .84$) con item come “Anche se cerco di mettere a fuoco cosa posso fare, succederà qualcosa che mi farà cambiare idea”;
- Capacità di raccolta delle informazioni inerenti la scelta (3 item; $\alpha = .79$) con item come “So come poter raccogliere le informazioni che mi servono”.

5: *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; $\alpha = .88$): 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; $\alpha = .87$): 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; $\alpha = .87$): 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; $\alpha = .77$): 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”.

In aggiunta alla misurazione delle singole dimensioni è stato calcolato un punteggio complessivo della career adapt-abilities che comprende tutti i fattori. 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).

6: Lavori e posti di lavoro:

Lo strumento ha lo scopo di indagare il concetto di lavoro dignitoso. Nel dettaglio vengono riportate delle affermazioni a proposito di alcuni aspetti che caratterizzano il lavoro dignitoso. Si compone di una sola scala (8 item; $\alpha = .60$) 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”.

3.3 Risultati

3.3.1 Analisi preliminari

Le analisi preliminari dei dati quantitativi riguardano le correlazioni di tutte le variabili prese in esame nella ricerca, riportate nella Tabella 2. In particolare, *per* $p < 0.01$:

- Le conoscenze soggettive risultano correlare significativamente e positivamente con le credenze legate all’inclusione ($r = .994^{**}$), con le credenze legate all’ambiente ($r =$

- ,754**), con le emozioni nei confronti dell'ambiente ($r = ,649^{**}$) e con le azioni a favore dell'inclusione ($r = ,670^{**}$);
- Le credenze inclusione risultano significativamente e positivamente correlate con le credenze legate all'ambiente ($r = ,732^{**}$), le emozioni nei confronti dell'ambiente ($r = ,635^{**}$) e le azioni a favore dell'inclusione ($r = ,677^{**}$);
 - Le credenze ambiente correlano significativamente e positivamente con le emozioni nei confronti dell'inclusione ($r = ,606^{**}$), con le emozioni nei confronti dell'ambiente ($r = ,846^{**}$) e con le azioni a favore dell'inclusione ($r = ,606^{**}$);
 - Le emozioni nei confronti dell'inclusione correlano significativamente e positivamente con le emozioni nei confronti dell'ambiente ($r = ,591^{**}$), con le azioni a favore dell'ambiente ($r = ,612^{**}$) e con la confidence ($r = ,618^{**}$);
 - Le emozioni nei confronti dell'ambiente correlano significativamente e positivamente con le azioni a favore dell'inclusione ($r = ,778^{**}$);
 - Le azioni a favore dell'ambiente correlano significativamente e positivamente con le azioni a favore dell'inclusione ($r = ,778^{**}$), con la *concern* ($r = ,591^{**}$) e con la confidence ($r = ,618^{**}$) e con la curiosity ($r = ,464^{*}$);
 - Le azioni a favore dell'inclusione correlano con la curiosity ($r = ,515^{*}$);
 - La speranza correla significativamente e positivamente con l'ottimismo ($r = ,718^{**}$), con la prospettiva temporale ($r = ,736^{**}$), con la *concern* ($r = ,816^{**}$) e negativamente con la visione negativa ($r = -,727^{**}$);
 - L'ottimismo correla significativamente e positivamente con la prospettiva temporale ($r = ,688^{**}$), con la *concern* ($r = ,667^{**}$) e negativamente con visione negativa ($r = -,590^{**}$);
 - La visione negativa correla significativamente e negativamente con la prospettiva temporale ($r = -,652^{**}$), la *concern* ($r = -,876^{**}$) e la *curiosity* ($r = -,563^{**}$);
 - La prospettiva temporale correla significativamente e positivamente con la resilienza ($r = ,625^{**}$), la *concern* ($r = ,724^{**}$) e negativamente con il *control* ($r = -,614^{**}$);
 - La *concern* correla significativamente e positivamente con la *curiosity* ($r = ,602^{**}$) e con la *confidence* ($r = ,601^{**}$).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18				
1	1	0,409	0,431	0,376	0,339	0,244	0,372	0,323	-0,022	-0,004	0,14	-0,08	-0,155	0,033	-0,102	-0,181	-0,109	-0,134				
2		1	1,994**	,754**	0,416	,649**	,541*	,670**	,446*	,508*	-0,066	,453*	0,144	0,375	0,275	-0,273	0,041	0,197				
3			1	1,732**	0,402	,635**	,540*	,677**		0,414	,461*	-0,021	0,426	0,15	0,371	0,236	-0,282	0,006	0,175			
4				1	,606**	,846**	,542*	,659**		0,365	0,271	-0,195	0,443	0,018	0,287	0,261	-0,127	0,179	0,327			
5					1	,591**	,612**	,517*		0,281	0,337	-0,277	0,303	-0,129	0,072	,486*	-0,025	0,319	,618**			
6						1	,537*	,778**		0,378	0,39	-0,323	,484*	0,122	,451*	0,355	-0,214	0,439	0,417			
7							1	,778**		,520*	0,331	0,398	-0,165	0,425	0,113	0,206	0,123	,591**	-0,228	,464*	,618**	
8								1		0,331	0,398	-0,165	0,425	0,113	0,206	0,123	,591**	-0,228	,464*	,618**	0,374	
9									1	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**	1,718**
10										1	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**	1,590**
11											1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**
12												1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**
13													1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**
14														1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**
15															1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**
16																1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**
17																	1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**
18																		1	1,625**	1,625**	1,625**	1,625**

Tabella 2. Risultati delle analisi correlazionali (*r* di Pearson)/**p*<.05 ***p*<.01

LEGENDA

1. Conoscenze oggettive 2. Conoscenze soggettive 3. Credenze inclusione 4. Credenze ambiente 5. Emozioni inclusione 6. Emozioni ambiente 7. Azioni ambiente 8. Azioni inclusione 9. Speranza 10. Ottimismo 11. Visione negativa 12. Prospettiva temporale 13. Resilienza 14. Buon lavoro 15. Concern 16. Control 17. Curiosity 18. Confidence

3.3.2 Differenze tra pre-test e post-test

Al fine di verificare l'efficacia dell'intervento, è stata utilizzata l'ANOVA a misure ripetute (test – retest), ottenendo i risultati significativi, illustrati nella Tabella 3 e quelli non significativi, illustrati nella Tabella 4.

Differenze significative

Le analisi, come illustrato nella Tabella 3, hanno evidenziato effetti significativi per quanto riguarda l'incremento delle conoscenze soggettive rispetto ad inclusione, sostenibilità, ecologia e ambiente ($F_{2,38}=4.600$; $p=.038$), delle credenze a favore dell'inclusione ($F_{2,38}=5.067$; $p=.03$), delle azioni a favore della sostenibilità, dell'ecologia e dell'ambiente ($F_{2,38}=2.073$; $p=.5$) e delle azioni a vantaggio dell'inclusione e dei diritti umani ($F_{2,38}=5.405$; $p=.026$).

	pre-test		post-test	
	M	DS	M	DS
CONOSCENZE SOGGETTIVE	31,55	9,10	38,05	10,04
CREDENZE INCLUSIONE	21,5	7,91	30,95	8,51
AZIONI AMBIENTE	25,05	13,36	31	12,77
AZIONI INCLUSIONE	29,2	9,6	36,15	9,29

Tabella 3. Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) delle conoscenze soggettive, delle credenze a favore dell'inclusione, delle azioni a favore dell'ambiente e delle azioni a favore dell'inclusione, al pre-test e al post-test.

Differenze non significative

Non sono stati riscontrati effetti significativi, come illustrato nella Tabella 4, per quanto riguarda l'incremento delle conoscenze oggettive rispetto ad inclusione, sostenibilità, ecologia e ambiente ($F_{2,38}=2.299$; $p=.138$), delle credenze a favore dell'ambiente ($F_{2,38}=0,454$; $p=.504$), delle emozioni a favore dell'inclusione ($F_{2,38}=0,262$; $p=.612$), delle emozioni a favore dell'ambiente ($F_{2,38}=.553$; $p=.462$), della speranza ($F_{2,38}=0.52$; $p=.475$), dell'ottimismo ($F_{2,38}=2.025$; $p=.77$), della visione negativa ($F_{2,38}=1.001$; $p=.323$), della prospettiva temporale ($F_{2,38}=.008$; $p=.93$), della resilienza ($F_{2,38}=.448$; $p=.507$), del buon lavoro ($F_{2,38}=.009$; $p=.926$), della concern ($F_{2,38}=.815$; $p=.372$), del control ($F_{2,38}=.802$; $p=.376$), della curiosity ($F_{2,38}=1,496$; $p=.229$) e della confidence ($F_{2,38}=.003$; $p=.958$).

	pre-test		post-test	
	M	DS	M	DS
CONOSCENZE OGGETTIVE	7,20	2,59	8,40	2,41
CREDENZE AMBIENTE	47,1	5,83	48,45	6,08
EMOZIONI INCLUSIONE	31,35	5,67	32,35	6,64
EMOZIONI AMBIENTE	41,1	5,92	42,6	6,81
SPERANZA	31,05	7,75	32,65	6,19
OTTIMISMO	14,9	5,6	15,35	3,94
VISIONE NEGATIVA	20,15	6,21	22,2	6,74
PROSPETTIVA TEMPORALE	50,8	12,36	50,5	8,68
RESILIENZA	17,75	4,1	18,55	3,44
BUON LAVORO	29,95	3,3	29,8	6,32
CONCERN	14,15	3,86	15,25	3,85
CONTROL	12,85	3,63	13,8	3,05
CURIOSITY	14,05	4,07	15,05	3,4
CONFIDENCE	15,9	2,57314	15,95	3,35

Tabella 4. Punteggi medi (M) e deviazioni standard (DS) delle conoscenze oggettive, delle credenze a favore dell'ambiente, delle emozioni a favore dell'inclusione, delle emozioni a favore dell'ambiente, della speranza, dell'ottimismo, della visione negativa, della prospettiva temporale, della resilienza, del buon lavoro, della concern, del control, della curiosity e della confidence, al pre-test e al post-test.

3.4 *Discussione*

L'intervento "CONoscere il presente per immaginare un FUTuro Sostenibile e Inclusivo", è stato rivolto a 20 studentesse e studenti di una Scuola di Formazione Professionale in provincia di Vicenza e si prefigurava di raggiungere diversi obiettivi tra cui: l'aumento delle conoscenze oggettive e soggettive, delle credenze e delle emozioni nei confronti dell'inclusione, dei diritti, della sostenibilità, dell'ecologia e dell'ambiente. Questi obiettivi sono accompagnati dalla promozione di una visione ottimistica e speranzosa nei confronti del futuro, che si cerca di stimolare nei/le partecipanti trasformando le minacce del futuro in sfide affrontabili, anche attraverso la prefigurazione di possibili carriere da perseguire. Queste ultime, sono sostanziate dalla consapevolezza delle caratteristiche del lavoro dignitoso, dei diritti che lo regolano e che mettono in luce l'interconnessione fondamentale tra individuo, società ed ambiente. Seguendo il paradigma del *Life Design* (Savickas, 2009), l'intervento vuole promuovere lo sviluppo di un set di competenze psicologiche riassunte nel costrutto di *career adapt-ability*, dell'ottimismo, della speranza, della resilienza e delle capacità di decisionalità ed internalità. Infine, intende supportare il passaggio all'azione delle studentesse e degli studenti nella co-costruzione di un futuro di qualità per tutte e tutti e per l'ambiente, investendo sulla propensione ad agire in merito alle questioni legate alla sostenibilità sociale, economica ed ambientale.

I risultati hanno evidenziato che, al termine dell'intervento, i/le partecipanti hanno riportato differenze significative tra pre-test e post-test nella dimensione delle conoscenze soggettive, delle credenze legate all'inclusione e della propensione ad agire concretamente per fronteggiare le sfide che mettono in pericolo l'inclusione, i diritti umani e, più in generale, la qualità di vita del pianeta.

Tuttavia, non sono state riportate differenze significative nelle restanti variabili che l'intervento proponeva di incrementare, come le conoscenze oggettive, le credenze relative all'ambiente, l'ottimismo e la speranza, la resilienza e la prospettiva temporale, il concetto di buon lavoro e le quattro sottodimensioni della *career adapt-ability*.

In linea con i risultati di Calia (2023) e Valbusa e Santilli (2021), al termine dell'intervento "CONFUSI", le studentesse e gli studenti hanno mostrato, rispetto al pre-test, maggiori livelli di conoscenze soggettive associate a inclusione e sostenibilità. I contenuti proposti nella presente ricerca, ricalcano quelli presentati da Santilli et al. (2020), nell'intervento rivolto a studentesse e studenti delle scuole superiori intitolato "*Guardare al futuro e all'università in modo inclusivo e sostenibile*", ovvero comprendono un'attenta riflessione sulle attuali e future minacce alla sostenibilità sociale e del pianeta, successivamente analizzando questi temi in relazione alle

personali speranze e preoccupazioni per il futuro. Le conoscenze sono acquisite anche attraverso l'istruzione scolastica, considerata un elemento cruciale per l'avvento di un mondo più sostenibile oggi e domani (Ssosse et al., 2021). Come osserva Orr (1991), "*il tipo di educazione di cui abbiamo bisogno inizia con il riconoscere che la crisi dell'ecologia globale è prima di tutto una crisi di valori, idee, prospettive e conoscenze, il che la rende una crisi dell'educazione*". Tuttavia, come ci ricorda l'UNESCO (2018) "*non tutti i tipi di educazione sostengono lo sviluppo sostenibile*", promuovendo, bensì, la sola crescita economica che può aumentare l'adozione di modelli di consumo non sostenibili. L'educazione, soprattutto quella ambientale, così come definita durante la Conferenza di Tbilisi (1977) dovrebbe essere intesa come un processo volto a sviluppare una popolazione mondiale consapevole e preoccupata dell'ambiente e dei problemi ad esso associati, i cui atteggiamenti, motivazioni, conoscenze, impegno e capacità sono rivolte al lavoro individuale e collettivo finalizzato alla soluzione dei problemi attuali ed alla prevenzione (Stapp et al., 1969). Come evidenziato dalla rassegna bibliografica di Sosse, Wagner ed Hopper (2021), l'intervento di educazione allo sviluppo sostenibile ha riportato un aumento delle conoscenze al suo termine, ma anche una maggiore sensibilità ambientale ed una maggiore probabilità di nominare questioni ambientali come preoccupazioni personali e un relativo mantenimento delle pratiche positive acquisite.

Tuttavia, al termine dell'intervento, non si è osservato un aumento significativo delle conoscenze oggettive. Ciò può essere dato dalla mancanza di approfondimento rispetto ad alcuni temi presenti nel questionario "Consapevolezza verso il futuro" come, ad esempio, gli effetti devastanti della pesca eccessiva e dell'allevamento intensivo degli animali sull'aumento del riscaldamento globale o la percentuale di giovani in sovrappeso in Europa.

La presente ricerca, inoltre, ha riportato una differenza significativa tra pre-test e post-test, nelle credenze personali rispetto a questioni associate a inclusione, diritti umani e discriminazioni, una variabile fondamentale in quanto capace di influenzare gli atteggiamenti ed i comportamenti degli individui (Schwartz, 2012). Le credenze e gli ideali che un individuo considera veri per sé e per il mondo, ovvero i *core values* (*ibidem*), vengono appresi ed interiorizzati attraverso le relazioni formative, i contesti culturali e le specifiche esperienze vissute, dando forma sia al concetto di sé che alle proprie azioni e comportamenti (Smolicz, 1981). Infatti, come emerso dalla ricerca di Klein et al. (2019), i *core values* possiedono un ruolo critico nel determinare l'impegno scolastico, la motivazione intrinseca e la propensione a considerare diversi futuri percorsi di carriera nei/le giovani. Inoltre, aggiungono che conoscenze e credenze personali possono essere modificate attraverso l'educazione, abbattendo parte delle barriere interne che impediscono il passaggio

all'azione concreta. Infine, conoscenze e credenze possono ridurre indirettamente anche le limitazioni esterne, promuovendo politiche governative a favore di uno stile di vita che comprenda comportamenti sostenibili (*ibidem*).

Non sono state riscontrate differenze significative, ma è stato comunque osservato un incremento nei livelli delle credenze riferite all'ambiente, che tuttavia correlano significativamente anch'esse con l'intenzione di mettere in atto delle azioni positive verso l'inclusione. Anche per quanto riguarda le emozioni nei confronti dell'ambiente e dell'inclusione, vengono osservate degli incrementi nei livelli, ma non delle differenze non significative tra pre-test e post-test; tuttavia, entrambe correlano significativamente sempre con la propensione ad agire nei confronti dell'ambiente e dell'inclusione.

Nel promuovere comportamenti a favore della sostenibilità umana ed ambientale, sembrano essere coinvolte una serie di variabili, tra loro interdipendenti (Juárez-Nájera et al., 2010). Nella presente ricerca, è stato raggiunto l'obiettivo di incrementare la propensione ad agire a favore sia dell'inclusione che dell'ambiente, riportando risultati significativi dell'ANOVA a misure ripetute in entrambe le dimensioni. Le azioni a favore dell'ambiente correlano significativamente e positivamente con le altre precedenti variabili presentate, ovvero le conoscenze soggettive e le credenze relative all'inclusione, anch'esse aumentate significativamente al post-test; l'incremento della propensione ad agire, potrebbe essere stato supportato dall'aumento dei livelli di conoscenza soggettiva (Sossé, Wagner, & Hopper, 2021) e delle credenze (Klein et al., 2019). In una rassegna della letteratura che include 168 ricerche concernenti possibili variabili correlate con la risposta prosociale negli adolescenti, è emerso che gli atteggiamenti empatici ed i comportamenti prosociali degli adolescenti sono associati sia ai processi di socializzazione sia alle differenze individuali (Silke, et al., 2018). I processi di socializzazione e i loro esiti sono legati al genere, alla famiglia, ai coetanei, alla scuola, all'influenza dei Media, al quartiere d'appartenenza, alla cultura, allo sport, all'appartenenza a club, alla religione, alle caratteristiche del target, alla vittimizzazione, all'aggressività e alle precedenti tendenze prosociali. Invece, le differenze individuali possono riguardare l'età, la personalità, i livelli di autoefficacia e di autostima percepite, la capacità di regolazione emotiva, le abilità sociali, i valori personali, le conoscenze, la morale e i livelli di empatia (*ibidem*). L'intenzione ad agire, risulta essere correlata anche con l'indignazione delle studentesse e degli studenti nei confronti delle attività dannose per l'ambiente, come dimostrato dalle ricerche di Tapia-Fonllem et al. (2013) e di Vukelic e Roncevic (2021). Nella ricerca di Montada e Schneider (1989), in cui è stato analizzato l'impatto delle emozioni sulla disponibilità a impegnarsi in attività prosociali a favore delle persone svantaggiate, la rabbia provata di fronte alla miseria vissuta da diversi gruppi di persone si è rivelata essere un

forte predittore dell'impegno sociale, ad esempio dell'intenzione di rivendicare il sostegno a favore delle persone svantaggiate o di impiegare del denaro per scopi caritatevoli. Uno studio condotto da Wakslak et al. (2007) ha ottenuto risultati simili per quanto riguarda l'associazione tra indignazione morale e sostegno alle persone svantaggiate. In particolare, lo sdegno morale ha mediato l'effetto della giustificazione di un modello economico e sociale basato sul supporto, sulla redistribuzione delle risorse e sul diritto di uguaglianza nell'accessibilità ai posti di lavoro o ai diversi corsi di studio. Inoltre, la rabbia può consistere anche in una reazione alle violazioni percepite dell'equità, come nel caso di situazioni ingiuste o inique, motivando l'obiettivo di ripristinare l'equità (Stillwell et al., 2008). È possibile che, le studentesse e gli studenti della scuola di formazione professionale che hanno preso parte all'intervento, abbiano reagito agli stimoli presentati durante i cinque incontri esprimendo un sentimento di rabbia che li predisponesse alla messa in atto di azioni a favore dell'inclusione e dell'ambiente. Ciò può essere supportato dal fatto che la scuola italiana non sia in grado di garantire né un'accettabile qualità generale del sistema scolastico, né una sostanziale eguaglianza delle opportunità di educazione scolastica per le sue studentesse ed i suoi studenti, dove le differenze legate al livello socio-economico-culturale di questi/e ultimi/e si combinano con quelle legate al tipo di scuola frequentata (Losito, 2006). In particolare, gli studenti e le studentesse (e le loro famiglie) di origine sociale operaia o con scarso capitale culturale, dopo la licenza media, propendono a scegliere il professionale o il tecnico piuttosto che il liceo anche indipendentemente dalle competenze possedute, cioè per motivi connessi alle aspettative, ai calcoli di convenienza, talvolta anche al loro *habitus*. Il *background* di appartenenza individuale, congiuntamente all'effetto filiera, ovvero l'agglomerato di aziende e industrie che si occupano della fornitura di qualsiasi tipo di prodotto o servizio necessario ai diversi istituti, fa sì che i/le giovani con un *background* familiare svantaggiato, iscritti/e prevalentemente al professionale e al tecnico, acquisiscano un livello di competenze chiave mediamente inferiore rispetto a quello dei/le giovani dallo status familiare più alto, che sono iscritti/e prevalentemente al liceo. Questa mancanza di equità nell'acquisizione di conoscenze e competenze, risulta andare progressivamente accrescendosi lungo il percorso dell'istruzione secondaria superiore, influenzando negativamente la possibilità di garantire un futuro di qualità per tutti e per tutte (Giancola et al., 2010).

Il presente intervento mira ad un aumento dei livelli di *career adapt-ability*, un set di risorse psicologiche che facilitano l'espressione di comportamenti adattivi e che promuovono il vero e proprio adattamento. Può essere perciò considerata come un set di processi di regolazione o come promotrice di processi di regolazione, fondamentali nel modellare la vita personale e professionale (Rossier, 2015). Differentemente da quanto ottenuto da Santilli et al. (2020) i livelli

di *career adapt-ability* al termine dell'intervento non presentano differenze significative, ma si è comunque verificato un aumento di tutte e quattro le sottodimensioni del costrutto. I risultati ottenuti dall'intervento "*Guardare al futuro e all'università in modo inclusivo e sostenibile*" (Santilli et al, 2020), mostrano un incremento significativo nei livelli delle sottodimensioni *concern*, *control* e *confidence*. Questi dati incoraggianti possono essere stati ottenuti anche attraverso una diversa impostazione delle attività condotte durante l'intervento, ovvero al tempo dedicato, nelle diverse unità, all'individuazione e alla mobilitazione di quelle risorse individuali necessarie per perseguire la propria missione possibile in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030. Inoltre, sempre nella stessa ricerca, (*ibidem*), sono stati raggiunti altri due obiettivi, ovvero la promozione dell'investimento sul futuro e quella dell'investimento scolastico. Nel supportare l'incremento della *career adapt-ability*, può esser stato cruciale l'incoraggiamento fornito agli/le adolescenti nel pensare allo scopo che riveste l'educazione nella realizzazione delle loro missioni possibili e al contributo che l'istruzione e la formazione possono dare riguardo al perseguimento degli obiettivi ONU e alla gestione delle emergenze rilevate (Ginevra et al., 2020). Nel progetto "CONFUSI", è stato dedicato un solo intervento, della durata di 90 minuti, all'individuazione e alla co-costruzione della propria missione possibile, limitando il tempo di condivisione e riflessione rispetto agli obiettivi scelti individualmente ed alle modalità attraverso cui declinarli attraverso percorsi formativi e professioni future.

Anche nella ricerca di Ginevra et al. (2017) è stato riscontrato un aumento complessivo delle sotto scale della *career adapt-ability*. L'accresciuto livello di preoccupazione (*concern*) può essere dovuto all'enfasi posta sul racconto di sé stessi e sullo sforzo nell'immaginare scenari e progetti futuri che tenessero conto sia del proprio passato che del proprio presente. Infatti, i ricercatori e le ricercatrici hanno utilizzato strumenti specifici per incentivare questi processi, come ad esempio l'utilizzo di *workbook*, report personalizzati che evidenziavano i punti di forza di ciascun/a partecipante e riflessioni condivise finali. Può essere perciò ipotizzato che, al fine di incrementare significativamente i livelli di *career adapt-ability*, l'intervento "CONFUSI" possa essere arricchito dall'utilizzo di strumenti che promuovano la riflessione individuale, rendendo più concreta la percezione che la singola persona può sviluppare rispetto alle sue capacità di controllo, preoccupazione per il futuro, curiosità e fiducia. In sintesi, potrebbe essere utile, in futuro, incoraggiare le studentesse e gli studenti a riconoscere le proprie risorse e punti di forza personali che possono svolgere un ruolo nel perseguire i loro progetti futuri (Ginevra et al., 2017).

Inoltre, come sostenuto da Bimrose et al. (2011), sia le strutture sociali ed economiche che i contesti istituzionali sono riconosciuti come mediatori significativi della *career adapt-ability*: lo svantaggio strutturale continua ad agire come un freno alla realizzazione individuale ed è

un'importante influenza mediatrice per la *career adapt-ability*. Inoltre, genere, etnia, età e status socioeconomico risultano associati alla disuguaglianza sociale, amplificando il loro impatto quando questo insieme di fattori converge in un individuo. Questi mediatori della *career adapt-ability* possono impedire ed inibire i progressi delle persone, soprattutto quando queste barriere sono percepite come al di fuori del controllo personale, diminuendo la determinazione ad affrontare e superare le difficoltà (*ibidem*). Come messo in luce da Giancola et al. (2010), le studentesse e gli studenti delle scuole di formazione professionale hanno minori probabilità di sviluppare lo stesso livello di competenze chiave di coloro che frequentano un Liceo ed, inoltre, risultano possedere meno «prospettive future», espresse come aspettative di istruzione, e di qualità inferiore rispetto a coloro che frequentano altre scuole superiori (Ciriani & Giancola, 2016). Queste considerazioni sono in linea con quanto riscontrato da Maree et al. (2018) dove è risultato significativo, come variabile mediatrice nell'incremento dei livelli di *career adapt-ability*, in particolare nella sottodimensione della *curiosity*, la tipologia di indirizzo scolastico scelto dai/le ragazzi/e. Infatti, partendo dalla consapevolezza che diversi percorsi di studio possano o meno predisporre a future opportunità formative e lavorative, le autrici e gli autori (*ibidem*) sostengono che i livelli di curiosità e, in ultima analisi, i livelli di *career adapt-ability*, possano dipendere dagli indirizzi intrapresi a scuola e, quindi, dalle diverse opportunità proposte. Nel caso della presente ricerca, può essere ipotizzabile che, i ragazzi e le ragazze frequentanti la classe terza ad indirizzo grafico della Scuola di Formazione Professionale, vista la specificità delle materie studiate e delle prospettive lavorative loro presentate, abbiano più difficoltà rispetto ad altri/e coetanei/e iscritti/e in altre scuole o indirizzi, soprattutto rispetto a coloro iscritti/e al Liceo, nello sviluppo di competenze, tra le quali la curiosità, necessarie per volgersi più prontamente verso il futuro.

Un altro risultato, sempre inerente al costrutto della *career adapt-ability* riportato da Maree et al. (2018), riguarda livelli maggiori di *confidence* (fiducia) rispetto alla propria carriera futura nei ragazzi e nelle ragazze che provenivano da un contesto svantaggiato rispetto ai coetanei e alle coetanee che frequentavano una scuola in un contesto più prestigioso. Secondo Akhurst e Mkhize (2006) "*se c'è uno scollamento tra ciò che viene presentato e il mondo degli studenti, è probabile che l'educazione alla carriera abbia uno scarso impatto, o che porti a idee irrealistiche sulle carriere e sul mondo del lavoro*". I temi presentati all'interno delle diverse sessioni del progetto "CONFUSI" possono quindi sia aver impattato in maniera insufficiente in quanto percepiti come troppo distanti rispetto alla vita concretamente vissuta dai/le partecipanti, sia aver prodotto, di contro, un ridimensionamento più realistico rispetto alle prospettive future, supportato dall'aumento significativo delle conoscenze soggettive raggiunto nel presente studio.

Inoltre, la narrativa che un individuo co-costruisce di sé esercita un impatto significativo sui processi di regolazione e quindi sulla *career-adaptability*, promuovendo i processi di *de-co-construction*, *self-construction*, e *career resilience* (Rossier, 2015). Le narrazioni sul sé non sono solo storie su ciò che è accaduto in un particolare tempo e luogo; esse forniscono anche una valutazione degli eventi passati in relazione al sé e un senso di continuità temporale (Bruner, 1990), diventando quindi uno strumento per interpretare il passato e il presente e per anticipare le esperienze future (McAdams, 1988). Questo processo di creazione di significato implica il pensare e il parlare di esperienze specifiche e di come queste si relazionino sia con il sé che con altre esperienze vissute (McLean, 2008). Nella ricerca di Maree e Symington (2015), è stato raggiunto l'obiettivo di promuovere la *career adapt-ability* di cinque studenti e studentesse (fascia di età: 16-18) selezionati da una scuola ubicata in Africa attraverso otto sessioni di *Life Design Counselling*, attraverso l'impegno condiviso nel narrare la propria storia e nell'ascoltare attivamente la narrativa degli altri e le altre. Nella ricerca presentata nel Capitolo 2 condotta da Oyserman et al. (2002), basata sulla teoria Socio-Cognitiva della Carriera (SCCT; Lent & Brown, 1996), il processo di creazione di significato attraverso la narrazione è risultato essere centrale. In particolare, alla fine dell'anno scolastico, i/le giovani che avevano partecipato all'intervento, rispetto a coloro che facevano parte del gruppo di controllo, hanno sviluppato un maggior numero di sé possibili "equilibrati", cioè dettagliati, plausibili ed inerenti all'ambito scolastico, ed una maggiore quantità di strategie efficaci per raggiungere i sé possibili prefigurati. Gli strumenti utilizzati da Oyserman et al. (*ibidem*), includevano: la scelta individuale di immagini riferibili al sé possibile adulto, l'utilizzo delle linee temporali, lo sviluppo di strategie individuali e collettive al fine di affrontare potenziali ostacoli concreti e l'utilizzo di mappe, adesivi, etc. al fine di rendere più concreto e visibile il lavoro di prefigurazione. Prevedeva inoltre la condivisione di strategie di segmentazione dei problemi e di ricerca di informazioni efficaci per giungere ad una soluzione, la costruzione di una rete supportiva (scolastica e soprattutto familiare) in grado di supportare il raggiungimento dei possibili sé desiderati ed, infine, l'introduzione di un sistema di *feedback* immediato, attraverso dei colloqui lavorativi. Sempre riferendoci alla teoria Socio-Cognitiva della Carriera, nella ricerca di McWhirter et al. (2000), è stata promossa la percezione di autoefficacia e l'incremento di maggiori aspettative future attraverso l'aver sostenuto delle prestazioni (ad esempio, il colloquio dal vivo), le opportunità di apprendimento vicario (ad esempio, attraverso i relatori ospiti ed il lavoro in piccoli gruppi) e le esperienze di persuasione sociale (ad esempio, *feedback* e incoraggiamento). Sarebbe perciò possibile prendere spunto dalla moltitudine degli strumenti impiegati all'interno delle due ricerche sopra riportate, adattandoli agli obiettivi proposti dall'approccio *Life Design*, magari consentendo ai/le partecipanti futuri/e,

di incrementare i livelli di autoefficacia percepita supportando lo sviluppo della competenza chiave della *career-adaptability*.

Perciò, è probabile che i livelli di *career adapt-ability* non siano aumentati significativamente dopo il presente intervento anche per la mancanza di sufficienti risorse, ad esempio temporali e strumentali, dedicate ai processi di destrutturazione e co-costruzione della narrativa personale che promuovono la percezione di autoefficacia. Anche nella ricerca di Maree et al. (2018), i dati quantitativi emersi hanno suggerito che l'intervento non avesse migliorato significativamente i livelli di *career adapt-ability* dei/le partecipanti del gruppo sperimentale. Potrebbe essere utile, come suggerito dall'autrice e dai colleghi, promuovere un'altra forma di misurazione, di stampo qualitativo, per valutare l'impatto che l'intervento ha avuto nello sviluppo della *career adapt-ability* e nella capacità degli studenti e delle studentesse di articolare ed identificare meglio le aspirazioni emerse.

Altro obiettivo della presente ricerca consisteva nella promozione della speranza, descritta da Snyder (1994, 2004) come uno stato motivazionale positivo in cui le persone elaborano dei piani per raggiungere degli obiettivi e che supporta la determinazione e l'impegno nel raggiungerli. Secondo Niles (2011) il processo di *visioning*, che prevede un *brainstorming* volto ad identificare le possibilità di carriera future, può aiutare le persone a sviluppare una narrazione di sé più chiara, individuando gli obiettivi personali e le strategie per raggiungerli, creando una visione di sé futura ricca di speranza. Nella presente ricerca, non è stato riportato un aumento significativo dei livelli di speranza, probabilmente perché il tempo dedicato al processo di *visioning* non è stato sufficientemente adeguato. Zimmerman (2010) sostiene che la speranza che porta all'impegno per il cambiamento della società non nasca automaticamente, ma debba essere appresa e praticata, sottolineando l'importanza del concetto di autoefficacia, cioè la convinzione di poter eseguire un'azione in modo efficiente, e dell'aspettativa di risultato, cioè la convinzione che queste azioni abbiano un effetto (Bandura, 1977). L'autoefficacia è promossa soprattutto dalle esperienze di padronanza, che consistono nel dedicarsi concretamente ad azioni impegnative ottimali e nel riuscire a padroneggiarle. A questo proposito, risulta essere fondamentale ricevere il supporto degli altri (Ojala, 2017). Oltretutto, il senso di *agency*, può aumentare anche vedendo gli altri riuscire a svolgere compiti impegnativi; attraverso la dimostrazione che altri modi di vivere siano possibili, si evoca un senso di *agency* e di speranza. Questo è stato confermato anche dagli studi condotti sui giovani volontari delle organizzazioni ambientaliste e di giustizia globale, dimostrando che il loro impegno attivo risulti un'importante fonte di speranza (*ibidem*). Può essere perciò possibile che sia necessario focalizzarsi maggiormente sulla creazione di una rete

relazionale supportiva e sulla messa in atto di azioni concrete per incrementare significativamente i livelli di speranza dei/le partecipanti.

Differentemente da quanto riscontrato da Istiqomah (2023), non sono emersi livelli significativi, seppur in aumento, per quanto riguarda l'ottimismo. Sheldon e King (2001) descrivono l'ottimismo come la tendenza o l'atteggiamento a interpretare gli eventi in modo positivo ed è associato alla flessibilità e all'adattabilità in contesti stressanti (Shifren & Hooker, 1995). L'ottimismo, inoltre, risulta positivamente correlato alla soddisfazione di vita (Malinauskas & Vaicekauskas, 2013) e si è rivelato essere un forte previsore nell'esplorazione, nella pianificazione e nel raggiungimento degli obiettivi di carriera degli studenti e delle studentesse delle scuole superiori (Patton et al., 2004).

Nella ricerca longitudinale di Bimrose et al. (2011), viene esplorata l'influenza che la quantità di supporto sociale e di sostegno alla carriera esercita nell'aumentare i livelli di ottimismo, tenendo in considerazione l'attuale contesto di crescente instabilità e la necessità di pensare in termini di interdipendenza con le altre persone e col pianeta. Da questa prospettiva interdipendente, emerge la necessità di sviluppare strategie per rimanere flessibili e adattivi, piuttosto che rigidi e reattivi, promuovendo lo sviluppo di un set di caratteristiche psicologiche, ovvero speranza, ottimismo e resilienza, definite da Luthans et al. (2007) "*capitale psicologico*". I risultati dello studio suggeriscono un'associazione positiva tra la forza della propria rete di relazioni e l'ottimismo, controllando per i livelli di autostima e verificando la forza della correlazione anche dopo essere trascorsi dieci anni (Bimrose et al., 2011). È possibile ipotizzare che i cinque interventi di orientamento professionale a cui hanno partecipato le studentesse e gli studenti della Scuola di Formazione Professionale non siano risultati sufficienti per sviluppare o incrementare la percezione di essere supportati da una solida rete relazionale, in grado di promuovere significativamente il capitale psicologico personale e, quindi, anche i livelli di ottimismo. Inoltre, nella ricerca di Dunkley et al. (2000), risulta esserci una correlazione significativa e negativa tra il capitale psicologico ed il supporto sociale con lo stress scolastico percepito.

È anche possibile che l'assenza o l'inadeguatezza di reti relazionali sufficientemente supportive non abbia consentito l'incremento significativo anche dei livelli di resilienza, misurata attraverso il questionario *Designing My Future* (Di Maggio et al., 2016) presentata con item come "aver affrontato situazioni di stress mi ha reso più forte".

Sempre utilizzando quest'ultimo questionario, si intendeva misurare la prospettiva temporale, ovvero le idee, i pensieri ed i sentimenti rivolti al futuro: i risultati delle analisi, riportano un incremento non significativo della variabile. Ferrari, Nota e Soresi (2010) hanno riferito che i

preadolescenti con livelli più elevati di orientamento al futuro sono più coinvolti nei processi decisionali e risultano più impegnati a scuola. Nel programma di orientamento online “*Tre passi verso il futuro*” (Soresi et al., 2012) rivolto a studentesse e studenti di undici scuole secondarie di primo grado in provincia di Reggio Emilia, le autrici hanno promosso il coinvolgimento attivo nella progettualità, incrementando la decisionalità e la sicurezza nei confronti del futuro, la propensione ad investire nella formazione e ad essere curiosi e attenti nei confronti delle possibilità future. Per raggiungere questo risultato, sono stati anche utilizzati dei materiali per promuovere l'analisi degli interessi e delle credenze di efficacia professionali percepite, l'analisi dei valori professionali e delle proprie abilità sociali. Inoltre, sono state impostate attività che permettessero di sviluppare la capacità di gestire efficacemente l'attività di studio e di affrontare situazioni difficili e delle abilità necessarie per "rappresentarsi" in modo adeguato il futuro e per progettare la propria realizzazione professionale. L'attività di continua riflessione ed il tempo ad essa dedicato, ci portano ad ipotizzare che, al fine di raggiungere l'obiettivo di incrementare i livelli di resilienza e di prospettiva temporale, sia necessario consentire ai/le partecipanti di approfondire maggiormente i processi riflessivi attraverso cui possano emergere i punti di forza personali e le strategie per affrontare insieme le sfide del futuro. Inoltre, nell'intervento di Soresi, Nota e Santilli (2012), è risultato essere determinante e propedeutica la presenza di una rete relazionale collaborativa tra orientatrici, orientatori ed insegnanti, che:

- 1) condividevano le nuove visioni dell'orientamento, della progettazione professionale e che nutrivano speranza e ottimismo nei confronti delle persone che erano loro affidate da un punto di vista professionale;
- 2) conoscevano le tematiche e le dimensioni che sono state oggetto di analisi nel corso del programma e la capacità di fornire agli studenti ulteriori supporti e stimoli in modo personalizzato;
- 3) manifestavano la capacità di coinvolgere attivamente gli studenti.

Come suggerito da Soresi e Nota (2009), è necessario investire precedentemente nella preparazione del contesto relazionale attraverso una formazione specifica delle figure coinvolte: è perciò possibile che il mancato incremento significativo dei valori di resilienza e di prospettiva temporale possa essere stato influenzato dalla mancanza di conoscenza e di promozione di valori condivisi rispetto alle finalità dell'intervento tra l'operatrice ed il corpo insegnanti. Potrebbe quindi essere necessario investire nello sviluppo di una rete supportiva più ampia e coerente prima di realizzare l'intervento vero e proprio.

Un risultato in controtendenza rispetto alle aspettative riguarda la visione negativa rispetto al proprio futuro. Nella rassegna letteraria di Carelli, Wilberg e Åström (2014) è stata dimostrata la correlazione positiva presente tra la visione negativa ed il concetto di "*ansia da futuro*", intesa come uno stato di incertezza, apprensione, paura e preoccupazione per cambiamenti sfavorevoli in un futuro personale più remoto. Il ruolo che le nuove informazioni relative agli effetti collaterali dell'attuale sistema politico, sociale ed economico hanno rivestito, può essere riassunto attraverso la posizione sostenuta da uno degli studenti di *business management* che hanno partecipato alla ricerca longitudinale di Parkes e Blewitt (2011):

"L'ignoranza era una beatitudine, ora non sono ignorante e questo è molto più difficile"

Secondo Tonello (2012), l'educazione che ricevono le studentesse e gli studenti oggi, è diventata un addestramento, un training arido e unidirezionale per farci imparare "qualcosa di utile" da spendere nell'economia globalizzata. Risulta quindi utile esplorare la contraddizione che vede accrescere l'ignoranza tra le persone in un'era dove la conoscenza è a portata di mano, ad esempio attraverso la tecnologia. È possibile che, una nuova consapevolezza nata dalle riflessioni durante i cinque interventi, possa aver decostruito la promessa illusoria di crescita e successo personale indefinita promossa dalla nostra società (Latouche, 2012). Risulta necessario promuovere un nuovo tipo di conoscenza che ci protegga dalla crisi mondiale dell'istruzione (Nussbaum, 2010), che metta quindi in luce gli aspetti negativi, inosservati e silenziosi, del presente modello definito di "sviluppo". Inoltre, la capacità di comprendere gli aspetti complessi e negativi emersi durante gli interventi di orientamento professionale può essere supportata dalla promozione di sentimenti di speranza ed ottimismo, in grado di trasformare i pericoli presenti e futuri in sfide da fronteggiare insieme.

3.5 Limiti della ricerca ed implicazioni future

Un primo limite della presente ricerca, riguarda il concetto di validità statistica, che determina la possibilità di attribuire i risultati ai fattori relativi all'intervento, perciò alle variabili indipendenti e non, invece, al caso (Yu & Ohlund, 2010). La mancanza di un gruppo di controllo con cui poter comparare i risultati emersi in fase di post-test, influenza negativamente la validità in questi termini, portandoci a non poter escludere che altre variabili individuali, familiari, scolastiche, etc. possano aver interferito positivamente o negativamente sui dati emersi. Potrebbe essere perciò utile ripetere l'intervento richiedendo alle strutture scolastiche che lo ospitano, la previa presenza di due campioni comparabili e l'effettiva disponibilità nel mettere a disposizione della ricerca un campione più ampio.

Un secondo limite individuato risulta legato al fatto che in Italia esista un fenomeno di segregazione scolastica che porta gli studenti di status sociale più elevato a frequentare i Licei e quelli di status sociale più basso a frequentare istituti tecnici e professionali (Invalsi, 2019). I/le partecipanti, provenendo da una Scuola di Formazione Professionale, sono più esposti/e al rischio di aver ricevuto minori opportunità in termini di acquisizione di conoscenze e competenze (Giancola et al., 2010). Questa condizione può aver influito sulla comprensione degli item che costituiscono gli strumenti utilizzati in fase di raccolta dati e sulla comprensione delle complesse tematiche previste dalla struttura dell'intervento, modificandone i risultati ottenuti. Ad esempio, gli studenti e le studentesse che hanno partecipato alla presente ricerca hanno espresso di aver riscontrato delle difficoltà nel comprendere certi termini specifici o espressioni presenti nei questionari presentati in fase pre-test e post-test. Hanno inoltre, ed in maniera unanime, sostenuto di aver trovato difficile riuscire a mantenere un adeguato livello di attenzione durante la compilazione del test, a causa della sua lunghezza. La manifestazione delle difficoltà riscontrate dai/le partecipanti, potrebbe essere stata ostacolata dal bias di desiderabilità sociale (Nederhof, 1985).

Un terzo limite, può consistere nella mancanza di sufficienti spazi e strumenti di riflessione personale. Nello studio di Ginevra et al. (2017), condotto in due scuole superiori professionali nel settore commerciale di una provincia dell'Italia settentrionale, i promettenti risultati emersi possono essere stati ottenuti anche attraverso l'impiego di specifici strumenti di autoriflessione e spazi maggiori di condivisione.

Un quarto limite riguarda la mancanza della prospettiva di un *follow-up*, necessario per poter analizzare se il presente intervento abbia o meno determinato degli effetti a lungo termine ed anche per poter rinforzare le capacità acquisite durante le sessioni. Considerando la rassegna di Sossé et al. (2021), è possibile che un intervento di soli cinque incontri favorisca la sensazione di conoscere meglio gli argomenti trattati senza però aumentare le conoscenze oggettive e senza promuovere un relativo mantenimento delle pratiche positive potenzialmente acquisite. Per valutare questa ipotesi potrebbe essere utile ripetere lo studio prevedendo uno o due incontri in più per poter affrontare in modo più esplicito e specifico alcuni argomenti, considerando anche le necessità dipendenti dalla numerosità del campione (20 partecipanti).

Un quinto limite può consistere nell'aver analizzato i dati solamente attraverso tecniche quantitative. Infatti, come suggerito da Maree et al. (2018), è possibile che i risultati ottenuti possano essere valutati più efficacemente includendo anche l'analisi dei dati qualitativi,

consentendo di cogliere elementi importanti nel modo particolare in cui il/la partecipante ha reagito all'intervento.

Un sesto limite dipende dalla mancata valutazione dei valori accettati e condivisi all'interno del sistema scolastico, che, nel caso fossero discordanti rispetto a quelli promossi dal progetto "CONFUSI", potrebbero aver influito negativamente sull'intervento ed i suoi risultati. Lo stesso ragionamento può essere applicato considerando i differenti valori individuali interiorizzati dai/le partecipanti ed il modo in cui possano aver impattato sulla ricerca. Nell'intervento di Soresi, Nota e Santilli (2012), è risultato essere determinante e propedeutica la presenza di una rete relazionale collaborativa tra orientatrici, orientatori ed insegnanti. Inoltre, come suggerito da Soresi e Nota (2009), è necessario investire precedentemente nella preparazione del contesto relazionale attraverso una formazione specifica delle figure coinvolte al fine di promuovere valori o finalità condivise. Infine, come evidenziato dai risultati qualitativi della ricerca di Amoah et al. (2015), la figura di un/a *school counsellor* risulta essere fondamentale nel supportare i/le giovani nei periodi di transizione. Perciò, può essere utile incentivare la necessità di una figura appositamente formata nell'ambito dell'orientamento professionale presente all'interno delle strutture scolastiche come punto di riferimento.

Un settimo limite, analogo a quello riscontrato da Santilli et al. (2020), riguarda il fatto che la ricerca sia stata svolta in un contesto scolastico italiano del nord-est. Si spera, quindi, che la ricerca futura coinvolga partecipanti di altre regioni italiane per verificare la generalizzabilità delle analisi riportate in questo studio.

Un ottavo limite, può consistere nell'aver utilizzato temi e riflessioni legati prevalentemente al settore grafico, ovvero quello a cui erano iscritti/e i/le partecipanti. Questa decisione può aver limitato le prospettive di occupazione professionale futura dei/le partecipanti, in quanto, come evidenziato da Maree et al. (2018) le diverse opportunità e prospettive offerte durante il percorso scolastico-formativo, possano influenzare i livelli di *career adapt-ability*, in particolare nella sottodimensione della *curiosity*.

Un ultimo limite riguarda la potenziale mancanza di accorgimenti, sia nella fase di raccolta dei dati sia durante le diverse sessioni affrontate durante l'intervento, finalizzati a rendere accessibile l'intervento alle persone tutte, considerando l'unicità individuale, che comprende casi di disabilità fisica e/o intellettiva. Per quanto riguarda l'aspetto relativo alle disabilità, il "Rapporto mondiale sulla disabilità" ha stimato che più di due miliardi di persone, il 15,6% delle persone in età lavorativa, dai 15 anni in su, hanno una qualche forma di disabilità (WHO, 2011). Inoltre, nei prossimi anni la quantità di persone con disabilità in molti Paesi del mondo è destinata a crescere

e ciò è dovuto sia all'allungamento della prospettiva di vita che all'aumento delle condizioni cliniche generali, come ad esempio il diabete, i problemi di salute vascolare e mentale e le condizioni ambientali (disastri naturali, guerre, abuso di sostanze, inquinamento atmosferico e incidenti stradali) (*ibidem*). Diversi studi hanno già rilevato che la disoccupazione o la sottoccupazione si verificano spesso tra gli studenti e le studentesse della scuola secondaria con disabilità durante il passaggio dalla scuola superiore all'età adulta (Sin & Yang, 2018) e vale la pena notare che la revisione della letteratura ha rilevato che il numero di indagini sulla *career adapt-ability* per gli adolescenti con disabilità sia scarso (Yang et al., 2023). Inoltre, secondo Elwan (1999), esiste un probabile legame tra povertà e disabilità: le persone povere riscontrano una maggiore probabilità di diventare disabili e la disabilità, inoltre, può aumentare il rischio di povertà. Strumenti come la *Career Adaptation Scale-Short Version* (CAAS-SF) composta da 12 item e validata da Maggiori et al. (2017) rendono già accessibili gli interventi di orientamento professionale alle persone con bisogni educativi speciali, tuttavia vengono incoraggiati ulteriori sviluppi nella direzione della sostenibilità e dell'inclusione sociale. Nella ricerca di Santilli et al. (2014) è emerso che promuovere l'aumento di livelli di *career adapt-ability*, ovvero la capacità di considerarsi in grado di costruire le proprie traiettorie professionali future e di affrontare transizioni di carriera e situazioni lavorative difficili possa favorire, anche negli individui con disabilità intellettiva, sentimenti positivi che siano di supporto nell'affrontare le difficoltà e nel raggiungimento di obiettivi considerati personalmente salienti, stimolando così sentimenti relativi alla soddisfazione di vita ancora maggiori. Tuttavia, l'educazione inclusiva non si limita all'inclusione di giovani con disabilità.

L'inclusione è l'inclusione di tutti, indipendentemente dall'etnia, dalla disabilità, dal genere, dall'orientamento sessuale, dalla lingua, dallo status socio-economico e da qualsiasi altro aspetto facente parte l'identità di un individuo che potrebbe essere percepito come diverso (Polat, 2011). Per questo motivo, lo studio esposto si accoda ad altre evidenze scientifiche che sottolineano la necessità di realizzare interventi di orientamento e progettazione professionale con lo scopo di realizzare contesti di vita inclusivi e sostenibili (Santilli et al., 2019; Santilli et al., 2020; Ginevra et al., 2016).

In conclusione, come sostenuto da Savickas et al. (2009), *l'orientamento professionale non può più limitarsi a intervenire nei momenti di transizione e a fare previsioni o proporre suggerimenti sulla base del bilancio attuale*. Deve prevedere anche il suo ruolo marcatamente *preventivo*. È necessario agire sui contesti, cercando alleanze e collaborazioni preventive precoci. Ciò significa interessarsi al futuro delle persone molto prima di quando devono affrontare le difficoltà delle transizioni, in modo da aumentare le loro effettive possibilità di scelta e di riuscita, con un'attenzione particolare alle situazioni a rischio. L'efficacia dell'orientamento professionale potrebbe essere misurata dalla sua capacità di produrre cambiamenti significativi nelle "conclusioni" delle storie di vita di molti individui (Soresi et al., 2008),

BIBLIOGRAFIA

- Akhurst, J., & Mkhize, N. (2006). Career education in South Africa. In G. B. Stead & M. B. Watson (Eds.), *Career psychology in the South African context* (2nd ed., pp. 139–151). Pretoria: Van Schaik.
- Amoah, S. A., Kwofie, I., & Kwofie, F. A. A. (2015). The School Counsellor and Students' Career Choice in High School: The Assessor's Perspective in a Ghanaian Case. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 57-65.
- Arendt, H. (1958). 1998. The human condition.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Atance, C. M., & O'Neill, D. K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in cognitive sciences*, 5(12), 533-539.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrett, P. M., Shortt, A. L., Fox, T. L., & Wescombe, K. (2001). Examining the social validity of the FRIENDS treatment program for anxious children. *Behaviour Change*, 18, 63–77. doi:10.1375/bech. 18.2.63.
- Beach, L. R. (1993). Broadening the definition of decision making: The role of prechoice screening of options. *Psychological Science*, 4, 215-220.
- Betz, N. E., & Taylor, K. M. (1994). *Manual for the Career Decision Making Self-Efficacy Scale*. Columbus, OH: Author.
- Bimrose, J., Brown, A., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2011). The role of career adaptability in skills supply.
- Binet, A., & Simon, T. (1948). The development of the Binet-Simon Scale, 1905-1908.
- Brewer, J. M. (1942). *History of vocational guidance*. New York: Harper & Brothers.

- Brown, W. (2003). Neo-liberalism and the end of liberal democracy. *Theory & Event*, 7. Retrieved from <http://muse.jhu.edu/>.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bühler, C. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*.
- CALIA, G. Un progetto laboratoriale per la scuola secondaria di secondo grado.
- Carelli, M. G., Wiberg, B., & Åström, E. (2014). Broadening the TP profile: Future negative time perspective. In *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 87-97). Cham: Springer International Publishing.
- Cernkovich, S. and Giordano, P. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30, 261–291.
- Ciarini, A., & Giancola, O. (2016). Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti. *La Rivista delle Politiche Sociali/Italian Journal of Social Policy*, 2, 61-88.
- Cook, A., & Maree, J. G. (2016). Efficacy of using career and self-construction to help learners manage career-related transitions. *South African Journal of Education*, 36(1).
- Crafts, N., & Fearon, P. (Eds.). (2013). *The great depression of the 1930s: lessons for today*. Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. Del Corso, J., & Rehfuss, M. C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79 (2), 334–339. doi:10.1016/j.jvb.2011.04.003.
- Danish, S.J. 1997. Going for the goal: A life skills program for adolescents. In T. Gullotta & G. Albee ~Eds.!, *Primary prevention works* ~pp. 291–312!. Newbury Park, CA: Sage.
- Davies, W. (2014). Neoliberalism: A bibliographic review. *Theory, Culture & Society*, 31(7-8), 309-317.
- Delle Nazioni Unite, O. (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. *Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il*, 25.
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools?. *Current History*, 38(4), 441-448.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542.
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of adolescence*, 51, 114-122.
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2012). Group-based life design counseling in an Italian context. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 100-107.
- Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 437–453. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.300>.
- Eccles, J., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. New York: National Academies Press.
- Elwan, A. (1999). *Poverty and disability: A survey of the literature* (Vol. 9932, pp. 1-48). Washington, DC: Social Protection Advisory Service.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2010). *Second European quality of life survey. Subjective well-being in Europe*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Ferrari, L., Nota, L., Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38, 61–82. doi:10.1080/0306.
- Ferrera, M. (2007). Trent'anni dopo. Il welfare state europeo tra crisi e trasformazione. *Stato e mercato*, 81(3), 341-375.
- Fleming, J. and Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem II: hierarchical facet model for revised measurement scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404–421.
- Fouad, N. A., & Kozlowski, M. B. (2019). Turning around to look ahead: Views of vocational psychology in 2001 and 2019. *Journal of Career Assessment*, 27(3), 375-390.

- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. *The Career Development Quarterly*, 50(2), 140-157.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Asulin-Peretz, L. (2011). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 3-20.
- Gati, I. (2013). Advances in career decision making. *Handbook of vocational psychology*, 183-215.
- Gatti, F. (2006). *Psicologia dell'orientamento per educatori professionali*. Armando Editore.
- Gaylor, L., & Nicol, J. J. (2016). Experiential high school career education, self-efficacy, and motivation. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(2), 1-24.
- Giancola, O., Benadusi, L., & Fornari, R. (2010). Così vicine, così lontane: la questione dell'equità scolastica nelle regioni italiane. *Così vicine, così lontane: la questione dell'equità scolastica nelle regioni italiane*, 52-79.
- 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., Di Maggio, I., Nota, L., & Soresi, S. (2017). Stimulating resources to cope with challenging times and new realities: Effectiveness of a career intervention. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(1), 77-96.
- Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2017). Visions about future: A new scale assessing optimism, pessimism, and hope in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(2), 187-210. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9324-z>.
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Camussi, E., Magnano, P., Capozza, D., & Nota, L. (2020). The Italian adaptation of courage measure. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 457-475.

- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111–124.
- Guichard, J. (2015). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*, 11-25.
- Guichard, J. (2022). From career guidance to designing lives acting for fair and sustainable development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(3), 581-601.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Hecló, H. (1974). *Modern Social Politics in Britain and Sweden*. New Haven, Conn: Yale Univ. Press.
- 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. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. H. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hooley, T., & Sultana, R. G. (2016). Career guidance for social justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling (NICEC)*.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Emancipation: Reclaiming Justice for the Multitude*. London: Routledge.
- INVALSI. (2019). Rapporto prove Invalsi 2019 (Rapporto Nazionale). https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.
- Istiqomah, M., Sugiyo, S., & Sunawan, S. (2023). The Effect of Life Design Online Career Counseling to Improve the Career Adaptability and Optimism. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 12(2), 120-126.
- Italiana, E. (2016). Treccani. *La Cultura Italiana*. Available online, last accessed, 18.

- Jones, L. K. (1994). Frank Parsons' contribution to career counseling. *Journal of Career Development, 20*(4), 287-294.
- Juárez-Nájera, M., Rivera-Martínez, J. G., & Hafkamp, W. A. (2010). An explorative socio-psychological model for determining sustainable behavior: Pilot study in German and Mexican Universities. *Journal of Cleaner Production, 18*(7), 686-694.
- Kalleberg, A. L. (2000). Nonstandard employment relations: Part-time, temporary and contract work. *Annual review of sociology, 26*(1), 341-365.
- Klein, T., Liang, B., Sepulveda, J., & White, A. E. (2019). MPOWER: An evidence-based youth purpose program. *Journal of Character Education, 15*(2), 103-113.
- Knapp, R. R., & Knapp, L. (1978). Career Orientation Placement and Evaluation Survey (COPEs). San Diego, CA: EDITS.
- Knapp, L., & Knapp, R. R. (1982). Clustered occupational interest measurement based on sex-balanced inventory items. *Journal of Educational Measurement, 75*-81.
- Knapp, L., Knapp, R. R., & Knapp-Lee, L. (1992). *CAPS: Career Ability Placement Survey*. EdITS.
- Kregel, J. A. (1973). *Reconstruction of political economy: An introduction to Post-Keynesian economics*. Springer.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The counseling psychologist, 6*(1), 71-81.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of career assessment, 17*(2), 135-154.
- Latouche, S. (2012). *Per un'abbondanza frugale: Malintesi e controversie sulla decrescita*. Bollati Boringhieri.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Applying social cognitive theory to career counseling: An overview. *Career Development Quarterly, 44*, 310-321.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown and associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255–311). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of counseling psychology, 50*(4), 458.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence, 25*, 17–71. doi:10.1177/0272431604272461.
- Losito, B. R. U. N. O. (2006). Qualità e equità: le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale. *Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2008). Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindi cenni. Rapporto nazionale Pisa.*
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B., & Norman, S.M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*, 541-572.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development, 71*(3), 543-562.
- Maggiori, C., Rossier, J., and Savickas, M. L. (2017). Career adapt-abilities scale–short form (CAAS-SF) construction and validation. *J. Career Assess. 25*, 312–325. doi: 10.1177/1069072714565856.
- Malinauskas, R., & Vaicekauskas, A. (2013). Well-being, activity, mood and optimistic way of thinking of adolescent athletes. *Health Sciences, 23*, 25–27. doi:10.5200/sm-hs.2013.038.
- Maree, J. G. (2010c). *Manual for the career interest profile – Version 3 (CIP v.3)*. Johannesburg: JvR Psychometrics.
- Maree, J. G., & Symington, C. (2015). Life design counselling effects on the career adaptability of learners in a selective independent school setting. *Journal of psychology in Africa, 25*(2), 143-150.

- Maree, J. G., Cook, A. V., & Fletcher, L. (2018). Assessment of the value of group-based counselling for career construction. *International Journal of Adolescence and Youth, 23*(1), 118-132.
- Maree, J. G., & Che, J. (2020). The effect of life-design counselling on the self-efficacy of a learner from an environment challenged by disadvantages. *Early Child Development and Care, 190*(6), 822-838.
- Margottini, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: una questione di carattere formativo. *Lifelong Lifewide Learning, 2*(6), 27-32.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology, 24*(02), 345–361. doi:10.1017/S095457941200003X.
- McAdams, D. P. (1988). *Power, Intimacy and the Life Story*. New York, NY: Guilford Press.
- McLean, K. C. (2008). The emergence of narrative identity. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(4), 1685-1702.
- McWhirter, E. H. (1997b, August). Perceived educational barriers and adolescents. In J. L. Swanson (Chair), *Perceived barriers to education and career: Theoretical and measurement issues*. Paper presented at the 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago.
- McWhirter, E. H., Crothers, M., & Rasheed, S. (2000). The effects of high school career education on social–cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology, 47*(3), 330.
- McWhirter, E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). Perceptions of Educational Barriers Scale. *Journal of Counseling Psychology*.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., & Randers, J. (1992). *Beyond the limits: global collapse or a sustainable future*. Earthscan Publications Ltd.
- Međugorac, V., Šverko, I., & Babarović, T. (2020). Careers in sustainability: an application of Social Cognitive Career Theory. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 20*, 477-499.
- Montada, L., & Schneider, A. (1989). Justice and emotional reactions to the disadvantaged. *Social Justice Research, 3*, 313–344.

- Munsterberg, H. (1910). Finding a life work. *McClures*, 34, 398–403.
- Myles, J. (1984b). The retirement wage in post-war capitalist democracies. Presented at Ann. Meet. Am. Sociol. Assoc., San Antonio.
- National Institute of Statistics (2012). Occupati e disoccupati: anno 2011 [Employed and unemployed: Year 2012]. *Statistiche flash*, aprile. Retrieved. <http://www.istat.it/it/archivio/disoccupati/pagina/5n>.
- Nederhof, A. J. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European journal of social psychology*, 15(3), 263-280.
- Niles, S. G. (2011). Career flow: a hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173-175.
- Norton, P. J., & Weiss, B. J. (2009). The role of courage on behavioral approach in a fear-eliciting situation: A proof-of-concept pilot study. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 212–217. doi:10.1016/j.janxdis.2008.07.002.
- Nota, L. e Soresi, S. (2010). Insegnare a scegliere e a decidere. In L. Nota e S. Soresi (Eds.), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e nuove pratiche* (pp. 244-266). Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2012). The Career and Work Adaptability Questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of Adolescence*, 35, 1557-1569. doi:10.1016/j.adolescence.2012.06.004.
- Nota, L., Ferrari, L., Sgaramella, T. M., & Soresi, S. (2015, October). Strumenti di assessment per l'orientamento con adulti [Assessment measures for vocational guidance with adults]. Paper presented at seminar 'Diversity and work', University of Padova, Padova.
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Santilli, S. (2015). Life design and prevention.
- Nota, L., & Soresi, S. (Eds.). (2017). *Counseling and coaching in times of crisis and transition: From research to practice*. Routledge.
- Nota, L. (2019). Traiettorie per progettare il futuro in modo inclusivo e sostenibile. *Well-being in Education Systems*, 13.

- Nota, L., & Soresi, S. (2018). Il contributo dell'orientamento all'Agenda. Disponibile da <http://asvis.it/goal4/articoli/239-3294/il-contributo-dellorientamento-allagenda-2030>.
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., & Ginevra, M. C. (2020). *Sustainable development, career counselling and career education*. London: Springer.
- Nussbaum, M. (2010). Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica, il Mulino, Bologna.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the Goal: Improving youths' problem-solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community psychology*, 30(3), 281-303.
- Ojala, M. (2007). Confronting macrosocial worries. Worry about environmental problems and proactive coping among a group of young volunteers. *Futures*, 39(6), 729-745.
- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*, 94, 76-84.
- Orr, D. (1991). What Is Education for? the Learning Revolution (Ic# 27). *Context Institute*, 52-59.
- Osipow, S. H. (1968). *Theories of Career Development. A Comparison of the Theories*.
- O'Sullivan, E. (1999). Transformative learning: Educational vision for the 21st century.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of adolescence*, 25(3), 313-326.
- Oxford University Press Dictionary (2016). Online. <http://www.oxforddictionaries.com>.
- Pagallo, U. (2022). LA GRANDE TRASFORMAZIONE Datificazione della società, tutela dell'ambiente e rischi e opportunità dell'innovazione tecnologica. In *La politica dei dati. Il governo delle nuove tecnologie tra diritto, economia e società* (Vol. 2, pp. 123-140). Mimesis.
- Parkes, C., & Blewitt, J. (2011). "Ignorance was bliss, now I'm not ignorant and that is far more difficult" Transdisciplinary learning and reflexivity in responsible management education. *Journal of Global Responsibility*, 2(2), 206-221.
- Patton, W., Bartrum, D. A., Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in

- adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 193–209. doi:10.1007/ s10775-005-1745-z.
- Pellerey, M. I. C. H. E. L. E. (2016). Orientamento professionale e prospettiva temporale. *RASSEGNA CNOS*, 53.
- Peterson, P.M.; Helms, R.M. Internationalization revisited. In *The Forefront of International Higher Education*; Maldonado-Maldonado, A., Bassett, R.M., Eds.; Springer: Dordrecht, The Netherland, 2014; pp. 101–111.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50-58.
- Rossier, J. (2015). Adaptability and life designing. In L. Nota, J. Rossier(Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153–168). Göttingen: Hogrefe.
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*, 153-167.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170–182. doi:10.1016/S1054-139X(02)00421-4.
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 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*. doi:10.1177/0894845316633793.
- 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. *Interventions in career design and education: Transformation for sustainable development and decent work*, 303-313.
- Santilli, S., Maggio, I. D., Marcionetti, J., & Grossen, S. (2018). Life designing and positive youth development. In *New perspectives on career counseling and guidance in Europe* (pp. 39-51). Springer, Cham.

- Santilli, S., Nota, L., & Hartung, P. J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior, 111*, 49-58.
- Santilli, S., di Maggio, I., Ginevra, M. C., 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, 12*(21), 9048.
- Saratoga, Institute. (2000). *Human capital benchmarking report*. Santa Clara, CA: Saratoga Institute.
- Saskatchewan Learning (2002). Career and work exploration 10, 20, A30, B30 curriculum guide: A practical and applied art. Retrieved from Saskatchewan.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). New York, NY: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. *International handbook of career guidance*, 97-113.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior, 75*(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2010). Career adaptability: Model and measure. Invited symposium conducted on the 27th Congress of Applied Psychology, Melbourne, Australia.
- Savickas, M. L. (2011). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling, 48*(4), 179–181.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior, 80*(3), 661-673.
- Savickas, M. L. (2013). The 2012 Leona Tyler Award address: Constructing careers – Actors, agents, and authors. *The Counseling Psychologist, 41*(4), 648–662.
- Savickas, M. L. (2015). Career counselling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. Hartung, M. Savickas, & W. Walsh (Eds.), *The APA handbook of career intervention* (Vol. 1, pp. 129–143). Washington, DC: APA Books.

- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., et al. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Journal Information*, 40, 457–470. doi:10.1352/0047-6765(2002)040b0457.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542. doi:10.1177/0022022101032005001.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.
- Scioli, A., Ricci, M., Nuygen, T., Scioli, E. R. (2011). Hope: It's nature and measurements. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(2), 78.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216–217. doi:10.1037/0003-066X.56.3.216.
- Shifren, K., & Hooker, K. (1995). Stability and change in optimism: A study among spouse caregivers. *Experimental aging research*, 21(1), 59-76.
- Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 94, 421-436.
- Sin, E. L., Shao, R., Geng, X., Cho, V., & Lee, T. M. (2018). The neuroanatomical basis of two subcomponents of rumination: A VBM study. *Frontiers in human neuroscience*, 12, 324.
- Smolicz, J. (1981). Core values and cultural identity. *Ethnic and Racial Studies*, 4(1), 75–90. doi:10.1080/01419870.1981.9993325
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Simon and Schuster.
- Snyder, C. R. (2004). Hope and depression: A light in the darkness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 347–351.

- Soresi, S., & Nota, L. (2001). La facilitazione dell'integrazione scolastica.
- Soresi, S., & Nota, L. (2003). Idee e atteggiamenti sul futuro scolastico-professionale. Un questionario per l'analisi dei livelli di decisione-indecisione scolastico professionale. Versione per studenti dai 15 ai 19 anni.
- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405–417). Dordrecht: Springer Science.
- Soresi, S., & Nota, L. (2009). Career counseling in Italy: From placement to vocational realization.
- 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.
- Soresi, S., Nota, L., & Santilli, S. (2012). Tre passi verso il futuro. Un programma di orientamento on-line per il Life Design. *La parola all'orientamento*, *6*.
- Soresi, S., & Nota, L. (2020). L'orientamento e la progettazione professionale: Modelli, strumenti e buone pratiche (Aspetti della psicologia). Società editrice il Mulino.
- Sovet, L., Annovazzi, C., Ginevra, M. C., Kaliris, A., & Lodi, E. (2018). Life design in adolescence: The role of positive psychological resources. *New perspectives on career counseling and guidance in Europe: Building careers in changing and diverse societies*, 23-37.
- Sosse, Q., Wagner, J., & Hopper, C. (2021). Assessing the impact of ESD: Methods, challenges, results. *Sustainability*, *13*(5), 2854.
- Spivack, G., Shure, M. B., & Platt, J. J. (1981). Means-ends problem solving: Stimuli and scoring procedures supplement. *Philadelphia: Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hospital*, 98-103.
- Spokane, A. R., & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 24–41). Hoboken, NJ: Wiley.

- Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton, J., MacGregor, J., Nowak, P., ... & Havlick, S. (1969). The concept of environmental education. *Journal of environmental education, 1*(1), 30-31.
- Stehr, N. (2012). Knowledge societies. *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization*.
- Stillwell, A. M., Baumeister, R. F., & Del Priore, R. E. (2008). We're all victims here: Toward a psychology of revenge. *Basic and Applied Social Psychology, 30*, 253–263.
- Stoddard, S. A., Zimmerman, M. A., & Bauermeister, J. A. (2011). Thinking about the future as a way to succeed in the present: A longitudinal study of future orientation and violent behaviors among African American youth. *American journal of community psychology, 48*(3), 238-246.
- Sugarman, J. (2015). Neoliberalism and psychological ethics. *Journal of theoretical and Philosophical Psychology, 35*(2), 103.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist, 8*(5), 185.
- Super, D. E. (1957). The psychology of careers; an introduction to vocational development.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior, 16*(3), 282-298.
- Super, D. E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development.
- Tapia-Fonllem, C., Corral-Verdugo, V., Fraijo-Sing, B., & Durón-Ramos, M. F. (2013). Assessing sustainable behavior and its correlates: A measure of pro-ecological, frugal, altruistic and equitable actions. *Sustainability, 5*(2), 711-723.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Career decision-making self-efficacy scale (CDMSE). *Journal of Vocational Behavior, 22*, 63-81.
- THOMAS, D. A., & ALDERFER, C. P. (1989). career experiences. *Handbook of Career Theory*, 133.
- Tonello, F. (2012). *L'età dell'ignoranza: è possibile una democrazia senza cultura?*. Bruno Mondadori.
- UNESCO, (2018). *Issues and Trends of Education for Sustainable Development*; UNESCO: Paris, France; pp. 1–68.

- Valbusa, I.; Santilli, S. (2021, Dicembre 20). Un intervento basato sul Life design per promuovere l'inclusione, la sostenibilità e la giustizia sociale. <https://www.sio-online.it/newsletter/un-intervento-basato-sul-lifedesign-per-promuovere-inclusione-la-sostenibilita-e-la-giustizia-sociale/>.
- Von Mises, L. (1947). *Planned chaos*. Ludwig von Mises Institute.
- Vukelić, N., & Rončević, N. (2021). Student Teachers' Sustainable Behavior. *Education Sciences*, 11(12), Art. 12. <https://doi.org/10.3390/educsci11120789>.
- Wakslak, C. J., Jost, J. T., Tyler, T. R., & Chen, E. S. (2007). Moral outrage mediates the dampening effect of system justification on support for redistributive social policies. *Psychological Science*, 18, 267–274.
- Watkins, P. C., McLaughlin, T., & Parker, J. P. (2021). Gratitude and subjective well-being: Cultivating gratitude for a harvest of happiness. In *Research Anthology on Rehabilitation Practices and Therapy* (pp. 1737-1759). IGI Global.
- Wehmeyer, M. L. (Ed.) (2013). *The Oxford handbook of positive psychology and disability*. New York: Oxford University Press.
- Woodman, D. (2011). Young people and the future: Multiple temporal orientations shaped in interaction with significant others. *Young*, 19(2), 111-128.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization.
- Yang, L., Sin, K. F., & Savickas, M. L. (2023). Assessing factor structure and reliability of the career adaptability scale in students with special educational needs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1030218.
- Yu, C. H., & Ohlund, B. (2010). Threats to validity of research design.
- Zimmerman, R. D., Murillo-Sánchez, C. E., & Thomas, R. J. (2010). MATPOWER: Steady-state operations, planning, and analysis tools for power systems research and education. *IEEE Transactions on power systems*, 26(1), 12-19.